T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ELİF ARSLAN
22746081

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ EDA TEKİN

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ELİF ARSLAN
22746081
ORCİD NO: 0009-0004-3165-8160

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESI EDA TEKİN

ARALIK 2025

Elif ARSLAN tarafından hazırlanan “Etkileşimli Okuma Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışma, 10/12/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman **İmza**

Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN

Jüri Üyeleri **İmza**

Dr. Öğr. Üyesi Neslihan YÜCELŞEN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okuma, bireylerin bilişsel gelişimlerini şekillendiren temel süreçlerden biridir. Etkileşimli okuma yaklaşımı, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek öğrencilerin metinle daha derinlemesine etkileşime girmelerini, düşünce süreçlerini geliştirmelerini, anlam oluşturmalarını ve eleştirel okuma becerilerini pekiştirmeyi hedefler. Bu araştırma, etkileşimli okuma yöntemine ilişkin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymayı ve bu yöntemle ilgili deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 19 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu çalışma, etkileşimli okuma yönteminin etkileşimli okuma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin okuma süreçlerinde nasıl bir deneyim yaşadıklarını analiz etmeye odaklanmıştır. Çalışmada, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi temel alınmıştır. Öğrencilerin okuma anlama becerilerini sadece metinleri anlama düzeyinde değil aynı zamanda metinler arası bağlantı kurma, çıkarım yapma, değerlendirme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri de geliştirip geliştirmediği değerlendirilmiştir. Bu araştırma, nitel bir eylem çalışmasıdır. Araştırmada, öğrencilerin etkileşimli okuma etkinliklerine yönelik deneyimlerini belirlemek amacıyla görüşme formları, gözlem notları ve etkinlikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlem notları ayrı ayrı incelenmiş ve her öğrencinin deneyimi, araştırma bağlamı doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin metinlerle olan etkileşimlerini derinleştirdiğini göstermektedir. Bu araştırma, etkileşimli okuma etkinliklerinin okuma sürecindeki pedagojik önemini 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koymakta ve okuma eğitiminde daha etkili, öğrenci merkezli ve katılımcı yöntemlere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Okuma, Okuma Becerisi, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi, Ortaokul Öğrencileri, Öğrenci Görüşleri.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF 5TH GRADE STUDENTS OPINIONS ON THE INTERACTIVE READING METHOD

Reading is one of the fundamental processes that shape individuals' cognitive development. The interactive reading approach goes beyond traditional teaching methods, aiming to enable students to engage more deeply with the text, develop their thinking processes, construct meaning, and strengthen their critical reading skills. This study aims to reveal the opinions of 5th grade students regarding the interactive reading method and to examine their experiences with this method. The research was conducted with 19 fifth-grade students studying at a public middle school in Küçükçekmece, Istanbul. The study focuses on analyzing how students experience the reading process through interactive reading activities. The research is based on Bloom's Revised Taxonomy, assessing whether interactive reading activities improve students' reading comprehension skills not only at the level of understanding texts but also in establishing intertextual connections, making inferences, evaluating, and developing higher-order cognitive skills such as creative thinking. This study adopts a qualitative action research design. To determine students' experiences regarding interactive reading activities, interview forms, observation notes, and activity-based data were used. The collected data were analyzed using descriptive analysis. Interviews conducted with students and observation notes were examined separately, and each student's experience was analyzed within the context of the study. The findings indicate that interactive reading activities deepen students' interaction with texts. This study reveals the pedagogical significance of interactive reading activities in the reading process based on 5th grade students' opinions, highlighting the need for more effective, student-centered, and participatory methods in reading education.

Keywords: Interactive Reading, Reading Skills, Bloom's Revised Taxonomy, Middle School Students, Student Opinions.

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Okuma sürecini öğrenciler için daha anlamlı, etkileşimli ve kalıcı hâle getirebilmek adına yürütülen bu araştırmada, metinlerle kurulan ilişkinin ne denli derinleştirilebileceği üzerinde durulmuştur.

Tezimin her aşamasında rehberliğiyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eda Tekin'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen okul yönetimine, öğretmenlere ve katılım gösteren tüm öğrencilere ayrıca teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte bana her zaman inanan ve moral veren sevgili anneme, desteğini her koşulda hissettiren canım ablama ve sabrıyla, anlayışıyla yanımda olan sevgili eşime en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Varlığınız, bu süreci benim için hem kolaylaştırdı hem de anlamlı kıldı.

Bu çalışmanın, okuma eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara ilham olması ve eğitimcilere katkı sunması dileğiyle.

Elif ARSLAN

Şubat, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ x
KISALTMALAR LİSTESİ xi
1.GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 7
1.3. Alt Problemler 7
1.4. Araştırma Amacı 7
1.5. Araştırmanın Önemi 8
1.6. Araştırmanın Varsayımları 11
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları 12
1.8. Araştırmanın Tanımları 12
2. İLGİLİ ALANYAZIN 13
2.1. Okuma 13
2.2. Okuma Süreçleri 15
2.2.1. Okuma Stratejileri ve Beceri Gelişimi 16
2.2.2. Barrett Taksonomisi ve Okuma 16
2.3. Okuduğunu Anlama Süreçleri 17
2.3.1. Okuma ve Anlama Sürecine Genel Bakış 17
2.3.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler 17
2.3.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri 18
2.3.4. Etkileşimli Okuma 20
2.3.5. Etkileşimli Okuma Süreçleri 21
2.3.6. Etkinliklerle Etkileşimli okuma 23
2.3.7. Etkileşimli Okuma ve Kuramsal Temeller 23
2.3.7.1. Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Temel Bileşenleri 23
2.3.8. Etkileşimli Okuma Stratejileri ve Öğrenci Katılımı 24

2.3.9. Etkileşimli Okuma ve Eğitimdeki Yeri 26
2.3.10. Çocuk Kitapları 28
2.3.11. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi 32
2.3.12. Etkileşimli Okuma ve Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi 33
3. YÖNTEM 36
3.1. Araştırmanın Deseni 36
3.2. Problemin Tespiti 36
3.3. Uygulama Öncesi Hazırlık ve Veri Toplama Süreci 37
3.4. Ders Planı 39
3.5. Çalışmanın Grubu 40
3.6. Veri Toplama Araçları 40
3.7. Veri Toplama Süreci 42
3.8. Verilerin Analizi 43
3.9. Geçerlik ve Güvenirlik 44
4. BULGULAR 45
4.1. Görüşme Verileri 103
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 120
KAYNAKÇA 127
EKLER 134

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Karakterlerin Özelliklerine İlişkin Öğrenci Tahminleri 47
Tablo 2. Fabrikada Çalışan İşçilerin Kim Olabileceği Konusunda Öğrenci Cevapları 48
Tablo 3. Karakter Analiz Tablosu 50
Tablo 4. Charlie Bucket Karakter Analizi 50
Tablo 5. Willy Wonka Karakter Analizi 51
Tablo 6. Augustus Gloop Karakter Analizi 52
Tablo 7. Veruca Salt Karakter Analizi 52
Tablo 8. Öğrencilerin Oluşturduğu Karakterler ve Kısa Açıklamaları 55
Tablo 9. Öğrencilerin Oluşturduğu Çikolata Tarifleri ve Özellikleri 58
Tablo 10. Charlie'nin Çikolata Fabrikası Kitabı Okuma Sonrası Öğrenci Görüşleri 59
Tablo 11. Charlie'nin Çikolata Fabrikası Etkinlikleri Analiz Tablosu 61
Tablo 12. Bunun Adı Findel Kitabı Hakkında İlk Tahminler 63
Tablo 13. Alternatif Kelime Üretimleri 64
Tablo 14. Öğrencilerin Seçtiği Rapor Konuları 64
Tablo 15. Nicholas'ın Parlak Fikri ile İlgili Öğrenci Tahminleri 65
Tablo 16. Bayan Granger'ın Mektubunu Okuduktan Sonra Öğrenci Düşünceleri 65
Tablo 17. Okuma Sonrası Öğrenci Yanıtları ve Gözlemler 65
Tablo 18. Öğrencilerin Ürettikleri Kelimeler 69
Tablo 19. Bunun Adı Findel Etkinlikleri Analiz Tablosu 74
Tablo 20.Kraliçeyi Kurtarmak Kitabı Konu Tahminleri 75
Tablo 21. Öğrencilerin "Kraliçeyi kurtarmak için nasıl biri olunmalıdır?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar 75
Tablo 22. Öğrencilerim Matematik Problemleriyle ilgili Görüşleri 76
Tablo 23. Sayfa 11'deki "Ayak Sesleri Kime Ait Olabilir?" Sorusuna Öğrenci Yanıtları 76
Tablo 24. Sayfa 12'deki "Alex'in En Sevdiği Kitap Türü" Sorusuna Öğrenci Yanıtları 76
Tablo 25.Öğrencilerin Kitap Hakkındaki Genel Görüşleri 77
Tablo 26.Öğrencilerin Kitapta Değişiklik Yapmak İstedikleri Bölümler 77
Tablo 27. Öğrencilerin Mektup Etkinliği İçerik Özeti 81
Tablo 28. Öğrenci Hikayeleri ve Analizleri 85
Tablo 29. Kraliçeyi Kurtarmak Etkinlikleri Analiz Tablosu 86
Tablo 30. Penguenler Flüt Çalamz Kitabı Kapak Görseli Üzerinden Öğrenci Tahminleri 87

Tablo 31. Sayfa 13 – Peng'in Karşılaştığı Adam Üzerine Öğrenci Tahminleri 88
Tablo 32. Peng'in Karakter Davranışına İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri 89
Tablo 33. "Açelya'nın Upuzun Günü" Hikâyesi Üzerine Öğrenci Yorumları 89
Tablo 34. Penguenler Flüt Çalamaz Kitabı Karakterlerle İlgili Öğrenci Gözlemleri 90
Tablo 35. Öğrencilerin Penguenler Flüt Çalamaz Kitap Sonu En Sevdikleri Bölümler 90
Tablo 36. Öğrencilerin Peng'in Özgürlük Yolculuğu Etkinliğinde Ürettikleri Tasarımlar ve Gözlemler 96
Tablo 37. Penguenler Flüt Çalamaz Etkinlikleri Analiz Tablosu 97
Tablo 38. Öğrencilerin Kitap Okuma Sonrası Şaşırma Deneyimleri 98
Tablo 39. Öğrencilerin Yasaklı ve Cesaret Gerektiren Eylemler Hakkındaki Görüşleri 98
Tablo 40. Öğrencilerin Serbest ve Sınırlı Dolaşım Deneyimine İlişkin Gözlemler ve Duygusal Tepkileri 100
Tablo 41. Öğrencilerin Engellere Karşı Tepki ve Stratejileri 102
Tablo 42. Küçük Kara Balık Etkinlikleri Analiz Tablosu 103
Tablo 43. "Etkinliklerde Kendini Nasıl Hissettin?" Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirmeleri 103
Tablo 44. "En Keyif Aldığın Etkinlik Hangisiydi? Neden?" Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirmeleri 105
Tablo 45. En Çok Zorlanılan Etkinlikler ve Nedenleri 106
Tablo 46. "Okuduğumuz kitaplardan seni en çok etkileyen hangisiydi? Neden etkiledi?" Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme 108
Tablo 47. Öğrencilerin Grup Çalışmasına İlişkin Görüşleri ve Değerlendirmeler 109
Tablo 48. Etkinliklerin Öğrencilerin Okumaya Bakışına Etkisi 110
Tablo 49. Öğrencilerin Okuma Sürecinde Farklı Düşünme Durumlarına İlişkin Görüşleri ve Değerlendirmeler 112
Tablo 50. Etkinliklerin Öğrencilerin Kitap Okuma İsteklerine Etkisine İlişkin Görüşleri ve Değerlendirmeler 113
Tablo 51. Öğrencilerin Etkinliklerden Sonra Kitap Okurken Dikkat Ettikleri Unsurlar 114
Tablo 52. "Bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?" sorusu öğrenci cevapları ve değerlendirmeleri 115
Tablo 53. "Bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?" sorusu öğrenci cevapları ve değerlendirmeleri 116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler 17
Şekil 2. Okuduğunu Anlama Stratejileri 18

KISALTMALAR LİSTESİ

YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
IRA	: Interactive Reading Aloud

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümleleri, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Okuma, bireylerin bilgiye erişimini sağlayan ve iletişim becerilerini geliştiren temel bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca yazılı metinleri anlamakla kalmayıp, metinlerin arka planındaki anlamları yorumlama ve değerlendirme becerisini de kapsar. Okuma, bireylerin sosyal ve kültürel bilinç kazanmalarına yardımcı olur ve kişisel gelişimlerini destekler. Ayrıca, okuma sürecinin bilişsel ve dilsel becerileri geliştirdiği belirtilmektedir (Smith, 2004). Okuma süreci, görsel sembollerin anlamlandırılmasıyla başlar ve bu sembollerin zihinde oluşturulmasıyla devam eder. Okuma, bireysel bir süreç olmanın ötesinde, sosyal ve kültürel bir bağlama sahiptir. Gee (2001), okumanın yalnızca bireysel bir etkinlik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamlara dayalı bir kimlik inşası süreci olduğunu vurgular.

Okuma, öğrencilerin akademik başarısı ve genel bilişsel gelişimi için kritik bir beceridir. Okuma, bilgiye erişimi kolaylaştırır, düşünme becerilerini geliştirir ve eleştirel düşünme yetisini artırır. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, sosyal ilişkilerinin daha sağlam olduğu ve psikolojik iyi olma halleri açısından daha olumlu sonuçlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Pardo (2004), okuma süreçlerinin yalnızca metni çözümleme değil, aynı zamanda anlam inşa etme süreci olduğunu belirtmektedir. Bu süreç, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini teşvik eder. Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okuma becerileri, öğrencilerin eğitimdeki başarılarının en önemli göstergelerindendir. Ancak 2018 PISA raporuna göre, Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerileri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasının altında kalmakta ve bu durum, genel akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. PISA 2022 sonuçları, öğrencilerin okuma becerilerinin sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel

entegrasyonları üzerinde de doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durum, etkileşimli okuma yöntemleri gibi yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ceyhan ve Yıldız (2021), yüksek okuma becerilerine sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) verilerine göre okuma, bireylerin farklı konularda bilgi edinmelerine ve sürekli kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin metinlerden elde ettikleri bilgileri yorumlama, değerlendirme ve eleştirme yeteneklerini artırarak karmaşık düşünme süreçlerine girmelerine olanak sağlar. Ayrıca, okuduğunu anlama becerisi, yalnızca okuma derslerinde değil, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi diğer derslerde de başarı için temel bir unsurdur (Obalı, 2009; Yılmaz, 2011; Deniz,2013). Ateş (2008), okuduğunu anlama becerileri yüksek olan öğrencilerin genellikle daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda metinler üzerinde düşünmelerine, analiz yapmalarına ve eleştirel bir bakış geliştirmelerine de katkı sunar (Pardo, 2004).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için etkileşimli okuma yöntemlerinin benimsenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kitaplara erişimini kolaylaştırmak amacıyla kütüphane ve okuma programlarının güçlendirilmesi de önemlidir. Ancak geleneksel okuma yöntemleri her zaman öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekte yeterli olmayabilir.

Araştırmalar, dijital çağda çocukların okuma alışkanlıklarının değiştiğini göstermektedir. Bu bağlamda, geleneksel okuma yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı durumlarda, etkileşimli okuma yöntemi bir çözüm olarak öne çıkmaktadır. Okuma becerileri, bireylerin kişisel ve akademik gelişimlerinde kritik bir rol oynarken, bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği üzerine yapılan çalışmalar da önem taşımaktadır. Etkileşimli okuma yöntemleri, öğrenci katılımını artırmak ve okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir yaklaşımdır. Bu yöntemlerin temel vurgusu, öğrenme sürecini daha dinamik, etkileşimli ve anlamlı hâle getirmeye odaklanmaktır.

Guthrie ve Humenick (2004), öğrenci merkezli yaklaşımlarla yapılandırılmış okuma etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını ve öz

düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu çerçevede etkileşimli okuma yöntemleri, öğrenci motivasyonunu destekler niteliktedir. İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak farklı düşünce yapılarını tanımalarını ve sosyal olarak daha etkili iletişim kurmalarını sağlar (Johnson, Johnson, & Smith, 1998). Etkileşimli okuma süreci, öğrencilerin tahmin yürütme ve soru sorma gibi stratejilerle metni daha iyi anlamalarını destekler. Tomlinson (2001), öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştırılmasının onların öğrenme sürecine daha etkin katılımını sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip öğrenciler için özelleştirilmiş etkinlikler tasarlamak, tüm öğrencilere hitap eden bütünleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunar. Ancak bu konuda yeterli sayıda araştırmanın bulunmaması, etkileşimli okumanın etkilerini tam anlamıyla ortaya koyma konusunda bir boşluk yaratmaktadır.

Anderson (1999), öğrenme sürecinde öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgileri yeni bilgilerle bütünleştirerek anlam oluşturduklarını belirtmektedir. Etkileşimli okuma da bu bilişsel süreci destekleyerek öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlar. Bu şekilde metinle bağ kurmaları kolaylaşabilir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metinle derin bir bağ kurmalarını sağlamak için üç aşamadan oluşan bir süreçtir: okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası. Okuma öncesi aşamada, öğrencilerin metin hakkında ön bilgi sahibi olmaları ve konu hakkında tahmin yürütmeleri teşvik edilir. Okuma sırası, öğrencilerin metni aktif bir şekilde okumalarını sağlamak için kritik bir dönemdir. Bu aşamada etkin dinleme, metinle ilgili sorular sorma ve grup tartışmaları gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin metni derinlemesine anlamaları desteklenir. Okuma sonrası aşama, öğrencilerin okudukları metin üzerinde düşünmelerini ve eleştirel değerlendirme yapmalarını sağlar. Bu süreçte özetleme, eleştirel değerlendirme ve yaratıcı yazma gibi aktivitelerle öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmaları ve kendi fikirlerini ifade etmeleri teşvik edilir. Böylece, etkileşimli okuma yöntemi, okuma sürecini geliştirmeye yönelik etkili bir yaklaşım sunar ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını güçlendirir. Okuma sürecinde bu unsurların bütünleşmiş bir şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve bilişsel becerilerini artırır. Etkileşimli okuma, öğrencilerin farklı okuma stratejilerini kullanmalarını teşvik eder. Öğrenciler; özetleme, görselleştirme ve sorgulama gibi stratejileri kullanarak metnin anlamını derinleştirirler. Duke ve Pearson (2002), bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesinin,

onların metinle daha aktif ve anlamlı bir şekilde etkileşime girmelerini sağladığını belirtmektedir.

Etkileşimli okuma, öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşim kurarak okumalarını teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğretmenlerin metin üzerinde sorular sorması, tartışmalar yapması ve öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için fırsatlar sunmasıyla şekillenir. Araştırmalar, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Ceyhan & Yıldız, 2021). Etkileşimli okuma sürecinde, öğretmenler öğrencilerin okuma anlayışlarını değerlendirmek ve geliştirmek için geri bildirim sağlar. Okuma, bireylerin bilgi edinmelerine, dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerine, analitik düşünme yetilerini artırmalarına yardımcı olan kritik bir süreçtir. Okuma, yalnızca metinleri anlamakla kalmayıp aynı zamanda metinlerin arka planındaki anlamları yorumlama ve değerlendirme becerisini de içerir. Okuma, özellikle öğrenciler için bilişsel ve kişisel gelişimi desteklerken (Smith, 2004), aynı zamanda sosyal ve kültürel bilinç kazanmalarına da katkıda bulunmaktadır (Gee, 2001).

Etkileşimli okuma, öğrencilerin metin üzerinde düşünmelerini ve sorgulamalarını içeren bilişsel süreçlere dayanır. Bu yaklaşım, Piaget'in (1972) bilişsel gelişim teorisiyle paralellik göstermektedir; Piaget, bilgi inşasının bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiğini ve deneyimlerin öğrenmede kritik bir rol oynadığını savunmuştur. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metinle aktif bir etkileşim kurarak anlama süreçlerini derinleştirmelerine olanak tanır. Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, bu sürecin öğrenme açısından ne kadar önemli olduğunu vurgular. Anderson (1999), öğrenme sürecinde öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgileri yeni bilgilerle birleştirerek anlam oluşturduklarını belirtmektedir. Etkileşimli okuma bu bilişsel süreci destekleyerek öğrencilerin metinle aktif etkileşimde bulunmalarını sağlar.

Vygotsky'nin (1978) sosyal-kültürel öğrenme teorisi, etkileşimli okumanın temelini oluşturur. Vygotsky, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin diğer kişilerle etkileşim yoluyla en etkili şekilde öğrendiklerini vurgulamıştır. Etkileşimli okuma, öğretmenlerin ve akranların sağladığı geri bildirim ve yönlendirme ile öğrencilerin okuma süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşim gerektirir. Vygotsky'nin sosyal öğrenme teorisi bu noktada önemli bir dayanak sunmaktadır; öğrenme, sosyal etkileşim yoluyla

gerçekleşir (Vygotsky, 1978). Etkileşimli okuma, Vygotsky'nin sosyal öğrenme teorisi ile de desteklenmektedir. Bu teorinin gerektirdiği sosyal etkileşim, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini ve farklı bakış açılarını keşfetmelerini sağlar (Vygotsky, 1978). 5. sınıf öğrencileri sosyal etkileşimlere ve duygusal becerilere önem vermeye başlar.

Etkileşimli okuma, grup çalışmaları ve tartışmalar yoluyla öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler. Etkileşimli okuma uygulamaları, öğrencilerin düşünme becerilerini ve analitik yeteneklerini geliştirmeye yönelik önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Türkben & Temizyürek, 2017). Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre, 5. sınıf öğrencileri genellikle somut işlemler döneminde bulunurlar. Bu dönem, çocukların soyut düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı bir aşamadır. Etkileşimli okuma, bu dönemde öğrencilerin daha derinlemesine düşünmelerine ve anlamalarına yardımcı olabilir. Okuma becerilerinin daha üst düzeyde olduğu bu yaş grubunda, etkileşimli okuma tekniklerinin uygulanması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilir.

5. sınıf öğrencilerinin, bu beceriyi geliştirmek için daha çok öğrenci merkezli yöntemlere ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin akademik başarılarının ve genel bilişsel gelişimlerinin önemli bir bileşenidir. Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eğitim hayatlarında, bu becerinin güçlü bir şekilde geliştirilmesi, ileriye dönük öğrenme süreçlerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu araştırmanın amacı, etkileşimli okuma yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuma sürecine olan etkisini incelemektir. Etkileşimli ve öğrenci merkezli okuma etkinlikleri, öğrencilerin metinle daha derin bir bağ kurmalarını sağlayarak okuma motivasyonlarını anlamlı ölçüde artırmaktadır (Guthrie & Humenick, 2004; Gambrell, 1996).

Mevcut araştırmalar, etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemektedir. Ancak bu çalışmaların çoğu, değerlendirme süreçlerinde yalnızca yüzeysel bilişsel düzeyleri ölçmekte, öğrencilerin daha derin düşünme becerilerini göz ardı etmektedir. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi, öğrencilerin bilişsel süreçlerini altı farklı düzeyde ele almakta ve bu düzeyler arasında hatırlamadan yaratmaya kadar farklı beceriler bulunmaktadır. Özellikle üst düzey bilişsel beceriler olan analiz etme, değerlendirme ve yaratma, etkileşimli okuma

sürecine entegre edildiğinde öğrencilerin metinleri daha derinlemesine kavramalarına ve kritik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Etkileşimli okuma yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi çerçevesinde önemli bulgular sunmaktadır. Örneğin Duke ve Pearson (2002), etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeylerinin yanı sıra analiz etme ve değerlendirme becerilerini de geliştirdiğini belirtmektedir.

Literatürde, Yenilenmiş Bloom'un Taksonomisine dayalı soruların etkileşimli okuma etkinlikleriyle bütünleştirilerek öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde nasıl bir fark yaratacağına dair sınırlı bilgi bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ve araştırmacıların etkileşimli okuma etkinliklerinde bilişsel becerileri geliştirmek için gerekli stratejileri geliştirmede zorluk yaşamalarına neden olabilir. Özellikle, sınıflarda etkileşimli okuma etkinliklerinde Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisinin farklı düzeylerine uygun sorular sorulmasının, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde nasıl bir etki yarattığına dair yeterince araştırma yapılmamıştır. Bu bağlamda hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde soruların kullanımı örneklerle gösterilebilir: Hatırlama düzeyinde sorular, öğrencilerin metin içeriğini hatırlamalarını sağlarken anlayış düzeyinde sorular metnin ana temasını kavramalarına yardımcı olur. Uygulama düzeyindeki sorular, öğrencilerin teorik bilgiyi pratikte nasıl uygulayabileceklerini keşfetmelerini sağlarken analiz düzeyindeki sorular olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına olanak tanır. Değerlendirme düzeyindeki sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olurken yaratma düzeyindeki sorular, öğrencilerin farklı fikirleri bir araya getirerek yeni düşünce biçimleri geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu nedenle, etkileşimli okuma etkinliklerinde Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine dayalı soruların kullanımının öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde nasıl bir fark yarattığını anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışma hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğretim yöntemlerini geliştirecek ve öğrenme süreçlerini destekleyecektir.

Bu araştırma, bu eksikliği gidermeyi amaçlayarak Etkileşimli okuma Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine göre incelemektedir. Sorular Yenilenmiş Bloom

Taksonomisine göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda etkinliklere yer verilmiştir. Bu çalışmayla mevcut literatürdeki önemli bir boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

Sonuç olarak etkileşimli okuma yöntemlerinin etkisini anlamak, öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin daha etkili okuma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak ve bu yöntemlerin potansiyelini vurgulamak, öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımını artırma amacı taşımaktadır.

1.2.Problem Cümlesi

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "5. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?"

1.3.Alt Problemler

1. Etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerilerinin farklı düzeylerine (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma) olan etkileri nelerdir?
2. Etkileşimli okuma yöntemi öğrencilerin metinle olan etkileşim biçimlerini nasıl değiştirmiştir?
3. Etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma anlama becerilerindeki gelişim sürecini nasıl destekler?
4. Etkileşimli okuma etkinlikleri öğrencilerin metinle etkileşim kurma biçimlerini nasıl değiştirmiştir?

1.4.Araştırma Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre incelemektir. Okuma süreci; okuma öncesi, sırası ve sonrasını kapsayacak şekilde yapılandırılacak ve bu süreçte öğrencilere, yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırlanmış sorular yöneltilecektir.

Araştırma, öğrencilerin metinle ve birbirleriyle daha aktif bir şekilde etkileşim kurarak anlam oluşturma süreçlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu süreç yalnızca bireysel değil, aynı zamanda grup çalışmaları ve etkinliklerle zenginleştirilecektir. Öğrencilerin, okuma sürecinde:

- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı problem çözme,
- Metni değerlendirme,
- Metinle ilgili analiz yapma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle öğrencilerin okuma sürecine yönelik motivasyonlarının artırılması, öğrenme süreçlerinde daha etkin bir rol üstlenmeleri ve metinle ilgili daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlere etkileşimli okuma yöntemini sınıflarında etkili bir şekilde nasıl uygulayabilecekleri konusunda rehberlik etmeyi hedeflemektedir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Okuma, bireylerin bilgiye ulaşmasını sağlayan, öğrenmenin temel araçlarından biridir. Okuma becerisi sadece dil bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda düşünme becerilerini de güçlendirir. Bu beceri, öğrencilerin metni anlamlandırma, analiz etme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçlere de katkıda bulunur. Epçaçan (2018), okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecindeki etkisini değerlendirerek, okumanın öğrencilerin akademik başarısında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğitimde başarıyı doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir.

Günümüzde okuma ve anlama becerileri, uluslararası sınavlar aracılığıyla küresel düzeyde değerlendirilmekte ve bu becerilerin önemi giderek artmaktadır. PISA ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi büyük ölçekli sınavlar, öğrencilerin okuma becerilerinin eğitimdeki başarı ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. 2018 PISA sonuçlarına göre, okuma becerilerindeki düşük performans, öğrenci başarısızlıklarının başlıca sebeplerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Türkiye, PISA 2018'de okuma becerileri sıralamasında 78. sırada yer

almış, bu da okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır (OECD, 2019).

Uluslararası sınavlar, öğrenci başarılarını değerlendirirken, bu başarıların artırılmasında yerel eğitim stratejilerinin rolünü de gözler önüne seriyor. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi yerel eğitim programlarının, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde nasıl etkin bir çözüm sunduğunu anlamak önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğini artırmak ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedeflerken, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemekte ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim süreçleri sunmayı amaçlamaktadır. Etkileşimli okuma yöntemleri, bu modelin temel bileşenlerinden biri olup öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekte önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemleri, öğrencilerin aktif katılımını artırarak okuma ve anlama becerilerinin derinleştirilmesine katkı sağlar. Bu bağlamda etkileşimli okuma, öğrencilerin bilgiyi sadece alıcı olarak değil aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerle işleyerek daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunur. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hem uluslararası başarılarla karşılaştırıldığında hem de yerel eğitim sisteminin ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, okuma ve anlama becerilerini derinleştirmek için güçlü bir temel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden, etkileşimli okuma yöntemine olan ihtiyaç, sadece öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onların eleştirel düşünme, problem çözme ve anlamlı öğrenme becerilerini güçlendirecek bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını teşvik eden etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Whitehurst vd. (1994), ABD'de düşük gelirli ve risk altındaki çocuklar için uygulanan okul öncesi eğitim programı olan Head Start kapsamında yaptıkları araştırmada, etkileşimli okuma yöntemlerinin erken dönem okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Çalışma, özellikle erken müdahalelerin çocukların dil ve okuma becerilerini güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu yöntem, öğrencilerin metne dair sorular sorarak, tahminlerde bulunarak ve yanıtlar vererek okuma sürecine aktif bir

şekilde katılmalarını sağlar. Böylece, öğrenciler sadece metni okumakla kalmaz, aynı zamanda anlamını daha derinlemesine keşfederler. Whitehurst vd. (1988) yaptığı çalışma etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimini hızlandırıcı yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, öğretim sürecinde okuma becerilerini geliştirmek için etkileşimli okuma yöntemlerinin ne kadar önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Epçaçan (2018), okuma ve anlama becerilerinin sınıf içi öğretimle ne kadar derinden bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin etkili okuma stratejilerini kullanmalarına bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okuma sürecinde kullanacakları stratejiler, öğrencilerin metni anlama düzeylerini doğrudan etkileyecektir.

Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016), etkileşimli kitap okuma yönteminin dil becerilerinin gelişiminde önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Bu strateji, öğrencilerin sadece kelimeleri anlamalarına değil, aynı zamanda metnin bağlamını ve derin anlamını da kavrayabilmelerine yardımcı olur. Etkileşimli okuma, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra okuma motivasyonlarını artırarak onları daha aktif hâle getirir. Bu, okuma sürecinin verimliliğini artıran bir faktördür. Bu araştırma etkileşimli okuma sürecini sadece basit bir okuma etkinliği olarak ele almamıştır.

Benzer şekilde, Ruiz (2015), etkileşimli okuma stratejilerinin okuma anlama becerilerine olumlu etkiler sunduğunu ve öğrencilerin metinle daha derinlemesine ilişki kurmalarına katkı sağladığını ifade etmektedir. Okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin genel öğrenme becerilerini ve eleştirel düşünme kapasitelerini de güçlendirir. Bu bulgular, etkileşimli okuma stratejilerinin eğitimde daha geniş bir biçimde uygulanmasının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Araştırma, okuma sürecinde öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için Bloom'un Yeniden Yapılandırılmış Taksonomisine dayalı sorularla etkileşimi derinleştirmektedir. Bu yöntemle, öğrencilerin metni yalnızca anlamaları değil, aynı zamanda analitik düşünme, değerlendirme ve uygulama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, etkileşimli okuma yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerini inceleyerek, eğitimde bu yöntemlerin ne denli önemli bir araç olduğunu kanıtlayacaktır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim, onların daha derinlemesine öğrenmelerine olanak tanıyacak ve öğretim süreçlerinin verimliliğini artıracaktır. Etkileşimli okuma yöntemlerinin okuma süreçlerine etkisini inceleyen araştırmalar genellikle nicel yöntemlere dayanırken, bu çalışma nitel bir yaklaşım benimsemektedir.

Öğrenci görüşlerine ve öğretmen gözlemlerine dayalı olarak yapılan veri toplama, okuma anlama becerilerinin gelişimini daha derinlemesine analiz etme imkânı sunmaktadır. Bu da çalışmanın özgün yönlerinden biridir. Ayrıca, araştırma, okuma alışkanlıklarını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeyi de hedeflemektedir. Böylece, öğrenciler sadece okuma becerilerini geliştirmekle kalmayacak, aynı zamanda okuma sürecine karşı daha olumlu tutumlar geliştireceklerdir.

1.6.Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmada kullanılan kitapların öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.5. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında aktif katılım sağlayacakları varsayılmaktadır.
2. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre hazırlanan soruların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini yansıttığı ve etkili geri bildirim sağlamada yardımcı olacağı varsayılmaktadır.
3. Görüşme formlarının, öğrenci ve öğretmen görüşlerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya koyacağı varsayılmaktadır.
4. Etkileşimli okuma sürecinde öğretmen rehberliğinin öğrencilerin okuma sürecine olumlu katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.
5. Araştırma süresince öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimli okuma etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ve sürece dahil olacakları varsayılmaktadır.

1.7.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5.sınıf öğrencileri ile,
2. Deneysel uygulama süresinin 17 hafta sürmesi ile,
3. Okuma stratejilerinden etkileşimli okuma yöntemi ile,
4. Belirlenmiş 5 tane çocuk kitabı ile sınırlandırılmıştır.

1.8.Araştırmanın Tanımları

Okuma Süreci: Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir.

Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi (Revised Bloom's Taxonomy), Bloom vd. 1956'da geliştirdiği orijinal taksonominin Lorin Anderson ve David Krathwohl liderliğindeki bir ekip tarafından 2001 yılında güncellenmiş halidir. Bu taksonomi, eğitim hedeflerini bilişsel düzeyde sınıflandırarak daha dinamik bir yapı sunar. Yeniden gözden geçirilmiş versiyonunda, bilişsel beceriler altı düzeyde sıralanır: hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma. Orijinal modele ek olarak bu model, eylem odaklı ifadeler ve bilişsel süreçlerin daha açık bir tanımını içerir (Anderson & Krathwohl, 2001)

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu araştırma, etkileşimli okuma yönteminin kuramsal dayanaklarını ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma sürecindeki anlam oluşturma becerilerini desteklemek için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi temel alınmıştır.

2.1. Okuma

Okuma, yazılı sembollerin tanınması ve anlamlandırılması sürecidir; ancak bu süreç, çok daha derin bir bilişsel etkileşimi de içerir. Smith (2004), okumanın yalnızca harflerin ve kelimelerin tanınmasıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda anlam oluşturma ve yorumlama becerilerini de kapsadığını belirtmiştir. Goodman (1967) ise okuma sürecini bir "psikolinguistik tahmin oyunu" olarak tanımlamış ve okuyucunun metinle etkileşimde bulunarak ön bilgilerini kullanarak anlam oluşturduğunu savunmuştur. Yıldırım (2023) bu bağlamda, bireyin bir okuma parçasında anlatılanları yalnızca basit düzeyde anlamakla yetinmeyip, metne kendinden bir şeyler katarak yeni anlamlar üretmesi, eleştirel okuma becerisini geliştirmesi ve üst düzey düşünme süreçlerini kullanması gerektiğini vurgular. Okuma süreci her birey için farklı bir deneyim sunar; öğrenciler okuma eylemiyle yalnızca metni değil, aynı zamanda dünyayı da yeniden keşfederler. Bu anlamda okuma, bir tür zihinsel yolculuk olup, bireylerin hem kişisel hem de akademik gelişimlerini şekillendirir.

Okuma süreci, yalnızca kelimelerin tanınmasıyla sınırlı kalmaz; okuyucu, metinle etkileşime girerek derin bir bilişsel süreçten geçer. Kintsch (1998) bu süreci iki temel düzeyde açıklamıştır: textbase yani metnin yüzey yapısı ve situation model yani durum modeli. Metnin yüzey yapısı, kelimeler ve cümlelerin doğrudan ifadesini kapsarken durum modeli okurun metni zihninde organize ederek anlamlandırmasını ifade eder. Bu bilişsel yapı, öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerini güçlendirirken dil gelişimini de destekler. Benzer şekilde Ehri (2000), okumanın sadece dilsel bir beceri

olmadığını, yazılı kelimeleri anlamlandırma sürecinin hem dilsel hem de bilişsel yetilerle iç içe geçtiğini vurgulamıştır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama ve zihinsel yapılandırma gibi göz, kulak ve beynin çeşitli işlevlerini bir araya getiren karmaşık bir bilişsel süreçtir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları için genellikle ilköğretim düzeyinden itibaren gerekli önem verilmektedir (MEB, 2005). Günümüzde okuma, toplumda yalnızca küçük bir kesimin ayrıcalığı olmaktan çıkmış ve sosyal hayata uyum sağlamanın temel unsurlarından biri hâline gelmiştir. Sürekli değişen ve gelişen toplumlar, okuyan bireylerin oluşturduğu toplumlardır (Yıldırım, 2023). Okuma, yalnızca bireysel bir süreç olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir deneyim olarak da değerlendirilmelidir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak, onların bireysel gelişimlerini desteklemenin ötesinde, toplumun bilgiye dayalı olarak ilerlemesini de sağlamaktadır. Bu nedenle, okuma alışkanlığının kazandırılmaya başlandığı ilk yıllardan itibaren, okuma sürecinin önemi özellikle vurgulanmalıdır.

Okuma süreci, Vygotsky'nin (1978) sosyal öğrenme teorisi bağlamında da ele alınabilir. Vygotsky, öğrenmenin yalnızca bireysel bir etkinlik olmayıp sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular. Bu bakış açısıyla okuma eylemi de öğretmen, akranlar ve diğer sosyal çevrelerle kurulan etkileşimler aracılığıyla gelişen dinamik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde sosyal bağlam ve etkileşimlerin önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Vygotsky, 1978). Etkileşimli okuma yöntemleri ise bu sosyal etkileşimleri teşvik ederek öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Günümüzde okuma süreci, dijital çağın etkisiyle geleneksel biçimlerin ötesine geçmektedir; okuma artık yalnızca anlam oluşturma süreci değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi düşünsel dünyalarını şekillendirmelerine de olanak tanıyan sosyal ve dijital bir deneyimdir.

Sonuç olarak okuma yalnızca bir dilsel beceri olmanın ötesinde, bireyin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştiren çok boyutlu bir süreçtir. Okuma etkinliği, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimine önemli katkılarda bulunurken etkileşimli okuma yöntemleri öğrencilerin daha derin ve anlamlı okuma deneyimleri yaşamalarına imkân tanır.

2.2. Okuma Süreçleri

Okuma, bireylerin yazılı metinleri anlamlandırma ve bilgi edinme sürecinde önemli bir bilişsel etkinlik olarak ön plana çıkmaktadır. Bu süreç, yalnızca kelimeleri tanımak ve anlamlandırmakla sınırlı olmayıp bireylerin mevcut bilgi ve deneyimlerini kullanarak metinle etkileşimde bulunmalarını da gerektirir. Okuma süreçleri; bilişsel, sosyal ve psikolojik boyutlarıyla oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Okuma becerilerinin etkili bir şekilde gelişebilmesi için öğrencilere okuma stratejileri kazandırılması ve metinle aktif bir ilişki kurmaları sağlanmalıdır. Yapılandırmacı ve bilişsel kuramlar, öğrencilerin okuma sırasında hangi bilişsel süreçleri kullandıklarını anlamak ve okuma becerilerinin gelişimini açıklamak için önemli teorik temeller sunmaktadır. Bu çerçevede, etkileşimli okuma yöntemleri öğrencilerin okuma becerilerini derinleştirirken metnin anlamını oluşturma ve sorgulama süreçlerinde aktif rol üstlenmelerine olanak tanır. Okuma sürecini şekillendiren teoriler ve stratejiler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ve daha derinlemesine metin anlayışı oluşturmalarına yardımcı olur.

Bilişsel Kuramlar ve Okuma: Okuma, yalnızca sözcükleri tanıma süreci olmayıp, aynı zamanda anlam oluşturma ve bilgi bütünleştirmesini içeren karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Rumelhart (1977), okuma sürecinin bireylerin dil bilgisi ve dünyadaki deneyimlerine dayalı olarak inşa edilen zihinsel şemalar aracılığıyla şekillendiğini açıklamaktadır. Bu çalışma, okuma sırasında beynin metni anlamlandırırken içsel şemalardan yararlandığını göstermektedir. Dolayısıyla, okuma sürecinde anlam oluşturma ile kelime tanıma aşamaları birbirine sıkı bir şekilde bağlıdır ve okuma becerilerinin gelişimi bu etkileşim üzerinden açıklanabilir (Rumelhart, 1977). Perfetti (2007), okuma ve dil işleme üzerine yaptığı çalışmada, okumanın yalnızca kelime tanıma ve anlamlandırma süreci olmadığını, aynı zamanda daha derin bir anlama ve bellekle ilişkilendirilen bir bilişsel süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal İnteraktif Kuramlar ve Okuma: Vygotsky (1978), okuma ve diğer bilişsel becerilerin sosyal etkileşim yoluyla geliştiğini savunur. Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" kavramı, öğrencilerin öğretmen ve akranlarından aldıkları destekle daha ileri seviyelere ulaşabileceğini gösterir. Bu bağlamda etkileşimli okuma yöntemleri, öğrencilerin sosyal etkileşim aracılığıyla metni anlamalarını derinleştirebilir. Lave ve

Wenger (1991) ise öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin topluluk içinde etkileşim kurarak bilgi edindiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, okuma gibi beceriler de sosyal ortamlar ve ortak etkinlikler aracılığıyla gelişir. Öğrencilerin grup çalışmaları ve etkileşimli okuma aktiviteleri, metinle daha derin bir bağ kurmalarını sağlar ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirir.

Metin Anlama Kuramı: Piaget (1970); yapılandırmacı teori çerçevesinde, bilişsel gelişim ve öğrenmenin bireylerin çevreleriyle aktif etkileşimleri aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular. Piaget'nin kuramı, okuma sürecinin de bir anlam kurma süreci olduğunu ve öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimleriyle metni anlamlandırarak öğrenmelerini sağladığını savunur. Bruner (1966) ise öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve öğrencilerin dünyayı anlamlandırırken çevreleriyle etkileşimde bulunarak bilgi yapılarını inşa ettiklerini öne sürmüştür. Bu kuram, etkileşimli okuma yönteminin etkinliğini desteklemektedir.

2.2.1. Okuma Stratejileri ve Beceri Gelişimi

Okuma stratejilerinin bilinçli olarak öğretilmesi, öğrencilerin daha verimli ve anlamlı okuma yapmalarına yardımcı olabilir. Bu durum, stratejik okuma becerilerinin öğrencilerin okuma başarılarını nasıl geliştirdiğine dair güçlü bir temel sunar. Anderson (1991), okuma stratejilerinin okuma sürecinin her aşamasında aktif bir rol oynadığını savunmaktadır. Buna göre, öğrenciler okuma sırasında stratejiler kullanarak metni daha iyi anlamlandırabilir ve daha etkin okuma becerileri geliştirebilirler.

2.2.2. Barrett Taksonomisi ve Okuma

Barrett (1976), okuma anlama becerilerini çeşitli seviyelere ayırmış ve öğrencilerin metni hangi bilişsel becerilerle daha iyi anladığını incelemiştir. Bu taksonomi, okuma anlamanın farklı seviyelerini tanımlar: temel bilgi anlama, çıkarımlar yapma, eleştirel düşünme ve metni değerlendirme. Etkileşimli okuma yöntemleri, öğrencilerin bu seviyelerdeki becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Yıldırım (2023) ise Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi adlı çalışmasında, Barrett Taksonomisini kullanarak etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir.

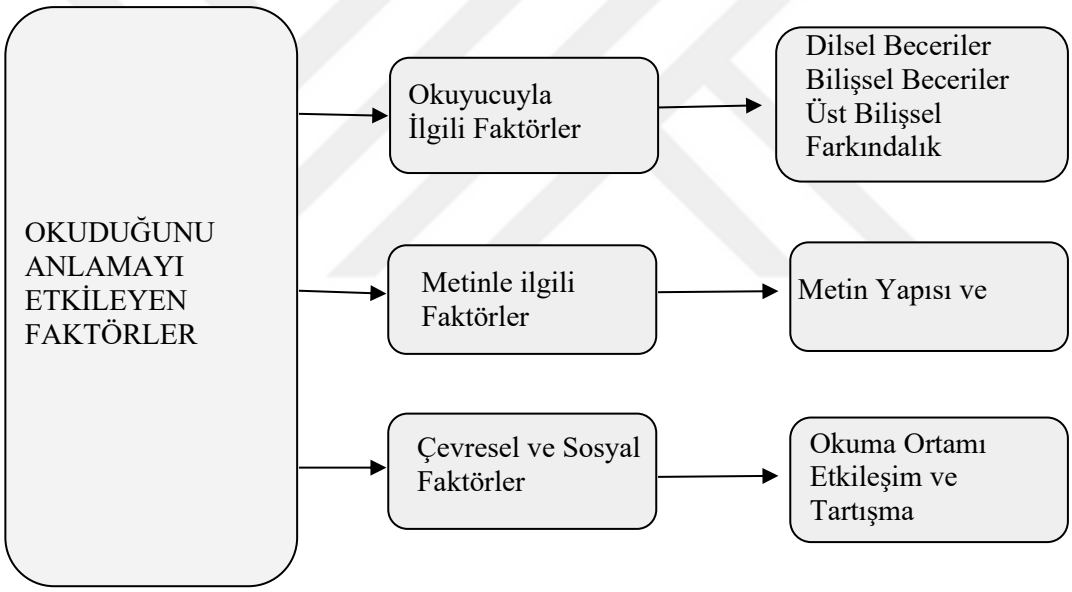
2.3. Okuduğunu Anlama Süreçleri

2.3.1. Okuma ve Anlama Sürecine Genel Bakış

Okuduğunu anlama, bireyin yazılı bir metni çözümleyip anlamlandırması ve ondan bilgi çıkarması sürecidir. Bu süreç, okuyucunun metinle etkileşim kurarak anlam oluşturmasını ve bu anlamı diğer bilgi yapılarıyla ilişkilendirmesini gerektirir (Kintsch, 1998). Okuduğunu anlama, yalnızca kelimelerin ve cümlelerin bireysel anlamlarını kavramayı değil, aynı zamanda bağlamı değerlendirerek üst düzey bilişsel beceriler kullanmayı da içerir (Kirby, 2007).

2.3.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Şekil 1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

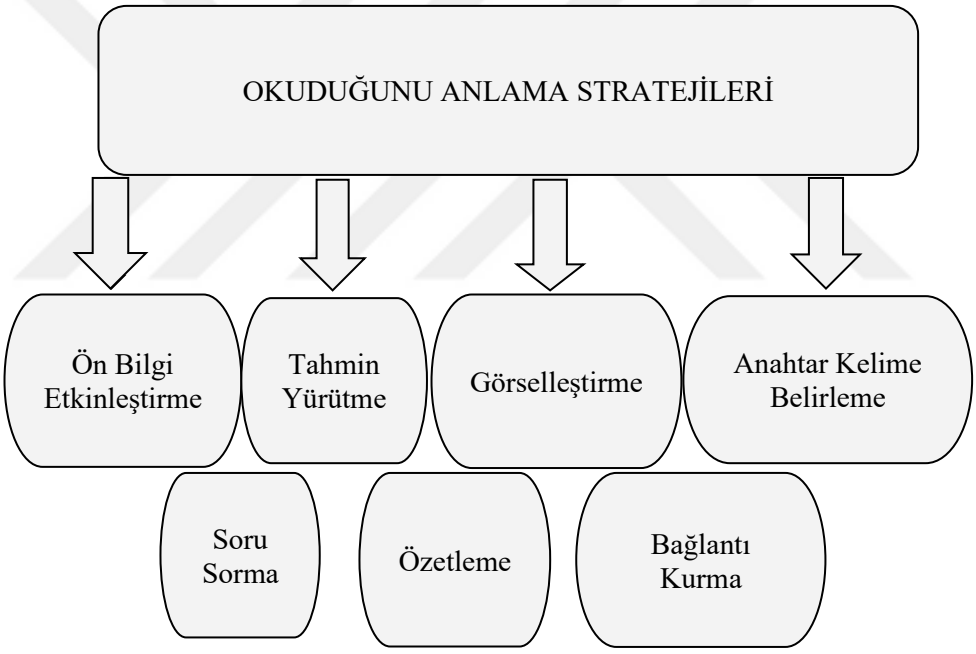


Okuduğunu anlama, okuyucu, metin ve çevresel koşulların bir araya geldiği çok boyutlu bir süreçtir. Araştırmalar, okuyucunun dilsel birikimi—kelime bilgisi, sözdizimsel yeterlik ve sözcük tanıma hızının—metindeki anlam ilişkilerini çözümlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Bunun yanında çalışma belleği, dikkat kontrolü ve mantık yürütme gibi bilişsel bileşenlerin, metinden elde edilen bilgilerin düzenlenmesi ve çıkarım yapılması süreçlerine katkı sunduğu öne sürülmektedir (Baddeley, 2000). Okuyucunun kendi okuma sürecini izleyebilmesi, gerektiğinde strateji değiştirerek anlamı yeniden yapılandırabilmesi gibi üstbilişsel farkındalık becerileri ise anlamlandırmayı

destekleyen bir başka önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (Baker & Brown, 1984). Duyuşsal nitelikler—özellikle okuma motivasyonu, özgüven ve kaygı düzeyi—okuyucunun metne yönelme isteğini ve metinle kurduğu derinlemesine etkileşimi etkileyebilmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000). Öte yandan metnin yapısı, türü ve dilsel örgütlenmesi; okuma ortamının düzeni ile sınıf içi etkileşim ve tartışma fırsatları gibi sosyal faktörler de anlam kurma süreçlerinde belirleyici olabilmektedir (Meyer, 1984; Mercer & Howe, 2012). Bu bağlamda okuduğunu anlama, birbirini tamamlayan çok sayıda etmenin bütüncül etkisiyle şekillenen dinamik bir beceri olarak görülmektedir.

2.3.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Şekil 2. Okuduğunu Anlama Stratejileri



Okuma süreci, bireyin metni anlamlandırmasını destekleyen çeşitli stratejilerden yararlanmasını gerektiren dinamik bir yapıya sahiptir. Alan yazında bu stratejilerin farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte (Paris vd., 1983; Pressley, 2000), bu araştırmada özellikle sık vurgulanan stratejiler bir çerçeve oluşturmak amacıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda, ön bilgi etkinleştirme stratejisinin okuyucunun metne başlamadan önce sahip olduğu bilgileri harekete geçirerek anlam kurma sürecini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Soru sorma, okuyucunun metne ilişkin merakını canlı tutarak anlamı derinleştirmesine katkı sağlayabilen bir yaklaşımdır. Tahmin

yürütme stratejisinin, okuyucunun metindeki gelişmeleri ön görmeye çalışması yoluyla okuma sürecine daha etkin katılımını destekleyebileceği ifade edilmektedir. Özetleme, metindeki temel noktaların belirlenip yeniden yapılandırılması aracılığıyla bilişsel düzenleme becerilerini güçlendirebilir. Anahtar kelimeleri belirleme, metnin anlamını oluşturan temel unsurların fark edilmesini kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığını artırmada yardımcı bir rol üstlenebilir. Görselleştirme stratejisinin, özellikle anlatı ve betimlemenin yoğun olduğu metinlerde, okuyucunun zihinsel imgeler oluşturarak metinle daha güçlü bir bağ kurmasına katkı sunduğu bilinmektedir. Bağlantı kurma ise yeni bilgilerin bireyin önceki deneyimleri, diğer metinler ya da genel dünya bilgisiyle ilişkilendirilmesine olanak tanıyarak daha bütüncül bir anlam oluşturmasına yardımcı olabilir. Son olarak, üst bilişsel izleme stratejisinin, okuyucunun kendi okuma sürecini gözlemleyerek anlamadığı bölümleri fark etmesini ve gerekli durumlarda strateji değişikliğine gitmesini destekleyebileceği belirtilmektedir. Bu stratejilerin tümü, okuma sürecinin niteliğini geliştirmeye yönelik tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Kirby'nin (2007) Okuduğunu Anlama Yaklaşımı

Kirby'ye göre, okuduğunu anlamak birden fazla bileşenin etkili biçimde işlemesine bağlıdır:

- Kelime Tanıma: Kelimeleri hızlı ve doğru tanıyabilme.
- Dil Bilgisi: Metindeki dilsel yapıları çözümleyebilme.
- Anlam İnşası: Metindeki ilişkileri fark ederek anlam oluşturma.
- Üst Bilişsel Kontrol: Kendi okuma sürecini izleyebilme ve anlam kurmayı optimize etme.

Kirby, okuduğunu anlamayı geliştirmek için tartışma temelli etkinlikler ve grup çalışmaları önermektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin metinle etkileşimini artırarak anlam kurmayı güçlendirir.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama, bireyin dilsel, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin birleşimiyle ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir. Stratejilerin bilinçli kullanımı, okuma deneyimini daha verimli ve anlamlı hâle getirir. Eğitmenler ve araştırmacılar,

öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bu süreci stratejik müdahalelerle desteklemelidir.

2.3.4. Etkileşimli Okuma

Etkileşimli okuma, okuyucunun metinle aktif bir şekilde etkileşim kurarak anlam oluşturduğu ve bu anlamı sürekli olarak yeniden yapılandırdığı bir okuma yaklaşımıdır. Bu yöntem, okuma sürecini yalnızca bilgi edinmeye indirgemeyip okuyucunun bilişsel ve duygusal etkileşimlerini ön plana çıkarır. Etkileşimli okuma, bireylerin okudukları metinle ilgili kendi deneyimlerini, bilgi birikimlerini ve düşüncelerini anlam oluşturma sürecine dahil etmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, sadece okuma becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme ve üst düzey bilişsel yetkinliklerini artırır.

Vygotsky'nin (1978) sosyal öğrenme teorisi, etkileşimli okuma süreçlerinin teorik temellerini oluşturan önemli bir yaklaşımdır. Vygotsky, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu vurgulayarak dilin bireylerin düşünce yapılarının şekillenmesindeki rolünü ön plana çıkarmıştır. Etkileşimli okuma yöntemleri, okuma sürecini yalnızca bireysel bir etkinlik olarak görmek yerine, sosyal bir deneyime dönüştürür. Öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimde bulunarak metni anlamlandırma sürecine aktif olarak katılırlar. Bu etkileşim, bireylerin metinle daha derin bir bağ kurmalarını, yeni anlamlar oluşturmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Etkileşimli okuma yalnızca metni anlamlandırma süreci değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal, bilişsel ve sosyal düzeylerde metinle bağ kurmasını sağlayan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu süreç, bireylerin metni sorgulamalarını, kendi yorumlarını geliştirmelerini ve metinle daha derinlemesine bir bağ kurmalarını teşvik eder. Snow Bryant (2016) tarafından yapılan bir doktora çalışması, etkileşimli okumanın ilkokul düzeyindeki Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin dil becerilerini desteklemede önemli bir araç olduğunu göstermiştir. Araştırma, etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda sosyal etkileşim becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metinle ve birbirleriyle anlamlı etkileşimler kurarak dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

Etkileşimli okuma yaklaşımının özellikle erken çocukluk döneminde dil ve anlamlandırma becerilerini desteklediğine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Whitehurst vd. (1988) tarafından yürütülen uzunlamasına araştırmada, resimli kitaplar aracılığıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların sözel dil gelişimini hızlandırdığı ortaya konmuştur. Çalışmanın bulguları, çocukların yalnızca kelime bilgisi açısından değil, aynı zamanda kitaba katılım ve metinle etkileşim kurma düzeyleri bakımından da olumlu gelişmeler gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlar, etkileşimli okumanın erken yaşlarda dil gelişimi için etkili bir yöntem olduğunu desteklemektedir.

Benzer biçimde, Breit-Smith vd. (2017) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi özel eğitim sınıflarında açıklayıcı metinlerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin kelime öğrenme ve metni anlamlandırma süreçlerine katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmada, etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların sözcükleri bağlam içinde tanıma, metne ilişkin sorulara yanıt verebilme ve metindeki bilgi yapılarını fark edebilme becerilerini desteklediği ifade edilmiştir. Çalışmanın bulguları, yöntemin farklı öğrenme gereksinimleri olan çocuklarla da etkili biçimde uygulanabildiğini ortaya koymaktadır.

Kim ve Hall (2002), etkileşimli kitap okuma programlarının ikinci dil öğrenen öğrencilerin dil kullanımı ve pragmatik yeterliliklerini geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Araştırma, etkileşimli okumanın yalnızca dil becerilerini artırmakla kalmayıp öğrencilerin dilin sosyal ve kültürel bağlamlarına dair farkındalık kazanmalarına da katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu yöntem, öğrencilerin okuma süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve genel akademik başarılarına olumlu etkiler sağlamaktadır.

2.3.5. Etkileşimli Okuma Süreçleri

Etkileşimli okuma, öğrencilerin metinle derinlemesine bağ kurmalarını, okuma sürecine aktif olarak katılmalarını ve metni anlamlandırmalarını sağlayan çok yönlü bir yöntemidir. Bu yöntem, yalnızca metni okumaktan ibaret bir süreç olmaktan öteye geçerek öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi, analitik düşünme yeteneklerini artırmayı ve kişisel anlamlandırmayı teşvik etmeyi hedefler. Etkileşimli okuma, öğrencinin metinle kurduğu dinamik ilişkiyi ön plana çıkaran; bilişsel ve duyuşsal

süreçleri bütüncül bir biçimde kapsayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda okuma süreci dört temel aşamada ele alınabilir: ön okuma, etkileşimli okuma, okuma sonrası yorumlama ve yansıtma, değerlendirme.

Ön Okuma Aşaması: Öğrencinin metne hazırlanmasını, ön bilgilerini harekete geçirmesini ve metne yönelik beklentiler geliştirmesini amaçlar. Bu süreçte gerçekleştirilen tahmin etkinlikleri, kavram haritaları ve görsel yorumlama çalışmaları öğrencinin zihinsel hazırlık yapmasını destekler. Wallace (1992), bu süreci "ön okuma–okuma–okuma sonrası değerlendirme" üçlüsü çerçevesinde kuramsallaştırarak metinle etkin bir etkileşimin ancak hazırlık ve süreç bütünlüğü sağlandığında mümkün olacağını belirtir.

Etkileşimli Okuma Süreci: Öğrencinin metni okuma esnasında aktif düşünmesini, tahminlerde bulunmasını, anlamı sorgulamasını ve yapılandırmasını içerir. Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen Reciprocal Teaching (Karşılıklı Öğretim) yöntemi bu aşamada sıkça kullanılmakta olup öğrencilere sırasıyla tahmin etme, soru sorma, açıklama yapma ve özetleme becerileri kazandırmayı hedefler. Bu süreçte, Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanı kuramı doğrultusunda sosyal etkileşim de öğrenme sürecine dâhil edilir.

Okuma Sonrası Yorumlama ve Yansıtma Aşaması: Öğrencinin metni kendi yaşamıyla ilişkilendirmesini, metin üzerine düşünmesini ve anlamı derinleştirmesini sağlar. Yaratıcı yazma, alternatif son geliştirme veya karakter mektubu gibi etkinlikler, öğrencinin metinle kurduğu duygusal ve düşünsel bağı görünür kılar. Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünme anlayışı öğrencinin metin sonrası değerlendirme sürecinin önemine işaret eder. Ayrıca, Anderson ve Krathwohl'un (2001) yenilenmiş Bloom Taksonomisi, bu aşamada üst düzey düşünme becerilerinin devreye girdiğini vurgular.

Değerlendirme Aşaması: Öğrencinin okuma sürecine dair farkındalık kazanması, öğrenme çıktılarının gözlemlenmesi ve geri bildirim sağlanmasını kapsar. Bu aşamada öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri ya da rubrik temelli ölçme araçları kullanılabilir. Black ve Wiliam'ın (1998) "öğrenme için değerlendirme" yaklaşımı, değerlendirmenin sadece sonuç odaklı değil, süreci geliştirici ve rehberlik edici bir araç olarak işlev görmesi gerektiğini savunur. Ayrıca Paris vd. (1983), metabilişsel stratejilerin öğrencinin kendi öğrenme sürecini bilinçli

bir şekilde yönetmesini ve değerlendirmesini sağlayan önemli bilişsel farkındalık düzeyini vurguladığını belirtmişlerdir.

2.3.6. Etkinliklerle Etkileşimli okuma

Etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlarken aynı zamanda bilişsel becerilerini de güçlendirir. Etkileşimli okuma, yalnızca metni anlamakla sınırlı kalmaz; öğrencilerin okuma sürecine aktif bir şekilde katılmalarını, metinle bağlantılar kurmalarını, anlamlarını derinleştirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu bağlamda, PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) tekniği ve diğer etkileşimli okuma stratejileri, öğrencilere metinle daha derinlemesine etkileşimde bulunma fırsatı tanır (Whitehurst vd., 1988). Aşağıda, etkileşimli kitap okuma etkinliklerine dair ayrıntılı bir kuramsal çerçeve sunulmaktadır.

2.3.7. Etkileşimli Okuma ve Kuramsal Temeller

Etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlarken aynı zamanda bilişsel becerilerini de güçlendirir. Etkileşimli okuma, yalnızca metni anlamakla sınırlı kalmaz; öğrencilerin okuma sürecine aktif bir şekilde katılmalarını, metinle bağlantılar kurmalarını, anlamlarını derinleştirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu bağlamda, PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) tekniği ve diğer etkileşimli okuma stratejileri, öğrencilere metinle daha derinlemesine etkileşimde bulunma fırsatı tanır (Whitehurst vd., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998). Aşağıda, etkileşimli kitap okuma etkinliklerine dair ayrıntılı bir kuramsal çerçeve sunulmaktadır.

2.3.7.1 Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Temel Bileşenleri

PEER tekniği, etkileşimli okuma süreçlerinde öğrencilere rehberlik etmek için etkili bir araçtır. PEER tekniği, öğrenci-öğretmen etkileşimini temel alan ve okuma sürecini desteklemek amacıyla tasarlanmış dört aşamalı bir yaklaşımdır: Prompt (Yönlendirme), Evaluate (Değerlendirme), Expand (Genişletme) ve Repeat (Tekrar).

Bu aşamalar, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarına ve düşüncelerini yapılandırmalarına yardımcı olur (Whitehurst vd., 1988).

Yönlendirme (Prompting): Etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin metne dair sorular sorarak ya da anlamlandırma sürecini yönlendirerek başlar. Bu aşama, öğrencilerin metinle etkileşime girmelerini sağlar. Whitehurst vd. (1994)'e göre, öğretmenler etkileşimli okuma sürecinde öğrencilere metnin anlamını keşfetmeleri için ipuçları verir ve öğrencilerin sorular sormasına, tahminlerde bulunmasına olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin metne anlam oluşturma sürecinde aktif katılımını artırmaktadır.

Değerlendirme (Evaluation): Öğrencilerin okudukları metni değerlendirmeleri ve anlamalarını sağlamak amacıyla, öğretmenler bu süreçte öğrencilerin anlama düzeylerini ölçer ve geri bildirim verir. PEER tekniğinde, öğrencilerin okuma sırasında öğrendiklerini gözden geçirmeleri ve anlamadıkları noktaları fark etmeleri için öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler kritik öneme sahiptir (Whitehurst vd., 1988).

Genişletme ((Expansion): Etkileşimli okuma etkinliklerinde genişletme, öğrencilerin okudukları metni daha geniş bir bağlamda anlamalarına olanak tanır. Öğrenciler, okudukları metni başka metinlerle ya da yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek anlamalarını derinleştirir.

Tekrar (Repetition): Tekrar, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri ve anlamadıkları yerleri gözden geçirmeleri için önemli bir adımdır. PEER tekniği ile desteklenen bu aşama, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını sağlar.

Bu tekniğin etkileşimli okuma sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin okuma becerilerini derinleştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, metinle aktif bir şekilde etkileşimde bulunarak anlamlarını oluşturmada daha etkili hâle gelirler.

2.3.8. Etkileşimli Okuma Stratejileri ve Öğrenci Katılımı

Etkileşimli okuma etkinliklerinde, öğrencilere farklı stratejiler kullanma fırsatları tanınır. Bu stratejiler, öğrencilerin okuma sürecinde metinle daha derinlemesine etkileşimde bulunmalarını sağlar:

- Soru Sorma: Öğrenciler, metni anlamadıkları veya daha fazla bilgi edinmek istedikleri yerlerde sorular sorarlar. Bu, öğrencilerin metne dair aktif bir sorgulama süreci başlatmalarını sağlar (Whitehurst, Arnold vd., 1994).
- Tahmin Etme: Öğrenciler, metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunarak okuma sırasında dikkatli olurlar. Bu strateji, öğrencilerin metnin anlamını keşfetme sürecini hızlandırır (Whitehurst, Arnold vd., 1994).
- Bağlantı Kurma: Öğrenciler, okudukları metni kendi yaşam deneyimleriyle veya önceki bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlarını derinleştirirler. Bu, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlar (Whitehurst, Arnold vd., 1994).

Etkileşimli okuma sürecinde, öğrencilerin okudukları metinle daha derinlemesine etkileşime girmelerini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de CROWD tekniğidir. Etkileşimli okuma sürecinde kullanılan CROWD teknikleri, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını ve okuma sürecine aktif katılım göstermelerini destekler.

Completion (Tamamlama) stratejisinde, öğretmen öğrencilere cümle veya ifadeler sunar ve öğrencilerden bu cümleleri tamamlamaları istenir; bu yöntem, öğrencilerin metnin anlamını kavrayarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Whitehurst vd., 1988). Recall (Hatırlama) aşamasında, öğrencilerin okudukları metni hatırlamaları için sorular sorulur; bu strateji, öğrencilerin metni özetleme ve anlama yeteneklerini güçlendirir (Whitehurst vd., 1988). Open-ended questions (Açık uçlu sorular), öğrencilere metni daha derinlemesine analiz etme ve kişisel bağlar kurma fırsatı sunar (Whitehurst vd., 1988). Wh-questions (Wh-soruları), öğrencilerin metnin temel unsurlarını hatırlamalarına yardımcı olur ve metni anlamlandırma süreçlerini destekler (Whitehurst vd., 1988). Son olarak, Distancing (Uzaklaştırma) stratejisi, öğrencilerin metni kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek geniş bir bağlamda değerlendirmelerini sağlar (Whitehurst vd., 1988). Bu beş strateji, Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından PEER ve CROWD tekniklerinin temel bileşenleri olarak açıklanmıştır.

Etkileşimli okuma etkinliklerinde kullanılan CROWD tekniği, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek metinle anlamlı bağlantılar kurmalarını destekler. Bu

yöntem, sadece metnin anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin genel okuma becerilerini ve bilişsel yeteneklerini de geliştirir. CROWD, öğrencilerin metinle güçlü bir bağ kurmalarına ve derinlemesine anlamalarına imkân tanıyarak okuma becerilerini geliştirmek isteyenler için önemli bir öğretim stratejisi olarak öne çıkar.

2.3.9. Etkileşimli Okuma ve Eğitimdeki Yeri

Etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olur. Etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma becerilerini derinlemesine geliştirmelerine olanak tanır. PEER tekniği ve diğer okuma stratejileri, öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlar, anlamlarını pekiştirir ve öğrenmelerini kalıcı hâle getirir.

CROWD tekniği, etkileşimli okuma etkinliklerinde kullanılan güçlü bir araçtır. Bu teknik sayesinde öğrenciler, okudukları metinle daha derinlemesine etkileşim kurar ve okuma anlama becerilerini geliştirirler. CROWD, öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerini destekleyen etkili bir stratejidir. Ayrıca, Lonigan vd. (1998) çalışmaları erken dil gelişiminin okuma başarısındaki önemini vurgulamaktadır. Etkinlik temelli etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağlamak ve okudukları metni daha derinlemesine anlamalarını desteklemek amacıyla kullanılan bir öğretim stratejisidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirirken okuma anlama becerilerini de artırmayı hedefler. Etkinlik temelli etkileşimli okuma uygulama adımları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Hazırlık Aşaması (Ön Okuma)

Bu aşama, öğrencilerin okuma sürecine başlamadan önce gerekli hazırlıkları yapmalarını sağlar. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve metni daha iyi anlamalarını desteklemek amacıyla çeşitli ön hazırlıklar yapılır.

- Ön Bilgi Aktivasyonu: Öğretmen, öğrencilerin metinle ilgili önceden bildikleri bilgileri hatırlamalarını sağlayarak okuma sırasında bağlantı kurmalarını kolaylaştırır.

- Hedef Belirleme: Öğrencilere okuma sürecinde neyi başarmaları gerektiği açıklanır. Hedefler, öğrencilerin dikkatini metnin ana fikrine ve önemli detaylarına yönlendirir.
- Kelime ve Terim Çalışması: Okunacak metinde yer alacak zorlayıcı kelimeler veya terimler tanıtılır; bu sayede öğrenciler metni daha rahat anlayabilir.

2. Okuma Aşaması (Aktif Okuma)

Bu aşama, öğrencilerin metni okumaya başladıkları ve anlamalarını derinleştirmek için rehberlik aldıkları süreçtir. Etkinlik temelli etkileşimli okuma, bu aşamanın temelini oluşturur.

- Etkileşimli Okuma Tekniklerinin Uygulanması: Öğretmen, metnin önemli noktalarına odaklanan sorular sorarak öğrencilerin dikkatini çeker ve anlamlarını derinleştirir.

- CROWD Tekniği: Tamamlama, hatırlama, açık uçlu sorular, Wh-soruları ve uzaklaştırma stratejileriyle öğrencilerin metinle etkileşimde bulunmaları sağlanır (Whitehurst vd., 1988).
- Okuma Sonrası Sorular: Öğrencilere metni okuduktan sonra metnin ana fikrini ve detaylarını sorgulayan sorular yöneltilir; böylece öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri güçlendirilir.
- Etkileşimli Stratejiler Kullanımı: Metnin ana fikri ve detayları üzerine sorular sorularak öğrencilerin anlama becerileri pekiştirilir.

3. Anlamaya Yönelik Aktiviteler (İleri Okuma)

Bu aşama, öğrencilerin okudukları metni derinlemesine anlamalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikleri kapsar.

- Okuduğunu Anlama Aktivitesi: Öğrencilerden metni özetlemeleri veya ana fikri çıkarmaları istenir.
- Metin Analizi: Karakterler, olaylar, ortam, tema gibi metin unsurları üzerinde analizler yapılır.
- Tartışmalar ve Grup Çalışmaları: Öğrenciler metni tartışarak farklı bakış açılarını keşfeder ve etkileşimde bulunurlar.

4. Uygulama Aşaması (Uygulama ve Yansıma)

Okuma süreci tamamlandığında, öğrencilerin okudukları metni günlük yaşamda uygulamaları ve öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri sağlanır.

- Uygulamalı Etkinlikler: Metnin anlaşılma düzeyini ölçmek için testler uygulanır. Öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımları ve gelişimleri izlenir.

5. Değerlendirme Aşaması (Ölçme ve Değerlendirme)

Bu aşama, öğrencilerin okuma sürecindeki başarılarını ölçmek ve değerlendirmek için yapılan etkinlikleri içerir.

- Okuma Anlama Testleri ve Quizler: Öğrenciler, okudukları metni ne kadar anladıklarını göstermek için testler ve quizler çözebilirler. Sürekli değerlendirme ile öğrencilerin metinle etkileşim düzeyleri ve gelişimleri takip edilir.

6. Geri Bildirim ve Takip

Son aşamada, öğrencilerin gelişimleri izlenir ve sürecin sonunda öğrenilen bilgiler pekiştirilir.

- Öğrenci Geri Bildirimi: Öğrencilere güçlü yönleri ve gelişime açık alanları hakkında geri bildirim verilir.
- Tekrar Etkinlikleri: Eksik alanlarda tekrar okuma aktiviteleri uygulanır.

Etkinlik temelli etkileşimli okuma uygulamaları, öğrencilerin metinle aktif etkileşim kurmalarını sağlayarak hem okuma hem de bilişsel becerilerini destekler. Okuma sürecinde öğretmen rehberliği ve çeşitli stratejilerin kullanımı, öğrencilerin başarılarını artırmada kritik öneme sahiptir.

2.3.10. Çocuk Kitapları

Çocuk kitapları, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla özel olarak tasarlanmış edebi eserlerdir. Çocuk edebiyatı yalnızca eğlence sağlamakla kalmaz; aynı zamanda çocukların öğrenme süreçlerine katkıda bulunur. Bu bağlamda, çocuk kitaplarının kuramsal çerçevesi, çocukların öğrenme süreçlerini, dil gelişimini ve toplumsal farkındalıklarını destekleyen çeşitli kuramlara dayanır. Söz

konusu kuramlar, çocuk kitaplarının içeriği, dil yapısı ve pedagojik hedeflerinin nasıl şekillendirileceğine dair yol gösterir. Çocuk kitapları, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini desteklerken, metnin ana fikri ve detayları üzerine sorulan sorular aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin pekiştirilmesini sağlar. Bu sorular, çocukların metinle aktif etkileşim kurmalarını ve anlamı derinleştirmelerini teşvik eder.

Gelişimsel Kuram ve Yaşa Uygunluk

Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, çocukların öğrenme süreçlerini ve düşünsel gelişimlerini açıklamak için en yaygın olarak başvurulan kuramlardan biridir. Piaget'e (1952) göre, çocuklar bilişsel gelişim süreçlerinde belirli evrelerden geçer ve her evre farklı düşünme ve öğrenme biçimlerine işaret eder. Bu kuram doğrultusunda, çocuk kitaplarının içeriği çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramında öne çıkan önemli evrelerden bazıları şunlardır:

- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş): Çocuklar somut düşünceyi geliştirir ve mantıklı çıkarımlar yapabilirler. Bu yaş grubuna yönelik kitaplarda, çocuklar günlük yaşamla ilişkili somut örneklerden yararlanır. Kitaplarda mantık ve neden-sonuç ilişkileri ön plana çıkar.
- Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve sonrası): Çocuklar soyut düşünmeye başlar ve daha karmaşık fikirleri tartışabilirler. Kitaplar, soyut düşünmeyi teşvik eden, daha derin anlamlar taşıyan metinler içerebilir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, çocukların bilişsel gelişim evrelerine uygun içerik ve dil kullanımının önemini vurgular (Piaget, 1952).

Sosyal Öğrenme Kuramı ve Rol Modelleri

Albert Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, çocukların çevrelerinden gözlem yoluyla öğrenme süreçlerini açıklar. Çocuklar, çevrelerinden gözlemledikleri davranışları taklit ederek öğrenirler. Bu bağlamda, çocuk kitapları olumlu rol modelleri ve davranışları temsil eden karakterler içerir. Örneğin, bir kahramanın cesaretle zorlukların üstesinden gelmesi veya bir karakterin başkalarına yardım etmesi, çocuklara uygun davranışları modelleme fırsatı sunar. Kitaplarda sıkça yer verilen

problem çözme, empati ve iş birliği gibi kavramlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Bandura, 1977).

Sosyal Gelişim Kuramı

Lev Vygotsky'nin (1978) sosyal gelişim kuramı ise, öğrenmenin sosyal etkileşim ve kültürel bağlam içinde gerçekleştiğini vurgular. Vygotsky'ye göre çocuklar, daha yetkin bireylerin rehberliğiyle öğrenir ve gelişirler. Çocuk kitapları, bu süreci destekleyecek şekilde, iş birliği, iletişim ve sosyal paylaşımı teşvik eden etkinlikler ve metinler içerebilir. Özellikle "yakınsak gelişim alanı" kavramı, çocuğun kendi başına yapamadığı ama yardım alarak başarabileceği becerilerin önemini ortaya koyar (Vygotsky, 1978).

Howard Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramı, çocukların farklı öğrenme stillerine ve zekâ türlerine sahip olduklarını savunur. Gardner'a göre, her çocuk farklı zekâ alanlarında güçlüdür ve öğrenme süreçleri bu alanlara uygun şekilde desteklenmelidir. Çocuk kitapları, bu zekâ türlerini destekleyen içeriklerle zenginleştirilebilir:

- Dilsel zekâ: Zengin bir dil yapısı ve hikâye anlatımı, çocukların dil becerilerini geliştirir.
- Görsel-uzamsal zekâ: Renkli illüstrasyonlar, grafikler ve çizimler, çocukların görsel zekâlarını destekler.
- Müziksel zekâ: Şarkılar, ritmik hikâyeler ve tekerlemeler, çocukların müziksel zekâlarını teşvik edebilir.
- Kinestetik zekâ: Hikâyede yer alan hareketli ve maceralı öğeler, çocukların kinestetik zekâlarını destekleyebilir.

Çocuk kitaplarında yer alan etkinlikler, çoklu zekâ kuramına uygun olarak çeşitlendirilebilir; örneğin, metinle ilgili yaratıcı yazma, drama veya çizim gibi farklı etkinlikler sunmak mümkündür (Gardner, 1983).

Duyuşsal Öğrenme ve Değer Eğitimi

Wilhelm (1997), çocukların metinlerle duygusal bağ kurarak daha etkili bir öğrenme süreci yaşayabileceklerini öne sürer. Çocuk kitapları, duygusal içerikler barındırarak çocukların empati geliştirmelerine ve duygusal zekâlarını güçlendirmelerine yardımcı

olabilir. Örneğin, bir karakterin kayıplarla baş etmesi veya arkadaşlık ilişkilerindeki zorlukları aşması, çocukların kendi duygusal deneyimleriyle ilişki kurmalarını destekler. Ayrıca, kitaplar olumlu değerleri içselleştirmeyi teşvik eden temalarla yazıldığında çocukların sosyal ve duygusal gelişimi desteklenmiş olur (Wilhelm, 1997).

Eleştirel Okuryazarlık ve Sorgulama Becerisi

Freire (1970), eğitimde sorgulama ve eleştirel düşünme süreçlerinin önemine vurgu yapar. Çocuk kitapları, bu kuram doğrultusunda, çocukları metni sorgulamaya, farklı bakış açıları geliştirmeye ve toplumsal olaylara eleştirel bir gözle bakmaya teşvik edebilir. Örneğin, kitaplarda çevre sorunları veya eşitlik gibi toplumsal temalar işlenerek çocukların analitik düşünme becerileri desteklenir ve bu konularda fikir sahibi olmaları sağlanır (Freire, 1970).

Yapılandırmacı Kuram ve Aktif Katılım

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenme süreçleri aktif bir katılım gerektirir. Çocuk kitapları; bu kurama uygun olarak çocukları pasif alıcılar değil, aktif katılımcılar haline getirebilir. Kitaplarda yer alan etkinlikler, sorular ve tartışma konuları çocukların hikâyeye daha fazla dahil olmalarını sağlar ve öğrendikleri bilgiyi içselleştirmelerine yardımcı olur.

Dil Gelişimi ve Okuma Becerisi

Chomsky'nin (1965) dil gelişimi kuramı, çocukların dilsel becerilerinin öğrenme süreçleriyle nasıl bağlantılı olduğunu açıklar. Çocuk kitaplarında dilin doğru kullanımı, çocukların dil gelişimini doğrudan etkiler. Kitaplar, çocukların kelime dağarcığını geliştiren metinler içermelidir. Çocukların erken okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde, ritmik ve kafiyeli dil yapılarının önemi büyüktür. Bu tür yapılar, çocukların fonolojik farkındalıklarını artırarak dilin ses yapısını daha iyi kavramalarını sağlar (Adams, 1990). Fonolojik farkındalık, sesleri ayırt etme ve manipüle etme becerisi olarak okuma başarısının temel taşlarından biridir. Bu bağlamda, çocuk kitaplarında ritim ve kafiye kullanımı hem dil farkındalığını artırmak hem de metni anlamayı kolaylaştırmak açısından pedagojik bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Çocuk kitaplarının kuramsal çerçevesi; çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişimlerini desteklemek amacıyla geniş bir kuramsal temel üzerine inşa edilmiştir. Piaget, Vygotsky, Gardner, Freire, Wilhelm ve Chomsky gibi kuramcıların görüşleri, çocuk kitaplarının pedagojik değerini ve işlevini anlamada yol gösterici olmuştur. Bu kuramlar, kitapların içeriğini zenginleştirirken, aynı zamanda çocukların aktif öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eder. Çocuk kitapları, her çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı ve çok yönlü bir öğrenme ortamı sunmalıdır.

2.3.11. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi

Bloom'un Taksonomisi, 1956 yılında Benjamin Bloom vd. tarafından bilişsel öğrenme süreçlerini sınıflandırmak için geliştirilmiş bir çerçevedir. Bu taksonomi, öğrencilerin düşünsel becerilerinin gelişim süreçlerini belirler ve eğitimde yaygın olarak kullanılır. Anderson ve Krathwohl tarafından 2001 yılında yapılan yenileme, taksonomiyi daha ayrıntılı hâle getirmiş ve "Yaratma" aşamasını "Değerlendirme" aşamasının yerine koymuştur (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu revize edilmiş versiyon, bilişsel süreçlerin her aşamasına daha net bir şekilde odaklanılmasını sağlar.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Aşamaları:

Hatırlama (Remembering)

Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi hatırlama ve geri getirme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metni hatırlama sürecini geliştirir ve öğrencilerin metnin ana temalarını, karakterlerini ve olaylarını hatırlamalarını kolaylaştıracak etkinlikler sunar. Bu aşama, metnin ana noktalarını yeniden hatırlamak için yapılan etkinlikleri içerir.

Anlama (Understanding)

Öğrenciler, öğrendikleri bilgiyi anlamalı ve bu bilgiyi açıkça ifade edebilmelidir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metni doğru anlamalarını sağlar ve onların metni başkalarına açıklama fırsatları sunar. Bu aşamada, öğrencilere metnin ana noktalarını açıklamalarını ve başkalarına aktarabilmelerini sağlamak amaçlanır.

Uygulama (Applying)

Öğrenciler, öğrendikleri bilgiyi yeni bir bağlamda kullanabilmelidir. Etkileşimli okuma, öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirerek anlamalarını pekiştirme fırsatı verir. Bu aşama, öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayabilmelerine olanak tanır.

Analiz (Analyzing)

Öğrenciler, bilgiyi çözümlemeli ve ögeler arasındaki ilişkileri keşfetmelidir. Etkileşimli okuma, öğrencilere metni ayrıntılı bir şekilde inceleyerek analiz yapmalarını sağlar. Bu aşama, metnin derinlemesine analizini ve metin içindeki ilişkiyi kavrayabilmeyi içerir.

Değerlendirme (Evaluating)

Öğrenciler, öğrendikleri bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu aşama, metni değerlendirerek daha sağlam ve düşünceli argümanlar oluşturmalarını sağlar.

Yaratma (Creating)

Bu aşamada öğrenciler, öğrendikleri bilgiyi yeni biçimlerde birleştirerek özgün ürünler oluştururlar. Etkileşimli okuma, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir ve onları kendi projelerini üretmeye teşvik eder. Bu aşama, okunan metne dayalı yeni yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar.

2.3.12. Etkileşimli Okuma ve Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi

Etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağlayarak okuma becerilerini derinlemesine geliştiren bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin metinle yalnızca pasif olarak değil, bilinçli ve etkin bir şekilde etkileşime girmelerini teşvik eder. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi (Anderson & Krathwohl, 2001), etkileşimli okuma sürecinde öğrencilerin bilişsel becerilerini yapılandırmak için bir rehber görevi görür.

Hatırlama (Remembering) Bu aşamada öğrenciler, metindeki bilgileri geri getirme ve hatırlama becerilerini geliştirir. Etkileşimli okuma, metnin ana fikirlerini, karakterlerini ve olaylarını hatırlatacak sorular ve etkinlikler sunar.

Örnek Etkinlikler:

- Öğrenciler, metindeki ana karakterleri ve olayları tanımlar.
- Sınıf arkadaşlarına metnin belirli bölümleriyle ilgili sorular sorarak bilgiyi tekrar ederler.

Anlama (Understanding)

Öğrenciler, okudukları bilgiyi doğru bir şekilde kavrayıp açıklayabilmelidir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin metni anlamalarını ve kendi ifadeleriyle açıklamalarını destekler.

Örnek Etkinlikler:

- Küçük grup çalışmaları ile öğrenciler metni kendi kelimeleriyle özetler.
- Metindeki bir olayı günlük yaşamlarıyla ilişkilendirerek örnekler verirler.

Uygulama (Applying)

Bu aşama, öğrencilerin öğrendiklerini yeni bağlamlarda kullanmalarını gerektirir. Etkileşimli okuma, öğrencilerin bilgiyi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenmelerini pekiştirir.

Örnek Etkinlikler:

- Öğrenciler, metindeki bir kavramı veya durumu günlük hayatlarına uyarlayan kısa yazılar yazar.

Analiz (Analyzing)

Öğrenciler, metni çözümleyip ögeler arasındaki ilişkileri keşfeder. Etkileşimli okuma, metin unsurlarının ayrıntılı incelenmesini ve analiz yapılmasını sağlar.

Örnek Etkinlikler:

- Ana temalar, karakterler ve olaylar arasındaki ilişkiler tartışılır.
- Metin parçalara ayrılarak her bölümle ilgili sorular üretilir ve grup tartışmaları yapılır.

Değerlendirme (Evaluating)

Öğrenciler, metni eleştirel bir bakış açısıyla inceleyip değerlendirme yapar. Etkileşimli okuma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunar.

Örnek Etkinlikler:

- Metnin güçlü ve zayıf yönleri üzerine tartışılır ve kişisel görüşler savunulur.
- Karakterlerin davranışları ve olayların sonuçları değerlendirilerek alternatif çözümler önerilir.

Yaratma (Creating)

Bu aşama, öğrencilerin bilgiyi yeni ve özgün biçimlerde birleştirmelerini gerektirir. Etkileşimli okuma, yaratıcı düşünme becerilerini destekler ve öğrencilerin metinle ilişkili özgün ürünler ortaya koymasını sağlar.

Örnek Etkinlikler:

- Okudukları bir metni farklı bir bakış açısıyla yeniden yazarlar.
- Metni dramatize ederek sahne çalışmaları yapar veya görsel-işitsel projeler üretirler.

Etkileşimli okuma stratejileri, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'nin tüm bilişsel aşamalarını destekler. Bu yöntem, öğrencilerin sadece metni anlamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilgiyi analiz etmelerine, eleştirel olarak değerlendirmelerine ve yaratıcı biçimde uygulamalarına olanak tanır (Anderson & Krathwohl, 2001)

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin etkileşimli okuma sürecindeki deneyimlerini ve bu yöntemin onların okuma anlama becerilerine etkilerini anlamak amacıyla gözlem, görüşme ve etkinlik temelli uygulamalardan yararlanılmıştır.

3.2.Problemin Tespiti

Araştırmacı, aktif öğretmenlik yaptığı süreçte öğrencilerin metinleri okumalarına rağmen okuduklarını yeterince anlamadıklarını gözlemlemiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca Türkçe dersindeki başarılarını değil, diğer derslerdeki akademik performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Gözlemler sonucunda, öğrencilerin haftalık okuma saatlerinde genellikle pasif bir biçimde okuma gerçekleştirdikleri ve bu nedenle okuma becerilerinde kayda değer bir ilerleme sağlanamadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin okuma sürecine daha etkin biçimde katılımını sağlayacak yöntemlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma süreci, yalnızca metni seslendirmekten ibaret değildir; öğrencilerin metinle etkileşim kurması, anlam çıkarması, çıkarım yapması ve düşüncelerini yapılandırması önemlidir. Bu bağlamda, etkileşimli okuma yöntemi, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını desteklemekte ve anlam oluşturma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma, Etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğretim sürecinde gözlemlenen gerçek bir probleme dayanmaktadır ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama sürecini kapsamaktadır.

3.3.Uygulama Öncesi Hazırlık ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başlangıcında, öğrencilerin okuma süreçlerini daha iyi anlamak ve etkileşimli okuma etkinliklerini planlamak amacıyla uygulama öncesi hazırlık ve veri toplama süreci yürütülmüştür. Bu süreç, öğrencilerin mevcut okuma becerilerini değerlendirmeye, problemin ayrıntılı olarak tanımlanmasına ve etkinliklerin planlandığı şekilde uygulanmasına olanak sağlamıştır.

Çalışma, araştırmacının görev yaptığı devlet okulunun derslikleri ve kütüphanesinde gerçekleştirilmiş ve araştırmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınmıştır (Ek 6). Araştırma süresince öğrencilerin katılımının gönüllülük esasına dayanması sağlanmış hem öğrencilerden hem de velilerden ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım onayı alınmıştır (Ek 5 ve Ek 9). Araştırma grubunun tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Uygulama öncesinde, araştırmada kullanılacak kitapların seçim süreci titizlikle yürütülmüştür. Başlangıçta, 5. sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeyine uygun olabileceği düşünülen on farklı çocuk kitabı belirlenmiştir: Fadiş (Gülten Dayıoğlu), Penguenler Flüt Çalamaz (Sevim Ak), Küçük Kara Balık (Samed Behrengi), Charlie'nin Çikolata Fabrikası (Roald Dahl), Sadako (Eleanor Coerr), İki Yıl Okul Tatili (Jules Verne), Bunun Adı Findel (Andrew Clements), Kraliçeyi Kurtarmak (Vladimir Tumanov), Şeker Portakalı (José Mauro de Vasconcelos) ve Hayvanlar Toplantısı (Erich Kästner). Bu kitaplar, iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda dil, içerik, tema, öğrenci ilgisi ve pedagojik uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Uzmanlar, her kitap için şu ölçütler doğrultusunda ayrıntılı bir inceleme yapmışlardır: Kitabın 5. sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu, dil ve anlatım özelliklerinin öğrencilerin ilgisini çekip çekmediği, kitabın etkileşimli okuma etkinliklerinde kullanılabilirliği, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ögelerin varlığı, kitabın okuma ve anlama becerilerini geliştirme potansiyeli, Bloom'un

yeniden düzenlenmiş taksonomisine göre sağlayabileceği öğrenme çıktıları düzeyi ile kitabın görsel tasarımı ve fiziksel yapısının öğrenci düzeyine uygunluğu.

Bu çok yönlü değerlendirme sonucunda, bazı kitapların içerik veya anlatım bakımından hedef yaş grubuna tam olarak hitap etmediği, bazı kitapların ise etkileşimli okuma etkinliklerine uygunluk açısından sınırlılıklar taşıdığı belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan eleme sürecinin ardından, araştırmada kullanılacak kitap sayısı beşe düşürülmüştür. Sonuç olarak, hem dil ve içerik bakımından öğrencilerin seviyesine uygun hem de etkileşimli okuma etkinliklerinde kullanılmaya elverişli bulunan şu kitaplar araştırmada yer almıştır: Penguenler Flüt Çalamaz (Sevim Ak), Charlie'nin Çikolata Fabrikası (Roald Dahl), Küçük Kara Balık (Samed Behrengi), Kraliçeyi Kurtarmak (Vladimir Tumanov) ve Bunun Adı Findel (Andrew Clements). Bu seçki, öğrencilerin okuma sürecine etkin biçimde katılımını destekleyecek, farklı bilişsel düzeylerde düşünmelerine olanak tanıyacak ve hedeflenen okuma becerilerinin gelişimini sağlayacak nitelikte materyallerin belirlenmesine katkı sağlamıştır.

Uygulama öncesi veri toplama ve hazırlık sürecinde, öğrencilerin okuma becerilerini gözlemlemek ve etkinlikleri planlamak amacıyla özgün etkinlik kağıtları hazırlanmıştır. Bu kağıtlar, her ders ve her kitap için ayrı olarak tasarlanmış olup, öğrencilerin kitapların içeriğiyle ilgili bilgi edinmelerini, karakterleri, olayları ve temaları anlamalarını destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Etkinlik kağıtlarının hazırlanmasında, kitapların içeriği ve dil özellikleri göz önünde bulundurulmuş, uygun görseller araştırmacı tarafından seçilerek her etkinliğe dahil edilmiştir (Ek 1).

Uygulama sırasında, öğrencilerin okuma süreçlerine aktif katılımını gözlemlemek ve veri toplamak amacıyla gözlem formları ve ses/görüntü kayıtları kullanılmıştır. Gözlem formları, öğrencilerin derse katılımını, etkileşimli okuma becerilerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme davranışlarını, duygusal ve sosyal göstergelerini ve genel gözlemleri kayıt altına almak için hazırlanmıştır (Ek 7). Araştırmada veri kaybını önlemek ve uygulama sürecini doğru bir şekilde belgelemek amacıyla ses kayıtları da alınmış, bunun için veli onamları kullanılmıştır (Ek 4).

Araştırmanın son aşamasında, öğrencilerin deneyimlerini, görüşlerini ve geri bildirimlerini toplamak amacıyla görüşme soruları uygulanmıştır (Ek 8).

3.4.Ders Planı

Hafta ve Tarih	Uygulama İçeriği ve Etkinlikler	Süre	Amaç
1. Hafta (21.02.2025)	Kitap Okuma: Charlie'nin Çikolata Fabrikası (Okuma Öncesi ve Okuma Sırası Sorular)	80 dk	Öğrencilerin metne hazırlık yapması, beklentilerini ve ön bilgilerini aktarması.
2. Hafta (28.02.2025)	Kitap Okuma: Charlie'nin Çikolata Fabrikası	80 dk	Metni anlama ve karakterleri takip etme.
3. Hafta (07.03.2025)	Kitap Okuma + Okuma Sırası Etkinlik 1: "Gizli Bölüm" Okuma Sırası Etkinlik	80 dk	Karakterleri anlamak, analiz etmek, hayal gücünü kullanmak ve gözlemleri paylaşmak.
4. Hafta (14.03.2025)	Kitap Okuma + Okuma Sırası Etkinlik 2: "Kendi Karakterimizi Yaratalım"	80 dk	Karakterleri anlamak, analiz etmek, hayal gücünü kullanmak ve gözlemleri paylaşmak.
5. Hafta (21.03.2025)	Okuma Sonrası Etkinlikler: 1) "Çikolata Fabrikasına Yeni Bir Karakter Eklemek" 2) "Efsanevi Çikolata Tarifleri Yaratma"	80 dk	Yaratıcı düşünme, yeni karakter ekleme ve kendi tariflerini oluşturma.
1. Hafta (24.03.2025)	Okuma Öncesi Etkinlik: "Findel" Kelimesinin Görsel Hikayesi. Kitap Okuma: Bunun Adı Findel (Okuma Öncesi Sorular).	80 dk	"Findel" kelimesinin anlamını ve temasını keşfetmek. Öğrencilerin ön bilgilerini aktarması.
2. Hafta (04.04.2025)	Kitap Okuma: Bunun Adı Findel.	80 dk	Kitap bölümlerini okuyarak metni bütün hâliyle anlamak.
3. Hafta (11.04.2025)	Kitap Okuma + Okuma Sırası Etkinlik: "Findel" Kelimesiyle Rol Oynama.	80 dk	Metindeki karakterlerin bakış açılarını analiz etmek.
4. Hafta (18.04.2025)	Okuma Sonrası Etkinlikler: 1) "Benim Kelimem". 2) "Findel" Müzikal Gösterisi.	80 dk	Kendi kelimelerini yaratma. Toplumsal etkilerini müzik ve dans ile ifade etme.
1. Hafta (25.04.2025)	Okuma Öncesi Etkinlik: Okuma Öncesi Sorular. Kitap Okuma: Kraliçeyi Kurtarmak.	80 dk	Öğrencilerin metne hazırlık yapması, beklentilerini ve ön bilgilerini aktarması.
2. Hafta (02.05.2025)	Kitap Okuma: Kraliçeyi Kurtarmak.	80 dk	Kitap bölümlerini okuyarak olayları ve karakterleri takip etmek.
3. Hafta (09.05.2025)	Kitap Okuma + Okuma Sırası Etkinlik: "Aleks'in Gizemli Haritası".	80 dk	Problem çözme ve harita ile ilerlemeyi anlamak.

4. Hafta (16.05.2025)	Okuma Sonrası Etkinlikler: 1) "Kraliçeye Mektup Yazma". 2) "Yeni Bir Kraliçeyi Kurtarma Görevi".	80 dk	Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek, çözüm önerileri sunmak ve neden-sonuç ilişkisi kurmak.
1. Hafta (23.05.2025)	Kitap Okuma: Penguenler Flüt Çalamaz Okuma Sırası Etkinlik: "Peng'in Flütüne Yeni Bir Melodi"	80 dk	Öğrencilere özgürlük, cesaret ve müzik arasındaki bağlantıyı keşfetme.
2. Hafta (30.05.2025)	Kitap Okuma: Penguenler Flüt Çalamaz Okuma Sonrası Etkinlik: "Peng'in Çıkış Yolu: Mühendislik ve Tasarım"	80 dk	Peng'in sirkten kaçması için yaratıcı bir çözüm tasarlamak.
1. Hafta (02.06.2025)	Kitap Okuma: Küçük Kara Balık Okuma Öncesi Etkinlik: "Sınırları Aşmak"	80 dk	Öğrencilere sınırları aşmanın ne anlama geldiğini düşündürtmek.
2. Hafta (13.06.2025)	Kitap Okuma: Küçük Kara Balık Okuma Sırası Etkinlikler: "Balık Kafesi Deneyi", "Akıntıya Karşı Yüz!"	80 dk	Öğrencilerin sınır kavramını deneyimleyerek özgürlüğün anlamını keşfetmeleri ve zorluklara karşı gelmenin fiziksel ve zihinsel etkilerini deneyimlemeleri.

3.5.Çalışmanın Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 19 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinde gelişim gösterme potansiyeli taşıması ve etkileşimli okuma etkinliklerine aktif katılım sağlayabilecek durumda olmaları, örneklem seçiminde temel ölçütler olmuştur.

3.6.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin etkileşimli okuma sürecindeki deneyimlerini ve okuma becerilerini değerlendirebilmek için üç temel veri toplama aracı kullanılmıştır: yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve etkinlik formları ile öğrenci ürünleri. Kullanılan araçlar, araştırma sorularına yanıt olabilecek şekilde tasarlanmış ve uygulama süreci boyunca sistematik olarak kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin etkileşimli okuma süreci hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular, öğrencilerin etkinlik sürecindeki duygu, düşünce ve tepkilerini ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır.

Görüşme Soruları

1. Etkinliklerde kendini nasıl hissettin?
2. En keyif aldığın etkinlik hangisiydi? Neden?
3. En çok zorlandığın etkinlik hangisiydi? Neden zorlandın?
4. Okuduğumuz kitaplardan seni en çok etkileyen hangisiydi? Neden etkiledi?
5. Grupça çalışmak sana ne hissettirdi?
6. Etkinlikler sayesinde okumaya bakışın değişti mi? Nasıl değişti?
7. Okurken artık farklı düşündüğün bir şey var mı? Nedir?
8. Bu etkinliklerden sonra kitap okuma isteğin arttı mı?
9. Bu çalışmalardan sonra kitap okurken nelere dikkat etmeye başladın?
10. Sence bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?

Gözlem Formu

Uygulama süresince öğrencilerin derse katılım düzeyleri, etkileşimli okuma becerileri, duygusal ve sosyal göstergeleri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla kaydedilmiştir. Form, dört ana başlık altında yapılandırılmıştır:

- Öğrencinin Derse Katılımı: Derse istekli katılım, grup çalışmalarına katılım, etkinliklerde aktif rol alma, soru sorma ve fikir paylaşma.
- Etkileşimli Okuma Becerileri: Metne yönelik tahminler, görsellerden çıkarım yapma, metinle kişisel bağlantı kurma, olayları açıklayabilme ve sorulara yanıt verebilme.
- Duygusal ve Sosyal Göstergeler: Başkalarının fikirlerine saygı, grup içinde iş birliği, okuma sürecinden keyif alma, duygularını ifade etme.

- Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme: Olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilme, özgün ürün oluşturma, sorunlara yaratıcı çözüm önerileri sunma, karakter davranışlarını sorgulama.

Formda ayrıca, uygulama sürecine ilişkin genel değerlendirmelerin kaydedilebileceği bir "Genel Gözlem Notları" bölümü yer almaktadır.

Etkinlik Formları ve Öğrenci Ürünleri

Araştırmada, uygulanan etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında elde edilen yazılı ve sözlü öğrenci ürünleri veri olarak toplanmıştır. Bu ürünler, öğrencilerin metinle kurdukları ilişkiyi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ve duygusal-sosyal tepkilerini analiz etmek için kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı	Amaç	Uygulama Aşaması
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilerin etkileşimli okuma deneyimlerini ve sürece dair görüşlerini belirlemek	Etkinlik sonrası
Gözlem Formu	Öğrencilerin derse katılım, okuma becerileri ve sosyal/duygusal tepkilerini sistematik olarak gözlemlemek	Ön okuma, okuma sırasında, sonrası etkinliği
Etkinlik Formları ve Öğrenci Ürünleri	Öğrencilerin metinle ilişkilerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek	Etkinlik süresince

3.7.Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 17 Şubat 2025 ile 20 Haziran 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte beş farklı çocuk kitabı üzerine yapılandırılmış etkileşimli okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Her kitap için önceden planlanmış olan ön okuma, okuma sırası ve sonrasını kapsayan etkinlikler uygulanmış; etkinlikler sırasında öğrencilerin düşünme süreçlerini yansıtan sorular yöneltilmiş ve öğrencilerden yaratıcı çıktılar üretmeleri beklenmiştir. Süreç boyunca görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş, öğrencilerle uygulama sonrasında sesli ve yazılı olarak kayıt alınmıştır.

3.8.Verilerin Analizi

Bu araştırmada, toplanan nitel verilerin çözümlemesi, araştırma sorularına yanıt aramak ve verileri bulgulara dönüştürmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çözümleme süreci, uygulama dersleri boyunca toplanan verilerin ses kayıtları, gözlem notları ve öğrenci ürünleri üzerinden yürütülmüştür. Bu yaklaşım, verilerin yeterliliği ve niteliği hakkında sürekli bir değerlendirme yapılmasını sağlamıştır.

Toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşme kayıtları yazıya dökülmüş, öğrenci ürünleri ve gözlem notlarıyla birlikte tematik olarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisinde yer alan bilişsel basamaklar (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma) doğrultusunda sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlemesinde izlenen adımlar şunlardır:

- Analiz için çerçeve oluşturulması: Araştırma sorularından yola çıkılarak, verileri yönlendirecek bir tematik çerçeve hazırlanmıştır.
- Verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi: Elde edilen veriler, oluşturulan çerçeveye göre kodlanmış, ilgili ifadeler alt temalara ayrılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Bulguların tanımlanması: Kodlanan veriler, ilgili başlıklar altında açıklanmış ve sistematik olarak düzenlenmiştir.
- Bulguların yorumlanması: Tanımlanan veriler, tümevarımsal bir yaklaşımla yorumlanarak öğrencilerin sürece dair deneyimleri ve kazanımları analiz edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde ayrıca sistematik analitik çözümleme modeli uygulanmıştır. Bu model üç aşamada yürütülmüştür:

- Verilerin okunması: Ders sonlarında ses kayıtları yazıya aktarılmış, gözlem notları ve öğrenci ürünleri bilgisayar ortamında düzenlenmiştir.
- Verilerin seçilmesi: Çalışmaya katkı sağlamayacak veriler elenmiş, kalan veriler temalara dönüştürülmüş ve kodlanmıştır.

- Bulgulara dönüştürülmesi: Öğrenci ürünleri rubrik ile değerlendirilmiş, tümevarımsal yaklaşım benimsenerek ana temalar ortaya çıkarılmış ve tablolarla özetlenmiştir.

Bu yöntem sayesinde, öğrencilerin etkileşimli okuma sürecindeki davranışları, düşünce ve tepkileri sistematik bir biçimde analiz edilmiş, veriler anlaşılır ve bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur.

3.9.Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biridir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

Araştırma bulgularının doğruluk ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çoklu veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu sayede olaylara birden fazla açıdan bakılarak bulguların geçerliği güçlendirilmiştir. Araştırmada ses kayıtları ve gözlem notları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın etik olarak yürütülmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda:

- Uygulama öncesinde katılımcılar bilgilendirilmiş ve uygulamanın tüm aşamaları açıklanmıştır.
- Katılımcılardan Veli Onam Formu alınmıştır (Ek 4).
- Katılımcılardan Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu alınmıştır (Ek 5).
- Katılımcılardan Çocuk Rıza Formu alınmıştır (Ek 9).
- Uygulamanın yapıldığı kurumlardan gerekli izinler alınmıştır (Ek 6).
- Katılımcıların sözlü onayları alınmış ve görüşmeler ses kayıtlarıyla kayıt altına alınmıştır.
- Araştırmacı, veri toplama, analiz ve bulguları yorumlama sürecinde nesnel ve dikkatli bir yaklaşım sergilemeye özen göstermiştir.

Bu önlemler sayesinde araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırılmış, bulguların doğruluğu ve inandırıcılığı güvence altına alınmıştır

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin etkileşimli okuma sürecindeki deneyimleri, okuma becerileri ve sürece ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve öğrenci ürünleri/etkinlik formları aracılığıyla toplanan nitel veriler temelinde değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi sırasında, öğrencilerin derse katılım düzeyleri, etkileşimli okuma becerileri, duygusal ve sosyal tepkileri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri tematik olarak ele alınmıştır. Bulgular, her bir etkinlik aşamasına göre ve öğrencilerin bireysel tepkileri doğrultusunda sistematik bir biçimde sunulmuştur. Bu sayede, etkileşimli okuma yöntemine ilişkin 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri ve deneyimleri açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur.

Bulgular, ayrıca öğrencilerin etkinlikler sırasında geliştirdikleri okuma stratejileri, metinle kurdukları ilişki, grup içi etkileşimleri ve yaratıcı düşünme düzeyleri çerçevesinde de yorumlanmıştır.

CHARLİE'NİN ÇİKOLATA FABRİKASI

Kitap Değerlendirme Yapısı

Kitap Bilgisi ve Öğrenci Katılımı

Kitap Adı: Charlie'nin Çikolata Fabrikası

Kitap Süresi: 5 hafta

Öğrenciler, kitabı okuma sürecinde oldukça istekli ve ilgiliydiler. Kitabın eğlenceli ve heyecan verici bölümleri, öğrencilerin ilgisini ve katılımını doğrudan artırdı. Okuma süresince öğrencilere metin öncesi, sırası ve sonrası sorular soruldu; bu sorular, öğrencilerin metni daha özenli incelemelerine ve hikâyeyle daha yakından ilgilenmelerine katkıda bulundu. Öğrenciler fikirlerini aktif bir şekilde paylaştı ve

tartışmalara katıldı. Dramatizasyon, rol oynama ve grup çalışmaları gibi etkinlikler, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı oldu. Grup çalışmaları sırasında bazı öğrenciler liderlik yaparken, bazıları daha çekingen kaldı; ancak genel katılım oldukça yüksekti ve tüm öğrencilere düşüncelerini ifade etme fırsatı sunuldu.

Etkileşim Düzeyi: Kitap boyunca öğrencilerin metinle olan etkileşimi oldukça yüksekti. Kitap, öğrenciler arasında canlı tartışmalar ve grup aktivitelerini teşvik etti. Her okuma bölümünün sonunda yapılan grup tartışmaları, öğrencilerin hikâyeyi daha yakından gözlemlemelerini sağladı. Özellikle karakterler üzerinden yapılan incelemeler, öğrencilerin metni farklı açılardan değerlendirmelerine yardımcı oldu. Öğrenciler, kitaptaki karakterler ve olaylar hakkında çeşitli ve anlamlı görüşler paylaştılar.

Öğrenci Görüşleri: Charlie'nin yaşadığı maddi zorluklar ve ailesinin durumu, öğrencilerde empati duygusunun gelişmesine katkı sağladı. Bir öğrenci, Charlie'nin pes etmeyip hayalinin peşinden gitmesini ilham verici bulduğunu ifade etti. Diğer öğrenciler ise hikâyedeki olumsuz karakter özelliklerine dikkat çekti; örneğin, "Veruca Salt çok şımarık, onun gibi olmak istemem!" şeklindeki yorumlar, öğrencilerin karakterleri değerlendirme becerilerini yansıttı.

Okuma Anlama: Kitabın dili, 5. sınıf öğrencilerinin anlayabileceği düzeyde olduğundan, okuma sürecinde zorluk gözlemlenmedi. Öğrenciler, karakterlerin motivasyonlarını ve hikâyenin ana temasını rahatlıkla kavradılar. Kitapta geçen semboller ve metaforlar da öğrenciler tarafından kolayca yorumlandı. Örneğin, çikolata fabrikasının sembolizmi ve bu fabrika aracılığıyla verilen dersler üzerine yapılan sohbetler, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağladı.

Duygusal Durum: Kitap, öğrenciler üzerinde duygusal tepkiler gözlemlenmesine yol açtı. Özellikle eğlenceli bölümler, öğrencilerin neşelenmesini ve mutlu hissetmesini sağladı. Örneğin, umpa lumpaların şarkıları öğrenciler tarafından beğenildi ve sıkça tekrarlandı. Öğrenciler, Charlie'nin ailesinin maddi zorlukları ve fabrikadaki diğer çocukların tutumları karşısında empati geliştirdiler. Hikâyenin başında Charlie'nin yoksullukla mücadelesi ile sonunda kazandığı başarı arasındaki zıtlık, öğrenciler tarafından anlamlı bulundu. Bir öğrenci, "Charlie çok zor bir hayat yaşıyor ama

sonunda çok mutlu oldu, bu beni etkiledi," diyerek hikâyenin duygusal etkisini gözlemlediğini ifade etti.

Etkileşimli Okuma Yönteminin Etkisi: Etkileşimli okuma yönteminin, bu kitap için oldukça verimli olduğu gözlemlendi. Kitap, öğrencilerin aktif olarak katılmasını ve metinle ilgilenmesini sağladı. Okuma sırasında yapılan tartışmalar, öğrencilerin kitaba olan ilgilerini artırdı. Öğrenciler, metni yalnızca okumakla kalmayıp karakterler ve olaylar hakkında fikirlerini paylaştılar. Kitabın sonunda alınan geri bildirimler ve öğrencilerin yorumları, yöntemin etkinliğini ortaya koydu.

Zorluk Seviyesi: Kitap, 5. sınıf öğrencilerinin gelişimsel seviyelerine uygun bir zorluk seviyesine sahipti. Dili açık ve anlaşılırdı, ancak karakterlerin derinliği ve kitabın verdiği mesajlar, öğrencilere düşünme ve analiz yapma fırsatı sundu. Kitabın içerdiği bazı karmaşık metaforlar ve semboller, öğrenciler tarafından doğru bir şekilde çözümlendi. Kitap, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak seviyede bir zorluk sunuyordu.

Etkileşimli okuma sürecinde, öğrencilerin kitap hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri, karakterleri analiz etmeleri ve hikâyeye yönelik çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası sorular, öğrencilerin kitabı daha bilinçli bir şekilde okumasına ve metinle derin bağlar kurmasına yardımcı olmuştur.

1. Okuma Öncesi Süreç: Kitap Hakkındaki İlk Görüşler

Okuma öncesinde öğrencilere kitabın kapak resmi ve karakter görselleri gösterilerek, hikâye hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Genel olarak öğrenciler, kitabın eğlenceli ve merak uyandırıcı olacağını belirtmişlerdir.

Ayrıca, sayfa 5'te yer alan karakterlerin görsellerine bakarak onların nasıl biri olabileceğine dair tahmin yapmaları istenmiştir:

Tablo 1. Karakterlerin Özelliklerine İlişkin Öğrenci Tahminleri

Öğrenci	Karakter	Özellik	Öğrenci Sayısı
Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9	Augustus Gloop	Açgözlü ve bencil	5
Ö1, Ö3, Ö7, Ö15, Ö16, Ö19	Veruca Salt	Şımarık ve kötü	6

Bu sorular, öğrencilerin kitabın içeriğine yönelik beklentilerini oluştururken, görseller aracılığıyla karakter analizini erken dönemde yapabilmelerini sağlamıştır.

2. Okuma Sırasında Süreç: Metne Yönelik Etkileşim ve Derinlemesine Düşünme

Sayfa 27: "Fabrikada çalışan işçiler sizce kim olabilir?"

Bu soru, öğrencilerin hikâyedeki fantastik unsurları anlamlandırmalarına yardımcı olmak için yönlendirilmiştir:

Tablo 2. Fabrikada Çalışan İşçilerin Kim Olabileceği Konusunda Öğrenci Cevapları

Öğrenci	Görüş
Ö6, Ö9, Ö15	İşçilerin sihirle çalışıyor olabileceğini düşündü
Ö1	Kitapta başta bahsedilen Umpa Lumpaların işçiler olduğunu fark etti ve bu yönde yorum yaptı

Bu cevaplar, öğrencilerin metindeki ipuçlarını takip etme becerilerini geliştirdiğini ve tahmin yürütme süreçlerini desteklediğini göstermektedir.

Sayfa 61: "Charlie'nin yaşadığı zorluklar hakkında ne düşünüyorsunuz?" Bu soru, öğrencilerin empati kurmasını sağlamak amacıyla yöneltilmiştir:

- Ö16 "Hiçbir çocuğun aç kalmasını doğru bulmuyorum." diyerek sosyal adalet konusunda duyarlılık göstermiştir.

Bu yanıt, öğrencilerin hikâyedeki duygusal unsurlara nasıl tepki verdiğini ve karakterlerle bağ kurduklarını göstermektedir.

Sayfa 63: "Parayı siz bulsaydınız ne yapardınız?" Sorusuna verilen yanıtlar.

	Görüş
Ö1, Ö2, Ö3	"Ben de çikolata alır, gerisini anneme verirdim." – Charlie ile benzer bir karar ve aile sorumluluğu
Ö5	"Hayır, kurumuna bağışlardım, çünkü para bana ait değil." – Toplumsal bir bakış açısı
Ö16, Ö19	"Çikolata bile almadan tüm parayı aileme verirdim." – Daha fedakâr bir yaklaşım

Bu cevaplar, öğrencilerin hikâye içindeki olayları kendi hayatlarıyla nasıl ilişkilendirdiğini ve kişisel değerlerini nasıl yansıttığını göstermektedir.

Sayfa 100: "Veruca Salt'ın gördüğü her şeyi istemesi hakkında ne düşünüyorsunuz?" Bu soru, öğrencilerin karakter analiz yeteneklerini geliştirmek için yöneltilmiştir:

- Ö1 "Hayatta her şeyi elde edemeyiz, her şeyi istemek şımarıkça bir özellik." diyerek, karakterin olumsuz özelliklerini eleştirmiştir.

Bu yanıt, öğrencilerin sadece hikâyeyi takip etmekle kalmayıp, aynı zamanda karakterlerin davranışlarını değerlendirebildiğini ve çıkarımlarda bulunabildiğini göstermektedir.

Genel Değerlendirme ve Sonuçlar

Öğrenciler, okuma öncesi, sırası ve sonrası sorular üzerinde düşünerek metni anlamaya çalıştılar ve fikirlerini paylaşma imkânı buldular. Etkileşimli okuma süreci boyunca:

- Metin öncesinde karakterler ve olaylar hakkında tahminlerde bulundular.
- Metin sırasında olayları takip edip kendi duygularını yansıttılar.
- Metin sonrasında düşüncelerini paylaşarak hikâyeyi değerlendirdiler.

Bu süreç, öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anlamalarına ve okuma sürecine aktif şekilde katılmalarına yardımcı oldu. "Charlie'nin Çikolata Fabrikası", 5. sınıf öğrencileri için hem keyifli hem de etkileşimli okuma açısından uygun bir kitap oldu. Öğrenciler, etkinlikler sırasında duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı buldular.

1. Etkinlik: Karakter Analizi Etkinliği

Bloom'un Basamağı: Anlama / Analiz

Amaç: Öğrencilerin kitapta yer alan karakterleri anlamalarını sağlamak ve karakterlerin davranışlarını analiz etmelerini teşvik etmek.

Tahmini Süre: 20 dakika

Uygulama:

1. Öğrenciler, Charlie, Willy Wonka, Augustus Gloop, Veruca Salt gibi karakterlerin özelliklerini ve davranışlarını anlamaya çalışırlar.
2. Her grup, seçtikleri karakterin metindeki özelliklerini belirler Karakterlerin fabrika gezisindeki deneyimlerini tartışarak karakterlerin olumsuz davranışlarının sonuçlarını analiz ederler.

Sorular:

- Hangi karakterin davranışlarını beğenmedin ve neden? (Analiz)
- Charlie'nin ve Willy Wonka'nın farklı karakter özelliklerini karşılaştır. (Analiz)
- Veruca Salt'ın açgözlülüğünün sonucu ne oldu? (Anlama)

Fabrika Gezisi- Karakter Analizi Etkinlik Kâğıdı

Bloom'un Basamağı: Anlama / Analiz

Tablo 3. Karakter Analiz Tablosu

Karakter	Özellikler	Davranışlar	Değişimler
Charlie	Dürüst, saf, yardımsever	Herkesle nazik, zor durumlarda umutlu	Fabrikada karşılaştığı zorluklar karşısında olgunlaşır
Willy Wonka	Yaratıcı, gizemli, sabırlı	Eğlenceli, zaman zaman tuhaf, yenilikçi	Karakteri çoğunlukla sabırlı ve öğreticidir
Augustus Gloop	Obur, açgözlü	Sürekli yemek yer, sabırsız ve açgözlü	Fabrikadaki kazası, açgözlülüğünün sonucudur
Veruca Salt	Açgözlü, bencil, huysuz	Sürekli her şeyi istemek, sabırsızlık	Aşırı istekleri, onu tehlikeli bir duruma sokar

Bu etkinlik, öğrencilerin karakterleri tanıma ve davranışlarını yorumlama becerilerini desteklemek amacıyla uygulanmıştır. Kitabın 160. sayfası tamamlandıktan sonra, öğrencilerden bazı karakterler hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerden karakterlerin özelliklerini tanımlamaları ve davranışlarının olası sonuçlarını ifade etmeleri beklenmiştir. Bazı öğrencilerin bu iki kavramı ayırt etmekte zorlandıkları gözlemlenmiş, bu nedenle etkinlik sırasında her iki yön birlikte ele alınmıştır.

Öğrenci Yanıtlarının Dağılımı

Charlie Bucket: Öğrenciler Charlie'nin karakter analizinde en çok “akıllı” ve “uslu” kelimelerini kullanmıştır. Ancak bazı öğrenciler karakterin davranışsal ve fiziksel özelliklerini karıştırmış, “çikolata seven” ifadesini bir karakter özelliği olarak değerlendirmiştir.

Tablo 4. Charlie Bucket Karakter Analizi

Tür	Özellikler	Kaç Öğrenci
Fiziksel	Zayıf ve sarı saçlı	3
	Kumral	1
Kişilik	Akıllı	10
	Zeki	3
	Şanslı	1
	Sevgi dolu	1
	Utangaç	2
	Yardımsever	2
	Saygılı	3
Diğer	Çikolata seven	4
	Fakir	3
	Uslu	5

Öğrenciler, Charlie'nin zeki ve iyi niyetli biri olduğunu kavramışlardır. Ancak fiziksel özellikler ve karakter özellikleri arasında net bir ayrım yapmakta zorlanmışlardır. Bazı öğrenciler, "çikolata seven" ve "fakir" gibi tanımlamaları karakter özelliği olarak değerlendirmiştir.

Tablo 5. Willy Wonka Karakter Analizi

Tür	Özellikler	Kaç Öğrenci
Zekâ ve Mizah	Zeki	3
	Eğlenceli ve komik	4
	Sadece komik	7
Kişilik	Neşeli	2
	Utangaç	3
	Umursamaz	1
	Gizemli ve tuhaf	1
Fiziksel	Zayıf	3
	Yaşlı	1
	Tatlı	1
Diğer	Zengin	1

Öğrenciler Willy Wonka'yı çoğunlukla eğlenceli ve komik bulmuş, ancak bazı öğrenciler gizemli ve tuhaf yanlarını da fark etmiştir.

Augustus Gloop: Öğrenciler Augustus Gloop'un karakterini en belirgin şekilde analiz eden gruptur. Çoğu öğrenci onun açgözlü ve obur biri olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 6. Augustus Gloop Karakter Analizi

Tür	Özellikler	Kaç Öğrenci
Fiziksel	Şişman	6
Davranışsal	Açgözlü	12
	Çikolata hastası	1
	Şımarık	1
	Tembel	2
	Çok kızgın	1
	Komik	1
	Kaba	1
	Meraklı	1
	Zengin	1

Öğrenciler Augustus'un fiziksel ve karakter özelliklerini büyük ölçüde ayırt edebilmişlerdir. Bazı öğrenciler "zengin" ifadesini kullanarak metin dışı bir çıkarım yapmıştır; bu, karakterlerin kültürel algılar üzerinden de değerlendirildiğini göstermektedir.

Veruca Salt: Öğrencilerin en çok üzerinde fikir birliğine vardığı karakter Veruca Salt olmuştur.

Tablo 7. Veruca Salt Karakter Analizi

Tür	Özellikler	Kaç Öğrenci
Davranışsal	Şımarık	13
	Saygısız	2
	Kötü huylu	1
	Her şeyi isteyen	1
	Yaramaz ve söz dinlemeyen	1
Aile İlişkileri	Annesi ve babası tarafından şımartılan	2
Dış Görünüş	Süslü	2
Genel Yorum	Büyümüş de küçülmüş	1

Öğrenciler Veruca Salt'ın şımarıklığını ve aşırı isteklerini çok net bir şekilde kavramışlardır. Ancak bazı öğrenciler onun dış görünüşü ile karakter özelliklerini birleştirmiştir (süslü gibi).

Öğrencilere, karakterlerin sergilediği davranışların sonuçları sorulmuş ve neredeyse tüm öğrenciler doğru yanıt vermiştir.

- Augustus Gloop'un açgözlülüğünün sonucu olarak boruya sıkıştığı,
- Veruca Salt'ın her şeyi istemesi nedeniyle çöpe düştüğü belirtilmiştir.

Bir öğrenci (Ö1), bu konuya ilişkin dikkate değer bir yorum yaparak şu ifadeyi kullanmıştır:

"Hepsi kötü özellikleriyle orantılı cezalar aldılar. Augustus açgözlülüğünden şişmandı ve boruya sıkıştı, Veruca ise her şeyi istediğinden çöpe düştü. En sevdikleri şeyin kurbanı oldular."

Bu yorum, öğrencinin karakterlerin davranışlarının sonuçlarını doğru bir şekilde değerlendirdiğini göstermektedir.

Bu etkinlik, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurmada başarılı olduklarını, ancak karakter özellikleri ile fiziksel özellikleri ayırt etmekte zaman zaman zorlandıklarını göstermektedir.

2. Etkinlik: Gizli Bölüm

Gizli Bölüm Etkinliği

Bu etkinlikte öğrencilerden bir fabrikaya gizli bir bölüm eklemeleri ve bu ekledikleri bölümü bir hikâyeyle anlatmaları istendi. Ayrıca öğrencilerden gizli bölümlerinin resmini çizmeleri de istendi. Etkinlik sırasında yapılan gözlemler, öğrencilerin hikâye oluşturma konusunda zaman zaman zorlandıklarını ve çoğunun gizli bölümü tanıtmakla yetindiğini gösterdi. Çoğu öğrencinin tasarladığı gizli bölüm, genellikle bir oda ya da alan tanımlaması şeklinde kalıyordu ve bu bölümün bir hikâyede nasıl işlenebileceğine dair çok fazla gelişim gözlemlenmedi.

Etkinlik, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştı. Öğrencilerin çoğu, gizli bölümlerini tanıtarak bu bölümü bir hikâyeye dönüştürmekte zorlandı. Örneğin bir öğrenci çikolata sarayı tasarlayıp burada bir iksir olduğunu ve yalnızca akıllı çocukların bu bölüme ulaşabileceğini belirtmişti. Başka bir öğrenci ise Dubai çikolatası odası tasarlamıştı. Bu örneklerde odalarla ilgili açıklamalar detaylı olsa da

hikâyeye dönüşümü sınırlı kaldı; öğrenciler genellikle yalnızca odaların ne olduğunu veya nasıl bir yer olduğunu anlatmayı tercih etti.

Bazı öğrenciler hikâye yazma konusunda farklı bir yaklaşım gösterdi. Örneğin bir öğrenci, var olan sincap odasına yeni bir karakter ekleyerek odasını hikâyeye uyumlu hâle getirdi. Bu yaklaşım, etkinliğin hedeflediği hikâye oluşturma amacına daha yakın bir sonuç ortaya koydu. Bazı tasarımlar ise yaratıcıydı fakat hikâye formatına tam olarak dönüşmedi. Örneğin, bir öğrenci umpa lumpalar için bir oda tasarlayıp içinde küçük yataklar olacağını belirtmişti; bir başka öğrenci ise çikolatadan yapılmış heykellerin bulunduğu bir oda önermişti. Bu fikirler, çoğunlukla odaları tanıtmakla sınırlı kalsa da öğrencilerin hayal güçlerini nasıl kullanabildiklerini göstermesi açısından değerlidir.

3.Etkinlik: Kendi Karakterimizi Yaratalım

Okuma Sonrası

Bloom'un Basamağı: Yaratma

Amaç: Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini sağlamak ve hikâyeye yeni bir karakter ekleyerek olayları değiştirmelerine olanak tanımak.

Tahmini Süre: 25 dakika

Uygulama:

1. Öğrenciler, kitaptaki karakterlerden birine yeni bir arkadaş ekler ve bu karakterin fabrikanın dünyasına nasıl dahil olacağını yaratıcı bir şekilde tasarlarlar.
2. Yeni karakterin özelliklerini ve hikâyeye katkılarını yazarak yaratıcı bir senaryo oluştururlar.
3. Öğrenciler, ekledikleri yeni karakterin, fabrikanın işleyişini nasıl değiştirebileceğini tartışırlar.

Sorular:

- Yeni karakterin en büyük hayali ne olurdu? (Yaratma)
- Bu karakterin diğer karakterlerle ilişkileri nasıl olurdu? (Yaratma)

Bu etkinlikte öğrencilerden, kitaba yeni bir karakter eklemeleri ve bu karakterin fabrikanın dünyasına nasıl dâhil olabileceğini yaratıcı biçimde tasarlamaları istenmiştir. Öğrencilerin, oluşturdukları karakterlerin kitaptaki diğer karakterlerle olası ilişkilerine, hayallerine ve fabrikanın işleyişine nasıl katkıda bulunabileceklerine ilişkin ayrıntılar eklemeleri beklenmiştir. Böylece öğrencilerin yalnızca yeni bir karakter oluşturmaktan öte, bu karakteri hikâyeye anlamlı bir biçimde yerleştirmeleri amaçlanmıştır.

Etkinliğe yönelik öğrenci ilgisinin genel olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Önceki yazma etkinliğiyle karşılaştırıldığında, öğrencilerin yazılarında daha fazla ayrıntıya yer verdikleri söylenebilir. Bu durumun, etkinlik sürecinde gerçekleştirilen rehberlik ve yönlendirmelerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilere hikâye oluşturma sürecinde karakter gelişimi, olay örgüsü ve çatışma unsurlarına yönelik çeşitli ipuçları sunulmuştur. Bu süreç, öğrencilerin karakterlerini yalnızca fiziksel özellikleriyle değil, kişilikleri ve hikâye içindeki rolleriyle de ele almalarına katkı sağlamış olabilir.

Bazı öğrencilerin hikâye oluşturma sürecinde zorlandıkları, ancak buna rağmen karakterlerini özgün biçimlerde tasarlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla birlikte, kimi öğrencilerin yalnızca karakter tanıtımında kaldığı, bazılarının ise karakterlerini hikâyeye daha bütünlüklü biçimde dâhil etmeye yöneldiği söylenebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Oluşturduğu Karakterler ve Kısa Açıklamaları

Karakter Adı	Karakterin Özellikleri ve Hikâyedeki Rolü	Değerlendirme / Gözlem
Olivia	Charlie'nin arkadaşıdır. Fabrikanın kontrolünü ele geçirip fakir çocuklara ev sahipliği yapar.	Öğrenci, sosyal adalet temalı bir hikâye kurgulamıştır.
Robot	Fabrikaya teknolojik bir boyut kazandıran bir karakterdir.	Karakterin rolü genel hatlarıyla ilgi çekici olsa da detaylandırma sınırlıdır.
Sofya	Charlie'nin kuzenidir. Baba özlemi çeker; sonunda babasına kavuşur ve Charlie ile fabrikayı gezer.	Öğrenci, karakterine duygusal bir derinlik kazandırmıştır.
Kendi karakterini ekleyen öğrenci	Öğrenci, Charlie yerine kendisini fabrikanın sahibi olarak hikâyeye dâhil etmiş, fabrikayı oyuncak üretim merkezine dönüştürmüştür.	Öğrenci, hikâyeyi kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmiştir.
Öğretmen karakteri	Bir öğrenci öğretmenini hikâyeye zengin, şımarık ve açgözlü olmayan bir karakter olarak eklemiştir.	Öğrenci, klişelerden uzak bir karakter tasarlayarak farklı bir bakış açısı geliştirmiştir.
Rose	Willy Wonka'nın kızı olarak kurgulanmıştır. Charlie ile iyi anlaşır, diğer çocuklarla uyum sağlayamaz.	Karakter, hikâyeye yeni bir aile dinamiği kazandırmıştır.

Willy Wonka'nın kız kardeşi	Fabrika ile ilişkili yeni bir aile bağını temsil eder.	Hikâyeye aile temalı bir çeşitlilik katmıştır.
Düşman	Fabrikanın işleyişini bozup sonunda fabrikayı yakarak kapanmasına yol açar.	Hikâyede çatışma ve dramatik unsur oluşturmuştur.
Chennie	Charlie'nin kız kardeşidir. Okula giderken çığ düşmesi sonucu vefat eder.	Hikâyenin duygusal yoğunluğu nedeniyle olay örgüsü gerçek hikâyeye dâhil edilmemiştir.

İlk yazma etkinliğinde olduğu gibi bu etkinlikte de bazı öğrencilerin hikâye oluşturma sürecinde zorlandıkları söylenebilir. Bazı öğrenciler yalnızca karakterin adını ve temel özelliklerini belirlemekle yetinmiş, hikâyeye belirgin bir akış kazandıramamıştır. Öte yandan önceki etkinlikte yazmakta zorlanan bazı öğrencilerin bu etkinlikte daha fazla çaba gösterdikleri ve hikâye oluşturmaya yöneldikleri dikkat çekmiştir. Bu durum, etkinliğin öğrencilerin yazma sürecine bir ölçüde katkı sağlamış olabileceğini düşündürmektedir.

Bazı öğrenciler hikâyelerinde çatışma ögesi kullanarak anlatımlarını daha dramatik ve dikkat çekici hâle getirmiştir. Örneğin "Düşman" karakterinin fabrikanın işleyişini bozması ve fabrikanın sonunu hazırlaması, öğrencinin olay örgüsü kurma konusunda yaratıcı bir yaklaşım geliştirdiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte bazı hikâyelerin duygusal yoğunluğunun fazla olduğu da söylenebilir.

Sonuç olarak bu etkinliğin öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına, hayal güçlerini kullanmalarına ve hikâye anlatma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilir. İlk yazma etkinliğiyle karşılaştırıldığında öğrencilerin yazılı ürünlerinde bir gelişim eğilimi gözlenmiştir. Rehberlik sürecinin, öğrencilerin karakterlerini daha ayrıntılı biçimde tasarlamalarına ve hikâyelerini daha bütünlüklü bir yapıya dönüştürmelerine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Her ne kadar bazı öğrencilerin hâlen hikâye yazma konusunda zorlandıkları görülse de etkinliğe katılımın artması ve yazılı anlatım becerilerinin güçlenmesine yönelik işaretler olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Genel olarak bu etkinliğin, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini destekleyen, onları yaratıcı düşünmeye yönlendiren ve yazma sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlayan bir deneyim olduğu söylenebilir.

4.Etkinlik: "Çikolata Tarifim"

Okuma Sonrası

Bloom'un Basamağı: Uygulama / Yaratma

Amaç: Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak, metinden ilham alarak kendi çikolata tariflerini oluşturmaları.

Tahmini Süre: 30 dakika

Uygulama:

1. Öğrenciler, metinden ilham alarak yaratıcı bir çikolata tarifi yazarlar.
2. Tarifin malzemelerini ve nasıl yapıldığını yazdıktan sonra, öğrenciler tariflerinin özelliklerini açıklayarak sınıfa sunarlar.
3. Öğrenciler, tarifi yazarken aynı zamanda, yaratıcı çözümler önererek metni genişletirler.

Sorular:

- Yaratıcı bir çikolata tarifi düşündüğünde hangi malzemeleri kullanırdın? (Uygulama)
- Tarife hangi eğlenceli özellikleri eklersin? (Yaratma)

Bu etkinlik, öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerini hem de yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerden kendi çikolata tariflerini oluşturmaları istenmiş; malzemeleri belirlemeleri, yapım aşamalarını sıralamaları ve çikolatalarına özgün bir özellik eklemeleri beklenmiştir. Öğrencilerin tümünün sürece istekli biçimde katıldıkları gözlemlenmiştir. Çoğu, çikolatalarını mutfak tariflerine uygun bir sistematik içinde yazmış ve gerçekçi unsurlarla hayali unsurları bir araya getirmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin mutfak kültürü bilgilerini ve hayal güçlerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, tariflerinde farklı tekniklere ve popüler çikolata türlerine yer vermişlerdir. Benmari usulü eritme, fırında pişirme, dondurma, çikolata harcı hazırlama gibi mutfak süreçlerini kullanmaları dikkat çekmiştir. Aynı zamanda yaratıcı fikirler ekleyerek çikolatalarına fantastik özellikler katmışlardır. Önceki yazma etkinlikleriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin daha akıcı ve ayrıntılı yazdıkları söylenebilir. Önerilen

soruları tam olarak yanıtlamayan öğrenciler olsa da yazdıkları metinler genel olarak özgün ve eğlenceli bir nitelik taşımaktadır.

Öğrenci Katılımı ve Tepkiler

- Neredeyse bütün öğrenciler etkinliğe aktif olarak katıldı.
- Yazma konusunda isteksiz olan bazı öğrencilerin bu etkinlikte daha rahat yazdığı gözlemlendi.
- Öğrenciler, çikolatalarını mutfakta gerçekten yapacakmış gibi yazdılar.
- Bazı öğrenciler tariflerini daha da detaylandırarak fiyat bilgisi, şekil, renk ve sunum özelliklerine de yer verdi.
- Çikolatalarına fantastik unsurlar ekleyerek eğlenceli özellikler kazandırdılar.
- Bazı öğrenciler çikolatalarına kendi isimlerini verdi.
- Öğrencilerden biri tarifine görseller ekleyerek çikolata yapım aşamalarını resimledi.

Tablo 9. Öğrencilerin Oluşturduğu Çikolata Tarifleri ve Özellikleri

Çikolata Adı	Özellik	Malzemeler	Gözlem / Ekstra
Hiç Bitmeyen Çikolata	Ne kadar yerseniz yiyin hiç bitmiyor.	Bitter çikolata, süt, fındık, fıstık, ceviz, krem şanti	Öğrenciler arasında en fazla ilgi gören özelliklerden biri olmuştur.
Tiramisucuğum	Esneyebilen ve hiç bitmeyen çikolata.	Bitter çikolata, beyaz çikolata, fıstık, elma, böğürtlen	Esnek yapısı, öğrencinin yaratıcı düşüncesini yansıtmıştır.
Şans Bileti Çikolatası	İçinden gizli bir şans bileti çıkıyor; kazanan özel bir ödül alıyor.	Sütlü çikolata, çilek, muz, krokan	Kitaptaki "altın bilet" konseptine benzer bir fikir geliştirmiştir.
Burnu Uzatan Çikolata	Yedikçe burnu Pinokyo gibi uzuyor; 2 dakika sonra eski haline dönüyor.	Bitter çikolata, karamel, limonlu jöle	Öğrenci masal kahramanlarından esinlenmiştir.
Zıplayan Çikolatalar	Küçük kızlar için Barbie, erkekler için araba şeklinde ve zıplayabiliyor.	Beyaz çikolata, fındık, patlayan şeker, karamel	Hareketli özelliğin öğrencinin hayal gücünü desteklediği gözlemlenmiştir.
Sevgi Çikolatası	Kötü insanlar bu çikolatayı yapamaz ve yiyemez.	Sihir tozu, muz, sevgi yağı	Tarife eklenen büyülü malzeme, öğrencinin değerler konusunda bir fikir geliştirdiğini göstermektedir.

İsme Özel Çikolata	Yedikçe yiyenin dilediği her şeye dönüşmesini sağlıyor.	Karamel, badem, Antep fıstığı, patlayan şeker, lokum, bonibon	Çikolatanın isme özel olması ve sihirli özellikleri, öğrencinin kişisel fikirlerini yansıtmıştır.
Duygusal Çikolata	İçinde sevgi, emek ve mutluluk var; yiyen kişiye iyi hissettiriyor.	Sütlü çikolata, vanilya, fındık, krokan	Öğrencinin tarife duygusal bir bağ kurduğu ve kişisel bir ifade eklediği dikkat çekmiştir.
Gizli Tat Çikolatası	Yedikçe farklı tatlar ortaya çıkıyor; her ısırıkta farklı bir meyve aroması geliyor.	Sütlü çikolata, çilek, muz, böğürtlen, karpuz	Farklı tatlarle, öğrenci özgün bir yaklaşım geliştirmiştir.
Zekâ Küplü Manken Çikolata	Çikolata, zekâ küpü ve manken şeklinde hem oynanabilir hem yenebilir.	Çikolata, muz, çilek, fındık	Görselliğe ve oynanabilirliğe dikkat edilmesi, öğrencinin yaratıcı fikirler denemiş olabileceğini göstermektedir.

Önceki etkinliklerle karşılaştırıldığında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde belirli bir gelişme gözlemlenmiştir. Fantastik ögelerin ve mizahın kullanımı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak tanımıştır. Öğrenciler, bu etkinlikte hayal güçlerini daha özgür bir biçimde kullanabilmişlerdir. Bazı öğrencilerin yönergelere tam olarak uymadığı (örneğin çikolata yerine kek tarifi yazanlar gibi) görülse de genel olarak etkinliğin kurallarına dikkat edildiği anlaşılmaktadır.

Etkinlikte en çok tercih edilen fantastik özellik “hiç bitmeyen çikolata” olmuştur. Öğrencilerin çikolatanın sonsuz olma fikrini eğlenceli ve ilgi çekici buldukları düşünülebilir. Bu etkinliğin, öğrencilerin yaratıcı yazma, anlatım ve özgün düşünme becerilerini desteklemiş olabileceği düşünülmektedir. Çikolata tarifleri, yalnızca mutfak bilgisi değil, aynı zamanda öğrencilerin hayal güçlerini ve mizah anlayışlarını da yansıtmıştır. Öğrencilerin etkinliğe istekli katılımı, çalışmanın olumlu bir öğrenme deneyimi sunduğunu düşündürebilir.

Tablo 10. Charlie’nin Çikolata Fabrikası Kitabı Okuma Sonrası Öğrenci Görüşleri

Öğrenci No	Soru 1: Kitaptan ve etkinliklerden sonra sizi en çok etkileyen bölüm hangisi oldu?	Soru 2: Bu kitaptan nasıl bir ders çıkardınız?	Soru 3: Willy Wonka'nın fabrikayı bırakmak için altın bilet kullanma yöntemini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Ö1	Koca fabrikanın Charlie'ye kalması.	Şımarıklığın sonucunun kötü olduğu.	Ben de olsam aynı yöntemi kullanırdım.
Ö2	Veruca Salt'ın bölümü.	Çok şey istemenin iyi olmadığı, kötü şeylere yol açabileceği.	Çok mantıklı bir karar, çünkü gerçekten isteyen kişi kazanmış oldu.
Ö3	-	-	Charlie de diğer çocuklar gibi zengin olsaydı, belki o da şımarık olurdu. Diğer çocuklar varlıklıydı. Willy

			Wonka fabrikayı kimseye bırakmamalıydı.
Ö4	Sincapların ceviz kırması.	-	Doğru bir seçim yöntemi, çünkü en uygun çocuğu buldu.
Ö5	Veruca Salt'ın çöpe düşmesi.	-	Maddi durumu yetersiz olan çocukların şansı olmadı; sınav yöntemi olabilirdi.
Ö6	Charlie'nin altın bileti bulması.	-	-
Ö9	Büyük cam asansör	-	-
Ö10	-	-	Willy Wonka'nın beş çocuğu seçmesi adil olmuş.
Ö14	Umpa Lumpaların şarkıları	-	-
Ö15	Augustus'un boruya düşmesi	-	-
Ö16	Sincapların ceviz kırması	Açgözlü ve şımarık olmazsak fabrika bize kalabilir.	-
Ö19	Umpa Lumpaların kakao ayıklaması	Sabırlı ve iyi olmalıyız.	-

Öğrenciler genellikle dramatik ve görsel olarak dikkat çekici sahnelere ilgi göstermiş gibi görünüyor. Örnekler: Augustus'un boruya düşmesi, Veruca Salt'ın çöpe gitmesi, büyük cam asansör ve sincapların ceviz kırması.Mutlu sonlar ve ödüller de öğrencilerin ilgisini çekmiş olabilir; özellikle Charlie'nin fabrikanın sahibi olması ve altın bileti bulması öne çıkmış.

Kitabın ahlaki dersleri öğrenciler tarafından anlaşılmış gibi duruyor. Şımarıklık ve açgözlülüğün olumsuz, sabırlı ve iyi olmanın ise olumlu sonuçlar doğurabileceği fark edilmiş olabilir. Altın bilet yöntemine dair görüşler çoğunlukla olumlu veya mantıklı bulunmuş; bazı öğrenciler ise farklı bakış açıları da sunmuş. Öğrencilerin yanıtları, kitaptaki olayları ve değerleri ilişkilendirerek düşünme eğiliminde olduklarını gösterebilir.

Genel olarak öğrencilerin yorumları Bloom'un Taksonomisine göre:

- Hatırlama: En çok etkilendikleri bölümleri sıralamaları.
- Anlama: Kitaptan bir ders çıkarmaları.
- Analiz: Willy Wonka'nın yöntemi hakkında fikir yürütmeleri.
- Değerlendirme: Yöntemin adil olup olmadığı hakkında görüş bildirmeleri.

Tablo 11. Charlie'nin Çikolata Fabrikası Etkinlikleri Analiz Tablosu

Aşama	Etkinlik	Süre	Amaç	Bloom'un Taksonomi Seviyesi
Okuma Sırası	1. "Gizli Bölüm"	20 dakika	Öğrencilerin karakter özelliklerini anlamaları ve davranışlarını analiz etmelerini sağlamak.	Anlama / Analiz
Okuma Sırası	2. " Kendi Karakterimizi Yaratalım "	25 dakika	Öğrencilerin metne dayalı hayal güçlerini kullanmalarını sağlamak ve gözlemlerini sınıfta paylaşmalarını teşvik etmek.	Uygulama
Okuma Sonrası	3. "Çikolata Fabrikasına Yeni Bir Karakter Eklemek"	25 dakika	Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak yeni bir karakter eklemelerini sağlamak.	Yaratma
Okuma Sonrası	4. "Efsanevi Çikolata Tarifleri Yaratma"	30 dakika	Öğrencilerin yaratıcı düşünerek kendi çikolata tariflerini oluşturmalarını sağlamak.	Uygulama / Yaratma

BUNUN ADI FİNDEL

Kitap Değerlendirme Yapısı

Kitap Bilgisi ve Öğrenci Katılımı

Kitap Adı: Bunun Adı Findel
Okuma Süresi: 4 hafta

Öğrenciler, kitabın başında daha mesafeli bir tutum sergilemişlerdir. Charlie'nin Çikolata Fabrikası kadar sürükleyici veya eğlenceli bulmasalar da süreç ilerledikçe, kitabın temel konusu olan "bir kelimenin nasıl yayıldığı" öğrencilerin ilgisini çekmeye başlamıştır. Bazı öğrenciler başta etkinliklere katılmakta çekingen davranmış, süreç içinde sorulara yanıt vermeye başlamışlardır.

Okuma sürecinde öğrencilere metin öncesi, sırası ve sonrası sorular sorulmuştur. Kitabın kapağı ve ismi üzerinden yapılan tahmin çalışmaları öğrencilerin merakını artırmıştır. Okuma sırasında gerçekleştirilen tartışmalar, öğrencilerin metinle daha derin bir bağ kurmalarına ve düşüncelerini paylaşmalarına katkı sağlamıştır. Kitabın sonunda ortaya çıkan mektup ve öğretmenin rolü üzerine yapılan tartışmaların, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Etkileşim Düzeyi

Kitap boyunca öğrencilerin ilgisi zamanla artmıştır. Başlangıçta metne mesafeli bir tutum sergiledikleri görülse de süreç ilerledikçe özellikle Nicholas'ın kelimeyi yayma çabası, öğretmeniyle yaşadığı çatışmalar ve sonunda ortaya çıkan mektubun yarattığı şaşkınlık ilgilerini çekmiştir. Okuma sırasında öğrenciler, Nicholas'ın öğretmenine karşı verdiği mücadele hakkında farklı görüşler sunmuşlardır. Bazı öğrenciler onun cesur olduğunu düşünürken, bazıları gereksiz yere inat ettiğini belirtmiştir. Grup içi tartışmalar sırasında kelimelerin nasıl oluştuğu ve dillerin nasıl değiştiği konuları üzerine derinlemesine konuşmalar yapılmış ve öğrencilerin düşüncelerini birbirlerine rahatça ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Düşünme Düzeyi ve Anlama

Kitap ayrıca öğrencilerin dil ve kelime kavramları üzerine düşünmelerine fırsat vermiştir. "Bir kelimenin sözlüğe girmesi için ne gerekir?" sorusu tartışmaları başlatmış ve öğrencilerin çoğu kelimelerin insanlar tarafından yaygın kullanımıyla oluştuğunu fark etmiştir. Öğrencilerden "Siz bir kelime icat edecek olsaydınız, ne olurdu?" sorusuna da yaratıcı yanıtlar gelmiştir. Kitabın dili genel olarak anlaşılır olsa da bazı bölümleri durağan bulunmuştur; özellikle Nicholas'ın kelimeyi yayma süreci bazı öğrenciler tarafından tekrar eden olaylar gibi algılanmıştır. Bununla birlikte, kitabın sonundaki sürpriz gelişme öğrencilerin ilgisini artırmış ve tartışmalara katılımlarını desteklemiştir.

Duygusal Durum ve Etkileşimli Okuma Yöntemi

Başlangıçta öğrenciler kitabın temposunu yavaş bulsalar da olayların gelişimi ve finalde öğretmenin Nicholas'ı aslında desteklediğinin ortaya çıkması onları etkilemiştir. Etkinlikler sırasında öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları sağlanmış ve bu, kitabın onlar için daha ilginç hâle gelmesini sağlamıştır. Özellikle rol oynama ve tahmin yapma etkinliklerinin, metinle bağlantı kurmalarını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Kitabın başında pasif kalan bazı öğrenciler, sürecin ilerleyen bölümlerinde tartışmalara katılmaya başlamışlardır.

Kitabın Zorluk Seviyesi ve Öğrenci Geri Bildirimi

Kitap, dil açısından 5. sınıf seviyesine uygun olmakla birlikte, olayların akışı bazı öğrenciler tarafından durağan bulunmuştur. Ancak, metnin sonundaki sürpriz gelişme, genel olarak olumlu bir etki yaratmıştır.

Bunun Adı Findel, başlangıçta öğrencilerin ilgisini tam olarak çekmese de okuma sürecinin ilerleyen aşamalarında ve özellikle kitabın sonunda daha ilginç hâle gelmiştir. Kelimelerin nasıl oluştuğuna ve yayılabileceğine dair verdiği mesaj, öğrencilerde merak uyandırmıştır.

"Findel" Kitabı Üzerine Etkileşimli Okuma Süreci ve Öğrenci Tepkileri

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin, kitabın kapağına dair tahmin yürütmekten metnin içeriği üzerine derinlemesine düşünmeye, kendi deneyimlerinden yola çıkarak bağlantılar kurmaktan olay örgüsünü analiz etmeye kadar çok yönlü bir okuma süreci geçirdikleri söylenebilir. Aşağıda etkinlik sürecinin detaylı analizi bulunmaktadır.

1. Okuma Öncesi Süreç: Kitap Hakkındaki İlk Görüşler

Kitabı okumadan önce, kapağında yer alan görseli inceleyerek içeriğine dair tahminde bulunmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu aşamadaki yorumları, onların görsel okuma becerilerini ortaya koymuştur.

Tablo 12. Bunun Adı Findel Kitabı Hakkında İlk Tahminler

Öğrenci No	Tahmini / Yorumları	Gözlemler
Ö4	Çalışkan bir çocuğun okul hayatı anlatılıyor olabilir.	Görsel unsurları dikkate alarak tahmin yaptığı gözlemlenmiştir.
Ö19	Findel isimli bir çocuğun hikayesi olabilir.	Kitap adından yola çıkarak fikir geliştirdiği gözlemlenmiştir.
Ö1	Çok gizemli bir kalemin hikayesi olabilir.	Kitabın gizemli yönünü ön plana çıkardığı görülmüştür.
Ö13	Çocukların ödev yapmalarıyla ilgili bir kitap olabilir.	Günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak tahmin yaptığı fark edilmiştir.

Bu aşamada öğrencilerin genellikle görsel ögeleri dikkate alarak tahminde bulundukları, ancak bazı öğrencilerin kitap adından yola çıkarak daha özgün fikirler geliştirdiği gözlenmiştir.

Tablo 13. Alternatif Kelime Üretimleri

Öğrenci No	Alternatif Kelimeler	Gözlemler
Ö15	İsmi yerine "Hömü"	Dil kullanım alışkanlıklarını paylaştığı gözlemlenmiştir.
Ö12	Dondurmaya "Hup"	Kelime üretiminde yaratıcı olduğu görülmüştür.
Ö10	Çekirdeğe "Çetlek"	Öğrencinin özgün kelime geliştirdiği fark edilmiştir.
Ö17	Suya "Lu"	Günlük deneyimlerini kelimelere yansıttığı gözlemlenmiştir.
Bazı öğrenciler	Yemeğe "Mama" demeyi tercih etti	Öğrencilerin bireysel kelime tercihleri olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilere, çocukken ya da hala günlük yaşamlarında farklı kelimeler kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Bu soruyla, öğrencilerin dil kullanım alışkanlıkları üzerinde düşünmeleri amaçlanmıştır.

2. Okuma Sırasında Etkileşim ve Öğrenci Cevapları

Okuma sürecinde, belirli sayfalarda metnin gelişimi hakkında düşünmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmuştur.

Sayfa 27 – Nicholas'ın Ödev Konusu

Nicholas, öğretmeni tarafından bir rapor yazmaya yönlendirildiğinde öğrencilere, "Siz bir rapor hazırlayacak olsaydınız konunuz ne olurdu?" sorusu yöneltilmiş, öğrenciler seçecekleri konular hakkında düşünme fırsatı bulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Seçtiği Rapor Konuları

Öğrenci No	Seçtiği Konu	Gözlem
Ö19, Ö12	Türkçe sözlüklerle ilgili rapor	Dil bilgisi konularına ilgi gösterdikleri ve ders içeriğiyle bağlantı kurma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
Ö4	İsimler hakkında rapor	Metindeki karakterin durumunu kendi akademik deneyimleriyle ilişkilendirmeye çalıştığı fark edilmiştir.
Ö17	Noktalama işaretleriyle ilgili rapor	Ders konularına odaklanma ve yazılı anlatımı geliştirme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Tablo 15. Nicholas'ın Parlak Fikri ile İlgili Öğrenci Tahminleri

Öğrenci No	Tahmini Fikir	Gözlem
Çoğunluk	Nicholas'ın kaleme "Findel" adını verdiğini tahmin etti	Bazı öğrencilerin doğru tahmin yaptığı, bazılarının farklı yorumlar geliştirdiği gözlemlenmiştir.
Ö10	Raporla ilgili yeni bir fikir geliştirdiğini düşündü	Alternatif düşünceler üretme eğilimi görüldü.
Ö5, Ö17	Dersi kaynatmak için bir plan yaptığı fikri	Yaratıcı tahminlerde bulundukları fark edildi.
Ö7, Ö1	Bulduğu kalemle ödevini tamamlayacağını düşündü	Öğrencilerin olayla bağlantı kurarak öngörüde bulunmaya çalıştıkları gözlemlendi.

Tablo 16. Bayan Granger'ın Mektubunu Okuduktan Sonra Öğrenci Düşünceleri

Öğrenci No	Düşüncesi	Gözlem
Ö5	Findel kelimesinin yayılması için çok akıllıca davrandığını düşünüyorum	Öğrencinin öğretmenin stratejik yaklaşımını fark ettiği gözlemlenmiştir.
Ö18	Başta çok sert bir öğretmen gibi gelmişti ama mektubu okuyunca neden böyle davrandığını anladım	Öğrencinin ön yargılarını yeniden değerlendirdiği ve bakış açısını geliştirdiği gözlemlenmiştir.
Ö1	Çok zekice ve güzel bir hamleydi	Öğrencinin öğretmenin hamlesini olumlu bulduğu anlaşılmaktadır.
Ö10	Öğretmenin Nicholas'a fark ettirmeden destek olması çok güzeldi	Öğrencinin öğretmenin destekleyici tutumunu fark ettiği gözlemlenmiştir.

Tablo 17. Okuma Sonrası Öğrenci Yanıtları ve Gözlemler

Öğrenci No	Şaşırdıkları Bölüm / Olay	Gözlem
Ö1, Ö2, Ö14	Bayan Granger'ın Findel kelimesini desteklemesi	Öğrencilerin öğretmenin beklenmedik desteğini fark ettiği gözlemlenmiştir.
Ö18	Bayan Granger'ın 42 yıldır öğretmen olmasına şaşırdım	Öğrencinin karakterin deneyim ve geçmişiyle ilgili şaşkınlık yaşadığı görülmüştür.
Ö6	Öğretmenin mektup yazmasına şaşırdım	Öğrencinin öğretmenin davranışını beklenmedik bulduğu anlaşılmaktadır.
Ö4	Kitabın sonunda Bayan Granger'ın tavrının değişmesine şaşırdım	Öğrencilerin karakterin değişimini fark ettiği gözlemlenmiştir.
Ö10	Nicholas'ın mektubu 10 yıl sonra bulması şaşırtıcıydı	Öğrencinin olayın zamanlamasına dikkat ettiği gözlemlenmiştir.
Ö9	Findel kelimesinin sözlüğe girmesine şaşırdım	Öğrencinin kelimenin kabul edilmesine şaşırdığı anlaşılmaktadır.

Findel Kitabına Dayalı Etkinliklerin Analizi

Bu bölümde, "Findel" adlı çocuk romanına yönelik hazırlanan dört farklı etkinlik; Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi doğrultusunda sınıflandırılarak değerlendirilmiş, öğrencilerin tepkileri üzerinden etkililik düzeyleri analiz edilmiştir.

1. Etkinlik: “Findel” Kelimesinin Görsel Hikâyesi

Okuma Öncesi Etkinlik

Bloom'un Basamakları: Anlamlandırma, Uygulama

Amaç: Öğrenciler, "Findel" kelimesinin anlamını ve metnin genel temasını daha iyi anlamak için görselleri kullanarak kelimeyi keşfederler.

Tahmini Süre: 25 dakika

Uygulama

1. Öğrencilere kitap hakkında kısa bir bilgi verilir, özellikle "Findel" kelimesinin yayılma süreci hakkında ipuçları verilir.
2. Öğrenciler, metnin başında "Findel" kelimesine dair görselleri inceleyerek kelimenin anlamını ve karakterlerin ne yaşadığını keşfederler. Görseller üzerinden beyin fırtınası yaparak "Findel" kelimesinin anlamını tartışırlar.
3. Öğrenciler, gözlemlerini ve tahminlerini sınıfla paylaşır.

Sorular:

- "Findel" kelimesinin anlamını tahmin etmek için hangi görselleri kullanırsınız? (Uygulama)
- Bu görseller, kelimenin yayılma sürecini ve etkilerini nasıl anlamamıza yardımcı olabilir? (Analiz)

Etkinliğin Uygulama Süreci: Etkinlikte öğrencilere kitabın içeriğine dair kısa bir giriş yapılarak “Findel” kelimesinin anlamı ve kullanım sürecine dair ipuçları verilmiştir. Özellikle kitabın kapağı hakkında öğrencilerle tartışmalar yapılmıştır. Öğrencilerden, “Findel” kelimesiyle ilgili görselleri incelemeleri ve bu kelimenin ne anlama gelebileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Etkinlik kağıtlarında, kalem çeşitleri ve ilginç kalem görselleri yer almıştır.

Gözlemler: Öğrenciler kelimeyi ilk duyduklarında bu kelimenin bir nesne mi, kişi mi, hayali bir varlık mı olduğunu tartıştılar. Kelimeye anlam yüklerken öğrenciler, kelimenin ses yapısından da etkilenerek eğlenceli ve hayal gücüne dayalı tahminlerde

bulundular. Tartışmalar, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tahmin becerilerini geliştirdi.

- Öğrenciler görsel ipuçlarını kullanarak anlam çıkarma becerilerini kullanmışlardır.
- Ortaya atılan fikirler oldukça çeşitliydi; bazı öğrenciler "Findel" kelimesinin bir kalem markası olduğunu, bazıları ise özel bir karaktere ait bir şey olduğunu düşünmüşlerdir.
- Tartışmalar, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve meraklarının uyarılması açısından etkili olmuştur.

Bloom'un Taksonomisine Göre Analiz

- Anlama: Görsel ipuçlarından yola çıkarak anlam tahmininde bulunmuşlardır.
- Uygulama: Kendi ön bilgileri ve sezgileriyle görselleri yorumlamışlardır.
- Yaratma: Bazı öğrenciler, kelimeye dair kendi kurmaca bağlamlarını oluşturmuşlardır.

2. Etkinlik: "Findel" Kelimesiyle Rol Oynama

Okuma Sırası

Bloom'un Basamakları: Analiz, Uygulama

Amaç: Öğrenciler, metindeki karakterlerin bakış açılarıyla rol yaparak olayları ve sosyal etkileri analiz ederler.

Tahmini Süre: 20 dakika

Uygulama:

1. Öğrenciler, metnin başından itibaren "Findel" kelimesinin nasıl yayıldığını ve buna karşı gösterilen tepkileri daha iyi anlamak için karakterlerin bakış açılarını düşünürler.
2. Öğrenciler, metnin karakterlerini canlandırarak "Findel" kelimesi ile ilgili nasıl bir tepki verdiklerini gösterirler. Örneğin, Nick'in bakış açısını ve öğretmenlerinin tavırlarını canlandırırlar.

3. Öğrenciler, rol oynama sırasında karakterlerin bakış açılarını tartışır. Hangi karakterin bakış açısının "Findel" kelimesinin yayılmasını etkilediğini analiz ederler.

Sorular:

- "Findel" kelimesinin yayılma sürecini hangi karakterin bakış açısı üzerinden daha iyi anlayabiliriz? (Analiz)
- Rol oynama etkinliği sırasında karakterlerin tepkilerini nasıl değerlendirdiniz? (Değerlendirme)

Etkinliğin Uygulama Süreci: Öğrencilerden metindeki karakterleri canlandırmaları istendi. Bu canlandırmalar sırasında “Findel” kelimesinin yayılmasına karşı karakterlerin verdiği tepkiler analiz edildi. Nick, arkadaşları ve öğretmenlerin farklı bakış açılarıyla davranışlar sahnelendi.

Gözlemler: Nick karakterini oynayan öğrenciler, kelimeyi yaymak için çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Bazıları, Nick’in mizahi yönünü ön plana çıkararak sınıf arkadaşlarını ikna etmeye çalışmıştır. Öğretmen karakterini oynayan öğrenciler ise, otoriter tutumlar sergileyerek kelimenin kullanılmasına karşı çıkmıştır. Etkinlikte en dikkat çeken gözlem, öğrencilerin karakterlerin duygularını anlamada oldukça başarılı olmalarıdır. Özellikle "Bayan Grencher" karakteri üzerine yapılan tartışmalar, öğrencilerin otorite ve dil ilişkisini fark etmelerine katkı sağlamıştır.

Bloom’un Taksonomisine Göre Analiz

- Uygulama: Karakterleri yorumlayarak davranışlara dönüştürmüşlerdir.
- Analiz: Karakterlerin tutum ve motivasyonlarını anlamaya çalışmışlardır.
- Değerlendirme: Karakterlerin davranışlarını tartışarak kendi yargılarını ifade etmişlerdir.

3. Etkinlik: Benim Kelimem

Okuma Sonrası

Bloom'un Basamakları: Değerlendirme, Yaratıcılık

Amaç: Öğrenciler, "Findel" kelimesi yerine kendi kelimelerini yaratırlar.

Uygulama:

1. Öğrencilere ‘’Findel’’ kelimesi gibi farklı bir kelime kullanıp kullanmadıkları sorulur.
2. Öğrenciler, farklı kelimelerinin nasıl yayılacağı ve kültürel etkilerinin ne olacağı üzerine fikirlerini paylaşırlar.

Sorular:

- Sen bir kelime yaratacak olsan bu ne olurdu?
- Kendi kelimenin toplumda yayılması için sen neler yapardın?

Etkinliğin Uygulama Süreci: Öğrencilerden, “Findel” kelimesi gibi kendi kelimelerini üretmeleri istenmiş, ardından bu kelimelerin topluma nasıl yayılacağına dair yaratıcı stratejiler geliştirmişlerdir. Bu süreçte, öğrencilerin hem hayal güçlerini kullanmaları hem de sosyal yapı ve iletişim yolları üzerine düşünmeleri sağlanmıştır.

Tablo 18. Öğrencilerin Ürettikleri Kelimeler

Öğrenci	Üretilen Kelime	Kelimenin Yayılma Stratejisi	Gözlemler
Ö1	oturumcuk (koltuk)	Sosyal medya üzerinden yayacak	Öğrenci hayal gücünü ve sosyal iletişim yollarını kullanmıştır.
Ö14	müke (düğme)	Terzilerden yardım alacak	Kelimenin toplumda kabul görmesi üzerine plan yapmıştır.
Ö10	çıt çıt (çekirdek)	Çerezcilerle anlaşarak, anlamayanlara el hareketi ile anlatacak	İletişim stratejilerini özgün biçimde geliştirmiştir.
Ö1	tik tak (saat)	Pankartlar, yarışmalar, okulda yayma	Hem yaratıcı hem de planlı yayılma stratejisi geliştirmiştir.
Ö7	liva (hayvan)	Kelimenin öyküsünü anlatarak yayacak	Hikâye anlatımı yoluyla kelimeyi topluma aktarma becerisi göstermiştir.
Ö2	tutucu (askılık)	Misafirlikte örnek cümle kullanarak yayacak	Dilin toplumsal kullanımı üzerine farkındalık geliştirmiştir.
Ö3	kiki (dişi kuş), koko (erkek kuş)	Kuşlara seslenerek ve kuş besleyen kişilere ileterek yayacak	Hem hayal gücünü hem de hedef kitleye uygun iletişim yollarını kullanmıştır.

Bloom’un Taksonomisine Göre Analiz

- Yaratma: Özgün kelimeler üretmişlerdir.
- Değerlendirme: Kelimenin işlevselliği ve toplumda kabul görülebilirliği üzerine stratejiler geliştirmişlerdir.

- Anlama: Dilin toplumsal yönünü kavrama ve bu farkındalıkla plan yapma becerileri gelişmiştir.

4. Etkinlik: “Findel” Müzikal Gösterisi

Okuma Sonrası

Bloom'un Taksonomisi Seviyesi: Yaratıcılık, Sentez

Amaç: Öğrenciler, "Findel" kelimesinin yayılma sürecini yaratıcı bir şekilde müzikle ifade ederler.

Tahmini Süre: 25 dakika

Uygulama:

1. Müzikal gösterinin kelimenin yayılma sürecini anlatmada nasıl etkili olabileceği hakkında kısa bir açıklama yapılır.
2. Öğrenciler, "Findel" kelimesinin toplumsal etkilerini anlatacak bir şarkı hazırlamak için grup olarak çalışır.
3. Her grup şarkılarını sınıfta sergiler. Performanslar sırasında öğrenciler, şarkıların toplumsal etkilerini nasıl yansıttığını tartışır.

Sorular:

- Bir kelimenin toplumsal yayılma sürecini anlatmak için şarkılar nasıl bir fark yaratır? (Yaratma)
- Performanslar ve yaratıcı süreçler, "Findel" kelimesinin etkilerini nasıl somut hâle getirir?

Etkinliğin Uygulama Süreci: Öğrenciler üç gruba ayrılarak “Findel” kelimesinin yayılma süreci ve toplumsal etkilerine dair şarkılar yazdılar. Her grup şarkısını müzik eşliğinde sergiledi. Şarkılar hem eğlenceli hem de yaratıcı bir şekilde duyguların dile getirilmesini sağladı.

Öğrencilerin Yazdığı Şarkılar:

1. Grup:

Nicholas buldu Findel'i
Findel'dir onun ismi,
Yazarız deftere Findel kalemiyle,
Findel'dir onun ismi,
Tutarız elimizle,
Biterse ucu eğer,
Yazarız yenisiyle.

2. Grup:

Nicholas bulmuş bir kalem,
Nick koymuş ismini bir Findel,
Findel Findel bunun adı,
Değiştiremez hiç kimse bunu,
Aklından çıksın kalem adı,
Girsin aklına Findel adı,
F – İ – N – D – E – L,
İsmi ne? Findel!
Bayan Grencher, ne bu sinir,
Ne bu üstünlük ne bu kibir,
Aklından çıksın kalem adı,
Girsin aklına Findel adı.

3. Grup (Rap tarzı):

Başladık yeni okula,
Findel açtık sözlük yoluyla,
Arkadaşlarla Findel aldık,
Siyah Findel'le konuyu kapattık,
Bayan Grencher şok geçirdi,
Okulda 100 kere kalem yazdırdı,
Biz yine Findel yazdık,

Yazdık yazdık,
Artık okulda kalmaya başladık,
Vazgeçmedik, yine her şey gibi,
İleride büyük bir iş başardık.

Gözlemler: Şarkılar aracılığıyla öğrencilerin hem duygusal tepkileri hem de yaratıcı ifade biçimleri net biçimde gözlemlendi. Öğrenciler, müziğin kelime yayılımı üzerindeki etkisini fark ederek, şarkıların kalıcılığı artırabileceğini söylediler. Özellikle rap türü şarkı, sınıf içinde en çok alkış alan performans oldu.

Analiz:

- Öğrenciler, dilin yayılımını duygusal ve ritmik formlarla daha etkili bir şekilde ifade etmişlerdir.
- Müzik, kelimelerin duygusal etkisini artırmakta aracı olmuştur.
- Şarkılar hem eğlenceli hem de düşündürücü içeriklerle öğrencilerin kendi anlatım biçimlerini ortaya koymalarına olanak sağlamıştır.
- Öğrenciler performans sonrası şarkıların, kelimelerin yayılmasında duygu aktarımı açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bloom'un Taksonomisine Göre Analiz

- Yaratma: Şarkı sözlerinin yazımı ve sahnelenmesi
- Anlama: Şarkıların tematik yapısı üzerinden anlam üretimi
- Uygulama: Ritmik ve sahne performansı yoluyla aktarım

Yürütülen dört etkinlik sonucunda, öğrencilerin hem bilişsel hem de yaratıcı becerilerinde gözle görülür bir ilerleme gözlemlenmiştir. Etkileşimli okuma yöntemiyle;

- Kelimelerin anlamları üzerine düşünmeleri,
- Karakter analizleri yapmaları,
- Yaratıcı içerikler üretmeleri,
- Toplumsal bağlamda dilin etkisini sorgulamaları sağlanmıştır.

Özellikle “Benim Kelimem” ve “Müzikal Gösteri” etkinlikleri, öğrencilerin üretkenlik ve dil bilinci gelişimini doğrudan desteklenmesine katkıda bulunmuştur. “Rol Oynama” ve “Görsel Hikâye” etkinlikleri ise metinle kurulan bağları güçlendirmiş; öğrencilerin eleştirel düşünme, empati ve çok yönlü bakış açısı geliştirme becerilerini desteklemiştir.

Sonuç olarak Findel kitabı üzerinden gerçekleştirilen bu etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin metni yalnızca anlamalarını değil; aynı zamanda onu yeniden yapılandırmalarını, sorgulamalarını ve yaratıcı biçimde yeniden üretmelerini sağlayarak okuma sürecini çok yönlü bir öğrenme deneyimine dönüştürmüştür.

Bu çalışmada uygulanan etkileşimli okuma yöntemi, öğrencilerin metinle kurduğu bağı güçlendirmeyi, onların aktif katılımını teşvik etmeyi ve bilişsel süreçlerini derinleştirmeyi hedeflemiştir. Findel kitabına dayalı olarak gerçekleştirilen dört temel etkinlik sayesinde öğrenciler yalnızca metni anlamakla kalmamış, aynı zamanda metni yorumlamış, yeniden yapılandırmış ve kendi özgün düşüncelerini ortaya koyma fırsatı bulmuştur.

Yapılan gözlemler ve elde edilen öğrenci ürünleri ışığında şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler, klasik okuma yöntemlerine kıyasla etkileşimli etkinliklerde daha istekli ve motive olmuşlardır. Bu durum özellikle yaratıcı yazma ve rol yapma çalışmalarında gözlemlenmiştir.
- Etkinlikler süresince öğrencilerin düşünsel süreçlerinin farklı bilişsel düzeylerde (anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma) aktive olduğu görülmüştür. Bu da Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi temelinde yapılandırılan etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir.
- Öğrencilerin; etkinlikler yoluyla metindeki karakterlerle empati kurduğu, metnin alt mesajlarını sorguladığı ve metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda etkileşimli okuma yöntemi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve dil bilinci kazanımlarına katkı sağlamıştır.
- Yaratıcılığın ön planda olduğu etkinliklerde öğrencilerin dilsel üretkenlikleri ve ifade becerileri gelişmiştir.

Bu bulgular, etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma sürecine olan etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Etkinlik temelli, öğrenci merkezli ve çok katmanlı okuma deneyimleri, öğrencilerin hem metne hem de dile yönelik daha derinlikli ve anlamlı bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımıştır.

Bu çerçevede, etkileşimli okuma yöntemi yalnızca metinle kurulan bireysel bir ilişki değil; aynı zamanda öğrenciler arasında iş birliğine dayalı bir ilişkidir. Etkileşimli okuma yöntemi çok boyutlu ve özgün öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 19. Bunun Adı Findel Etkinlikleri Analiz Tablosu

Aşama	Etkinlik	Süre	Amaç	Bloom'un Taksonomisi Seviyesi
Okuma Öncesi	"Findel" Kelimesinin Görsel Hikayesi	25 dk	Öğrenciler, "Findel" kelimesinin anlamını ve temasını keşfederler.	Anlamlandırma, Uygulama
Okuma Sırası	"Findel" Kelimesiyle Rol Oynama	20 dk	Öğrenciler, metindeki karakterlerin bakış açılarını analiz ederler.	Analiz, Uygulama
Okuma Sonrası	Benim Kelimem	25 dk	Öğrenciler, "Findel" kelimesi yerine kendi kelimelerini yaratırlar.	Değerlendirme, Yaratıcılık
Okuma Sonrası	"Findel" Müzikal Gösterisi	25 dk	Öğrenciler, "Findel" kelimesinin toplumsal etkilerini müzik ve dansla ifade ederler.	Yaratıcılık, Sentez

KRALİÇEYİ KURTARMAK

Kitap Değerlendirme Yapısı

Kitap Bilgisi ve Öğrenci Katılımı

- Kitap Adı: Kraliçeyi Kurtarmak
- Kitap Süresi: 4 hafta

Okuma Öncesi Süreç: Kitap Hakkındaki İlk Görüşler ve Tahminler

Kitabın adı ve kapağıyla ilgili yapılan ilk tahminler, öğrencilerin metne dair oluşturdukları ilk sezgisel bağlantıları gözler önüne serdi. Öğrenciler, kitabın konusu ve içeriği hakkında çeşitli tahminlerde bulundular.

Tablo 20.Kraliçeyi Kurtarmak Kitabı Konu Tahminleri

Öğrenci Kodu	Tahmini
Ö2	Kraliçe hapse atılmış olabilir.
Ö1	Kraliçe kaçırılmış olabilir.
Ö7	Arka kapaktaki adam kraliçeyi kurtarmış olabilir.

Bu tahminler, öğrencilerin görsel ipuçları ile başlıktan yola çıkarak olay örgüsüne ilişkin olasılıklar üzerine düşündüklerini göstermektedir. Bu süreçte öğrencilerin metni keşfetmeye yönelik ilgilerinin artmış olabileceği ve metne daha derinlemesine yaklaşma fırsatı buldukları söylenebilir.

Öğrencilere "Kraliçeyi kurtarmak için nasıl biri olunmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak kahramanlık kavramı üzerine düşünmelerine olanak tanımıştır. Öğrencilerin yanıtlarında kahraman figürünün genellikle güçlü, cesur ve akıllı bireyler olarak betimlendiği görülmüştür.

Tablo 21. Öğrencilerin "Kraliçeyi kurtarmak için nasıl biri olunmalıdır?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrenci Kodu	Cevabı
Ö1	Güçlü, çevik ve cesur.
Ö2	Güçlü, cesaretli, korkusuz, akıllı.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, kahramanlık kavramını genellikle fiziksel güç, cesaret ve zekâ gibi özelliklerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metin bağlamında kahraman figürüne dair toplumsal ve bireysel algılarını yansıttığı şeklinde değerlendirilebilir.

Kitabın matematik temalı yapısının, öğrencilerin matematiğe yönelik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma öncesinde yöneltilen sorulara verilen yanıtlarda, öğrencilerin büyük bir kısmının matematik dersini zorlayıcı bulduklarını ve bu dersten hoşlanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Buna karşın, az sayıda öğrenci matematik problemlerini çözmekten keyif aldıklarını belirtmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerim Matematik Problemleriyle ilgili Görüşleri

Öğrenci Kodu	Görüş
Ö4	Matematik dersini sevmedim, zorlanıyorum.
Ö7	Matematik problemleri çözmeyi sevmiyorum.
Ö9	Bazen çözmeye çalışıyorum ama çok zorlanıyorum.

Bu gözlemler, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz bir tutuma sahip olabileceklerini ve kitabın matematik temelli yapısının başlangıçta bir zorluk olarak algılanmış olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, kitaptaki problemlerin öğrencilerin matematiğe farklı bir açıdan bakmalarına katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Okuma sırasında öğrenciler, metinle aktif bir etkileşim kurarak sorulara verdikleri yanıtlarla düşüncelerini paylaştılar. Sayfa 11'deki "Ayak Sesleri Kime Ait Olabilir?" sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin olay örgüsünü tahmin etme ve karakterleri analiz etme çabalarını ortaya koymaktadır.

Tablo 23. Sayfa 11'deki "Ayak Sesleri Kime Ait Olabilir?" Sorusuna Öğrenci Yanıtları

Öğrenci Kodu	Yanıt
Ö7	Ayak sesleri kötü kralın olabilir.
Ö3	Bu sesler kraliçeye ait olabilir.

Sayfa 12'deki, Alex'in en sevdiği kitap türünü bulmalarını isteyen soruya verilen yanıtlar ise öğrencilerin karakterlerle özdeşleşmelerine ve kendi okuma tercihleri üzerine düşünmelerine imkân tanımıştır.

Tablo 24. Sayfa 12'deki "Alex'in En Sevdiği Kitap Türü" Sorusuna Öğrenci Yanıtları

Öğrenci Kodu	Yanıt
Ö1	Korku ve macera kitaplarını severim.
Ö2	Macera kitapları ilgimi çeker.
Ö4	Bilim kurgu kitapları çok ilginç geliyor.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, bu tür soruların metni dikkatle okumalarını, olaylar üzerinde düşünmelerini ve kendi okuma alışkanlıkları ile metin içeriği arasında bağlantı kurmalarını sağladığı gözlemlenmiştir.

Kitap sona erdiğinde, öğrencilerin kitaba dair çeşitli görüşler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler kitabı çok beğenmişken, bazıları matematik problemlerinin fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kitabın sonunda

Kraliçenin kurtulmasına ve Alex'in Kraliçeyi kitap dışında görmesine de sevindiklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 25.Öğrencilerin Kitap Hakkındaki Genel Görüşleri

Öğrenci Kodu	Görüş
Ö1	Kitabı çok beğenmedim ama içindeki matematik problemleri ilgimi çekti.
Ö13	Kitabı çok beğendim.
Ö16	Kitabı beğendim, ama matematik problemleri çok fazlaydı, yoruldum. Onlar biraz daha az olabilirdi. Ama gerisi çok heyecanlıydı.
Ö10	Kitabı beğendim ama matematik problemleri çok fazlaydı. Problem sayısı azaltılabilir. Onun dışında çok eğlenceliydi.

Öğrencilerin yanıtlarından, kitabın hem olumlu hem de eleştirel yönleri üzerinde düşündükleri ve metnin yapısal özelliklerine dair öneriler geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilere ayrıca "Kitabın yazarı siz olsaydınız, hangi bölümü değiştirirdiniz?" sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin metni eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek yaratıcı düşünme fırsatları buldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 26.Öğrencilerin Kitapta Değişiklik Yapmak İstedikleri Bölümler

Öğrenci Kodu	Yanıt
Ö8	Problemler yerine daha eğlenceli şeyler eklerdim.
Ö16	Matematik yerine daha maceralı olaylar olurdu.
Ö18	Matematik yerine daha maceralı olaylar olurdu.

Bu aşamada öğrencilerin, metne eleştirel bir bakış açısı ile hem içerik hem de yapı üzerine fikir ürettikleri gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, özellikle Monoculus karakterinden etkilenmişlerdir. Monoculus'un Alex, Sam ve Vanessa'ya yardım etmesi, öğrenciler tarafından takdir edilmiş ve karakterle bağ kurmalarını sağlamıştır.

"Kraliçeyi Kurtarmak" kitabı, öğrencilerin hem bilişsel hem duygusal olarak metinle etkileşimde bulunmalarını sağlamıştır. Kitap, hikâye kurma, karakter analizi yapma ve matematik problemleri üzerinde düşünme becerilerini desteklemiş, hayal güçlerini de geliştirmiştir. Monoculus karakteri, fantastik ögelere ilgiyi artırmış ve metni daha çekici hâle getirmiştir.

Matematik problemleri başlangıçta bazı öğrenciler için zorluk yaratmış olsa da çözme çabaları öğrencilerin kitapla etkileşimini derinleştirmiştir. Özellikle "Alex, başlangıçta matematik problemleri çözemezken, kitap sonunda bunları nasıl çözebiliyor?" sorusu, öğrencilerin metin üzerinde düşünmelerini sağlamıştır.

Kitabın sonunda iyiliğin kazanması teması öğrenciler tarafından benimsenmiş ve bu durum mutluluk ifadeleriyle yansıtılmıştır. Kitapta yer alan bilmeceyi çözmeleri ise analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Kitap sona erdiğinde öğrencilerin farklı görüşler sunduğu gözlemlenmiştir; bazıları kitabı çok beğenmiş, bazıları ise matematik problemlerinin fazla olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, problemler öğrencilerin kitapla etkileşimini artırmış ve çözüm çabaları motivasyon sağlamıştır.

Sonuç olarak, kitap öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeleri ve metinle anlamlı bir ilişki kurmaları açısından etkili bir araç olarak gözlemlenmiştir. Etkileşimli okuma yöntemi ise öğrencilerin metinle kurduğu bağı güçlendirmiştir.

1. Etkinlik: Aleks'in Gizemli Haritası

Okuma Öncesi

Bloom'un Basamakları: Hatırlama: Temel matematik bilgilerini hatırlama.

Uygulama: Harita üzerindeki matematiksel soruları çözerek ilerleme.

Amaç: Problem çözme ve hikâyeye giriş için öğrencilerin ilgisini artırmak.

Tahmini Süre: 30 dakika

Uygulama:

1. Eski bir harita görseli üzerinde Aleks'in durakları ve bu duraklara uygun sorular hazırlanır.
2. Sorular çözüldükçe Aleks'in ilerlediği ve kraliçeye ulaştığı hayal edilir.

Sorular:

- Kraliçe'yi kurtarmak ne anlama geliyor olabilir? (Hatırlama)

- Daha önce bir hikâyede bir kahramanın birini kurtardığını gördünüz mü? (Hatırlama)
- Bir kraliçeyi kurtarmak için kahramanların hangi becerilere sahip olması gerekebilir? (Anlama)
- Hikâyede bir matematik teması olabileceğini düşünüyor musunuz, neden? (Anlama)

Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve onları "Kraliçeyi Kurtarma" görevine dahil ederek hikâyeye ilgi uyandırmaktı. Öğrencilere, içinde sekiz basit matematiksel işlem bulunan bir harita verilmiş ve işlemleri doğru yaparak sonuca ulaşmaları ve kraliçeyi kurtarmaları gerektiği belirtilmiştir.

Haritadaki sekiz matematiksel işlem, öğrencilerin bir sonraki adıma geçmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Etkinlik sırasında öğrencilerin işlemleri yaparken dikkat gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler, işlemleri doğru yapmalarına rağmen bir adımda hata yaparak sürecin bozulduğunu fark etmişlerdir. Bu durum, problem çözme sırasında karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin hatalı adımları fark ettiklerinde tekrar denedikleri ve çözüm yollarını keşfetmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Tam doğru sonuca ulaşamayan öğrenciler de sürece olan ilgilerini kaybetmemiş, aksine kraliçeyi kurtarma görevini tamamlamak için daha fazla çaba göstermişlerdir.

Öğrencilerin matematiksel işlemleri çözerken heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Yaptıkları her işlemin ardından birbirlerine "Doğru mu yaptık?" sorusunu sordukları ve birbirlerine yardım ederek iş birliği yaptıkları belirlenmiştir. Genel olarak, öğrencilerin işlemleri çözmekten keyif aldıkları ve doğru sonuç elde ettiklerinde bir sonraki adıma geçmek için daha hevesli oldukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin çoğu, çözüm sürecinde arkadaşlarıyla iş birliği yaparak ortak bir sonuca ulaşmayı hedeflemişlerdir. Bu durum hem bireysel hem de grup hâlinde problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Etkinlik, öğrencilerin matematiksel işlem ve problem çözme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Hatalı çözümler, öğrencilerin hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine olanak sağlamıştır. Etkinlik sonunda öğrenciler, kraliçeyi kurtarma

görevini tamamlayamasalar da süreç boyunca kazandıkları beceriler ve iş birliği, etkinliğin amacına ulaştığını göstermiştir.

Genel olarak, bu etkinlik öğrencilerin matematiksel ve problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, sosyal etkileşim içinde iş birliği yapmalarını da desteklediği gözlemlenmiştir. Kraliçeyi kurtarma görevi, öğrencilere hem heyecan verici hem de eğitici bir deneyim sunmuş ve etkinliğin hedeflerine ulaşılmasında önemli katkılar sağlamıştır.

2. Etkinlik: Kraliçeye Mektup

Okuma Sonrası

Bloom'un Basamakları: Analiz: Hikâyenin olaylarını analiz ederek yeni bir çözüm önerisi geliştirme. Yaratıcılık: Mektup yazımıyla hikâyeye farklı bir bakış açısı katma.

Amaç: Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek ve hikâye üzerinde kişisel fikirler geliştirmek.

Tahmini Süre: 30 dakika

Uygulama:

1. Aleks'in yerine geçerek kraliçeye bir kurtarma planını içeren mektup yazılır.
2. Mektuplar sınıfta sergilenir ve en yaratıcı olan ödüllendirilir.

Sorular:

- Hikâyenin sonunu değiştirerek yeniden yazın. Aleks nasıl bir yol izlerdi? (Yaratma)
- Kraliçenin yerinde siz olsaydınız Aleks'e nasıl yardım ederdiniz? (Yaratma)

Bu etkinlikte öğrencilerden, kötü kral Rechner tarafından kaçırılan Kraliçe'ye mektup yazmaları istenmiştir. Mektuplar, öğrencilerin karakterlerle empati kurmalarını, olay örgüsünü kendi ifadeleriyle değerlendirmelerini, yaratıcı düşünmelerini ve duygu-düşünce aktarımıyla yazılı anlatım becerilerini göstermelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Öğrenciler mektuplarını bireysel olarak yazmışlardır. Bazıları mektupları karakterlerin bakış açısından kaleme alırken, bazıları kendilerini metnin bir parçası gibi konumlandırmıştır. Mektuplar genellikle "Sevgili Kraliçe" şeklinde başlamış ve içerikleri duygusal, teselli edici, çözüm odaklı ve empatik bir yaklaşımla şekillenmiştir. Öğrencilerin mektupları genel olarak duygusal destek, kahramanlık, umut, yaratıcı bakış açıları ve çözüm üretme temaları etrafında şekillenmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Mektup Etkinliği İçerik Özeti

Öğrenci	Mektup Bakış Açısı	İçerik Özeti
Ö16	Kendi ağzı / Kahraman bakışı	Kraliçe'yi kötü kraldan kurtaracak kahraman olarak tanıtmış, cesaret vermeye çalışmış.
Ö1	Alex'in ağzı	Rechner'den bahsetmiş, Kraliçeye umut aşılamış, kitaptaki 280. bilmeceye gönderme yapmış.
Ö7	Kendi ağzı	Kraliçe'ye moral vermek için yazmış, soruları arkadaşlarıyla çözmüş, güven vurgusu yapmış.
Ö9	Kendi ağzı	Kısa ve net, cesaret verici mesajlar iletmiş.
Ö6	Kendi ağzı	Duygusal ve teselli edici bir mektup yazmış.
Ö15	Alex'in ağzı	Kraliçe'nin beklemesi gerektiğini belirtmiş, Rechner'i tuzağa çekme planını eklemiş, Alex'in matematik sorularını çözmeye çalıştığını göstermiş.
Ö5	Kendi ağzı	Alex'in matematik sevmemesine rağmen Kraliçe'yi kurtaracağını yazmış; Monoculus ve ekip arkadaşlarını sürece dahil etmiş.
Ö4	Kendi ağzı	Kraliçe'ye Alex, Sam ve Vanessa'ya güvenmesini söylemiş; destekleyici ve umut verici yaklaşım sergilemiş.
Ö10	Kendi ağzı	Sabırlı olmayı ve pes etmemeyi öğrendiğini ifade etmiş; kişisel çıkarımlarını yansıtmış.
Ö3	"Bella" karakteri	Kraliçe'ye empati göstermiş; başarısızlık duygusunu dile getirmiş, farklı bir bakış açısı sunmuş.
Ö2	Kendi ağzı	Telaşa kapılmaması gerektiğini, kurtarıldıktan sonra hayatını düşünmesi gerektiğini yazmış; Alex'in soru çözdüğünü ve ellerinden geleni yaptıklarını belirtmiş.

Mektuplar incelendiğinde aşağıdaki temaların öne çıktığı görülmüştür:

Duygusal Destek ve Empati: Pek çok öğrenci, Kraliçe'ye moral vermeyi, onun korkularını yatıştırmayı ve umut aşılamayı hedeflemiştir. "Korktuğunu biliyorum ama

seni kurtaracağım" ya da "Kardeşin için endişelenme, Monoculus sana yardım edecek" gibi ifadelerle empati duygusunun güçlendiği gözlemlenmiştir.

Yaratıcılık ve Kurgu Becerisi: Ö3'ün mektubunda olduğu gibi yeni bir karakter (Bella) yaratarak empati kurmaya çalışmak, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisinin geliştiğini göstermektedir.

Kahramanlık ve Çözüm Odaklılık: Birçok mektupta öğrenciler kendilerini doğrudan kurtarıcı olarak konumlandırmış; tuzak kurma, soruları çözme, plan yapma gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu da problem çözme yeteneklerinin geliştiğini göstermektedir.

Metinle Etkileşim ve Olaylara Yönelik Bilinçli Takip: Ö1'in "280. bilmecedeyim" demesi gibi doğrudan metne referans içeren ifadeler, öğrencinin hikâyeyi dikkatli takip ettiğini ve içselleştirdiğini göstermektedir.
Karakter Gelişimi ve Özdeşim: Alex'in ağzından yazılan mektuplarda, karakterin değişim süreci ve gelişimi yansıtılmıştır. Özellikle matematikle ilgili olumsuz başlangıca rağmen çaba gösterdiğini dile getiren ifadeler bu bağlamda önemlidir. Matematiği sevmeyen öğrenciler Alex ile kendilerini özdeşleştirip matematiğe olan bakış açılarını değiştirmişlerdir.

Tablo 26. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Değerlendirme

Düzey	**Gözlenen Öğrenci Davranışları**
Anlama	Kraliçe'nin kaçırılma süreci, Rechner'in kötü rolü ve Alex'in değişimi öğrencilerce doğru yorumlanmış ve mektuplara yansıtılmıştır.
Uygulama	Metindeki olay örgüsü alınarak mektup türüyle yeniden yapılandırılmıştır. Bazı öğrenciler metnin karakteri (Alex) olarak yazmıştır.
Analiz	Mektuplarda olaylar parçalanarak değerlendirilmiş, öğrenciler metindeki duygusal ve mantıksal bağları irdelemişlerdir.
Değerlendirme	Öğrenciler Kraliçe'ye ne yapması gerektiğine dair önerilerde bulunarak olaylara eleştirel bakış geliştirmiştir.
Yaratma	Bazı öğrenciler farklı karakterler (örneğin Bella) yaratarak alternatif bakış açıları sunmuş, yaratıcı bir anlatım geliştirmiştir.

Değerlendirme ve Gözlemler

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu karakterlerle güçlü bir empati kurmuş, olaylara duygusal ve çözüm odaklı yaklaşmıştır.
- Mektupların dili genellikle sade, içten ve samimidir. Bazı öğrenciler dramatik, bazıları umut verici bir ton benimsemiştir.
- Yaratıcılık özellikle Ö3 gibi mektuplarda açık bir şekilde görülmektedir.
- Karakterlerin bakış açısından yazılan mektuplar, öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler kullandığını göstermektedir.
- Duygusal destek, umut, sabır, cesaret ve çözüm üretme gibi değerlerin öne çıktığı görülmüştür.

"Kraliçeye Mektup" etkinliğinin, öğrencilerin metinle bağ kurmalarına katkı sağlamış olabileceği gözlemlenmiştir. Etkinliğin, öğrencilerin yazılı anlatım, empati, yaratıcı düşünme ve çözüm odaklı becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin karakterlerin yerine kendilerini koyarak yazmaları, olayları farklı açılardan değerlendirme eğilimlerini ortaya koymuştur. Ayrıca etkinliğin, duygu aktarımı ve karakter özdeşimi açısından zengin içerik sunduğu ve öğrencilerin bireysel ve grupsal öğrenme kazanımlarını yansıtan örnekler oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Etkinlik 3: Yeni Kraliçe Kurtarma Görevi

Okuma Sonrasında

Bloom'un Basamakları:

- Anlama: Yeni dünyanın koşullarını ve Aleks'in yaşadığı zorlukları anlama.
- Uygulama: Hikâye içinde karşılaşılan problem/bulmacaya yaratıcı çözüm önerileri sunma.
- Analiz: Aleks'in kararlarını, olayların akışını ve alternatif sonları değerlendirme.

Yaratıcı düşünme, problem çözme ve olaylar arası neden-sonuç ilişkisini kurma becerilerini geliştirmek.

Tahmini Süre: 30 dakika

Uygulama: Öğrenciler, gelecekte geçen hikâyede kahraman Aleks'in Kraliçeyi kurtarma serüvenini dört başlık altında tamamlar. Her başlıkta öğrenciden farklı bir bilişsel beceriyi kullanması beklenir. Yazma sürecinin sonunda farklı sonlar, özgün çözüm yolları ve karakter davranışlarına dair değerlendirmeler yapılır.

Sorular:

1. Aleks'in karşılaştığı problemi sen olsaydın nasıl çözerdin? (Uygulama)
2. Hikâyedeki sembollerden oluşan bulmacayı çözmek için hangi stratejileri geliştirirdin? (Uygulama)
3. Aleks'in engellere rağmen Kraliçeyi kurtarma isteğini nasıl değerlendiriyorsun? Onun fedakarlıkları hakkında ne düşünüyorsun? (Analiz)
4. Sence hikâye başka bir şekilde bitebilir miydi? Örneğin Kraliçeyi kurtaramasaydı neler olurdu? (Analiz)

Bu yazma etkinliği, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamıştır. Öğrenciler, Aleks'in yeni bir kraliçeyi kurtarmak için karşılaştığı zorlukları konu alarak özgün ve ilgi çekici hikâyeler oluşturmuşlardır. Her öğrencinin hikayesi farklı temalar ve anlatım biçimleriyle dikkat çekmiş, etkinlik hem yazılı ifade becerilerini hem de mantık, matematiksel düşünme ve hayal gücü kullanımını desteklemiştir.

Öğrenciler, hikayelerini yazarken özgün fikirler ortaya koymuşlardır. Hayal güçlerini kullanarak klasik fantastik unsurları yenilikçi biçimde harmanlamış, hikayelerine zenginlik katmışlardır. Örneğin, Ö18 hikayesinde zombilerle savaş ve bilmecelerle ilerleme gibi ögeler kullanmış, gerilimli bir atmosfer yaratmıştır. Ö10 ise matematiksel problemler ve bulmacalarla ilerleyen gizemli bir hikâye kurgulamıştır.

Birçok öğrenci, hikayelerinin merkezine problem çözmeyi ve mantıklı düşünmeyi yerleştirmiştir. Ö8 dünyanın en zor matematik problemini çözerek kraliçeyi kurtarmış; Ö11 bir bilmeceden diğerine geçerek olay örgüsünü ilerletmiş ve çözüm stratejileri geliştirmiştir. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcılık ve analitik düşünme becerilerini pekiştirmiştir.

Etkinlik, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini güçlendirmiştir. Önceden yazma konusunda zorlanan öğrenciler, bu görevde daha hevesli ve uzun metinler

oluşturmuşlardır. Ö5 bulmacalarla sınırlı kalırken, Ö18 her yeni engel için çözüm önerileri sunmuştur. Ö14 ise karakterlerin diyaloglarla ilerlediği bir yapı kurarak güçlü bir anlatım sergilemiştir.

Öğrenciler, hikayelerinde gizem ve gerilimi başarıyla kullanmış ve çoğu hikâyeyi tatmin edici bir şekilde sonlandırmıştır. Ö5 karanlık ortam ve yaratıklarla mücadelesini anlatmış; Ö6 diyaloglarla ilerleyen bir hikâye yazmış ve mutlu bir son eklemiştir. Ö15'in hikayesi ise Anessa adlı bir prensesin aşkı ve cadıdan kurtuluşunu konu alarak duygusal bağ yaratmıştır. Bazı öğrenciler hikâyeye bulmacalar ekleyerek metni daha etkileşimli hâle getirmiştir. Ö5 ve Ö6 olayları bulmacalarla ilerletmiş; Ö17 hikayesini özet biçiminde sunmuş, Ö16 ise robotlar ve teknolojik öğelerle hikâyeyi zenginleştirmiştir. Bu süreç, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve teknolojiyi kullanma becerilerini ortaya koymuştur.

Tablo 28. Öğrenci Hikayeleri ve Analizleri

Öğrenci No	Hikâye Özeti	Analiz
Ö1	Aleks, kraliçeyi bilmeceleri çözerek ve engelleri aşarak bulmuş. Karanlık ortamda yaratıklarla mücadele etmiş ve hikâye mutlu sonla bitmiş.	Zengin görsel betimlemeler kullanmış. Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini yansıtıyor. Eğlenceli bir çözümleme sunuyor.
Ö11	Aleks, kraliçeyi robotlar ve şövalyeler arasında kurtarmış.	Karakterler basit, çözüm kısa işlenmiş. Daha detaylı anlatımla hikâye ilgi çekici hâle gelebilir. Karakter gelişimi sınırlı.
Ö8	Dünyadaki en zor matematik problemi çözülerek kraliçe kurtarılmış. Hikâye mutlu sonla bitmiş.	Matematiksel soruyu hikâyeye dahil etmesi ilginç. Hikâye akışı düz, anlatım yetersiz. Hikâyedeki derinlik artırılabilir.
Ö14	Aleks, ışınlanma özelliğine sahip bir kalemle prenses Sofya'yı kurtarmış.	Fantastik ögeler yaratıcı. Olaylar mantıklı sırayla anlatılmış. Hızlı gelişen olaylar bazı detayları gözden kaçırmış.
Ö5	Sadece bilmeceler yazmış ve hikâye eksik.	Hikâyeyi bulmaca yapısına çevirmiş. Eksik bir anlatım var. Yazı yazma tutumu geliştirilmesi gerekebilir.
Ö18	Aleks ve arkadaşları zombilerle mücadele ederek bulmacaları çözmüş. Kraliçeyi kurtarmışlar.	Zombi teması aksiyon ve heyecan katmış. Problem çözme stratejilerini iyi yansıtmış.
Ö10	Aleks, ormanlık alanda elma içindeki şifreyi çözerek tuzakları geçmiş. Bilmeceyi çözerek kraliçeyi kurtarmış.	Bilmeceler ve şifreler iyi işlenmiş. Bazı bölümler daha ayrıntılı olabilir.
Ö17	Sadece hikâyeyi özetlemiş.	Yazı yazmaya pek hevesli değil. Yaratıcılığı sınırlı. Daha özgür bir ortam faydalı olabilir.
Ö6	Kahraman birçok engeli aşarak kraliçeyi kurtarmış. Hikâyeyi iki sayfa yazmış.	Önceden yazı yazarken sıkılan bir öğrenci için büyük başarı. Hevesli ve sürece katılım yüksek.

Ö2	Sadece bilmeceler yazmış. Hikâye kısa ve eksik.	Diyaloglar üzerinden metin kurmuş. Hikâye tamamlanmamış ve eksik bir yazı.
Ö4	10 bacaklı siyah bir inek tasarlamış. Hikâye sonuca ulaşmadan bitmiş.	Yaratıcı karakter kullanmış. Hikâye tamamlanmamış ve olaylar yetersiz anlatılmış.
Ö16	Aleks, robot yapıp şövalyelerle savaşmış. Şifreyi çözerek kraliçeyi kurtarmış.	Robot ve şifre unsurları ilginç. Kullanım tekdüze. Aksiyon ve karakter gelişimi artırılabilir.
Ö15	Kraliçe Anessa'nın üvey annesi cadı. Sam cadıyı yenip âşık olduğu prensesi kurtarmış.	Aşk teması ve karakter evrimi güçlü. Hikâye dinamik ve dramatik. Cadının motivasyonu ve olay akışı netleştirilebilir.

Öğrenciler bu yazma etkinliğine hevesle katılmış ve birçok yaratıcı çözüm önerisi sunmuşlardır. Yazılar, özgün fikirler ve ilginç bakış açıları içermektedir. Ancak bazı öğrenciler hikâyelerini tamamlarken zorluk yaşamış ve çözüm yolları eksik kalmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlenmiştir.

Etkinlik, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda problem çözme, mantık yürütme, hayal gücü ve dil kullanımı gibi alanlarda da önemli bir gelişim sağlamıştır. Öğrencilerin hikâyelerindeki her detay, yazma konusundaki isteklerini ve gelişimlerini açıkça göstermektedir.

Yeni bir kraliçeyi kurtarma görevi etkinliği, öğrencileri yalnızca yazmaya teşvik etmekle kalmamış, aynı zamanda yaratıcı düşünme, dilsel beceriler ve mantıklı düşünme alanlarında da ilerlemelerini sağlamıştır.

Tablo 29. Kraliçeyi Kurtarmak Etkinlikleri Analiz Tablosu

Aşama	Etkinlik	Süre	Amaç	Bloom'un Taksonomisi Seviyesi
Okuma Aşaması	Aleks'in Gizemli Haritası	30 dk	Öğrencilerin problem çözme ve harita ile ilerlemeyi anlamalarını sağlamak.	Hatırlama, Uygulama
Okuma Sonrası	Kraliçeye Mektup Yazma	30 dk	Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek ve kişisel çözüm önerileri sunmalarını sağlamak.	Analiz, Yaratıcılık
Okuma Sonrası	Yeni Bir Kraliçeyi Kurtarma Görevi	30 dk	Yaratıcı düşünme, problem çözme ve olaylar arası neden-sonuç ilişkisini kurma becerilerini geliştirmek.	Anlama, Uygulama, Analiz

PENGUENLER FLÜT ÇALAMAZ

Kitap Değerlendirme Yapısı

1. Kitap Bilgisi ve Öğrenci Katılımı

- Kitap Adı: Penguenler Flüt Çalamaz
- Kitap Süresi: 2 hafta

Genel Gözlem ve Kitaba Yaklaşım

Öğrenciler Penguenler Flüt Çalamaz kitabını anlamakta zorlanmıştır. Bunun temel nedeni olarak kitabın içerisinde birden fazla ve birbirinden bağımsız kısa hikâyenin yer alması gösterilebilir. Bu yapı, özellikle daha önce tekil olay örgüsü içeren kitaplara alışık olan öğrenciler için takip etmeyi güçleştirmiştir. Öğrenciler, kitabı diğer okudukları kitaplara kıyasla daha az ilgi çekici bulmuşlardır. Anlatımın parçalı yapısı, karakterlerle duygusal bağ kurmalarını ve olayları zihinde canlandırmalarını zorlaştırmıştır.

Kitabı okumadan önce kapak görseli üzerinden öğrencilerden içeriğe dair tahminde bulunmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu süreçteki tahminleri, onların önceki bilgi birikimi, görsel okuma becerisi ve hayal gücüyle şekillenmiştir. Aşağıda bazı öğrenci yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 30. Penguenler Flüt Çalamz Kitabı Kapak Görseli Üzerinden Öğrenci Tahminleri

Öğrenci No	Tahmin
Ö1	Kitapta penguenler bambudan flüt yapıyorlar ve diğerleri 'Penguenler flüt çalamaz' diye dalga geçiyor. Penguenler bunu başarıyor.
Ö5	Penguen flüt çalmaya çalışıyor, defalarca deniyor ama çalamıyor. En sonunda pes ediyor olabilir.
Ö16	Penguenler ve diğer hayvanlar gösteri yapacak olabilir. Diğer hayvanlar penguenlere 'Siz flüt çalamazsınız' demiş olabilir.

Bu tahminler, öğrencilerin kitabın başlığı ve görselinden hareketle hikâyeye dair umut verici, mücadele temalı senaryolar kurduklarını göstermektedir.

Okuma Sırasında Sorulan Yönlendirici Soru ve Öğrenci Yorumları

Hikâyenin önemli bir noktasında, öğretmen tarafından “Sayfa 13'te Peng’in karşısına çıkan adam Peng’e nasıl yaklaşmış olabilir ve onu nereye götürmüş olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 31. Sayfa 13 – Peng’in Karşılaştığı Adam Üzerine Öğrenci Tahminleri

Öğrenci No	Tahmin
Ö14	Eve götürüp bir müzik grubu kurmuş olabilir.
Ö19	Eve götürüp penguenden para kazanmak için flüt çalmasını isteyebilir.
Ö5	Ona yardım edebilir ama onu çalıştırmış, kazandığı parayı ondan almış da olabilir.
Ö7	İyi bir insan, Peng’e yardım edecek.
Ö16 ve Ö1	Eve götürüp flüt çalmayı öğretecek.

Öğrenci yanıtları, bazı karakterlere iyi niyet atfetme eğilimlerinin olduğunu; bazı öğrencilerin ise sömürü ve çıkar ilişkilerini sezebildiğini göstermektedir. Özellikle Ö5 ve Ö19’un tahminleri, hikâyedeki gerçek temayla örtüşmektedir. Hikâyede, Peng adında bir penguen flüt çalabildiğini gösterir ve bir adam onu evine götürür. Başlangıçta yardım amacı taşıyor gibi görünse de adam Peng’i çalıştırır ve elde edilen gelirin tamamını alır.

Bu anlatı, sömürü, görünüşte yardım ama aslında çıkar ilişkisi ve emeğin istismarı gibi derin mesajlar taşır. Öğrenci tahminleriyle kitap içeriği karşılaştırıldığında, bazı öğrencilerin bu mesajı önceden sezebildiği; diğerlerinin ise daha çok yardım, destek ve gelişim odaklı kurgular yaptığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metin öncesi bilgi ve deneyimlerinin metni anlamlandırmalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kitabın sonunda, Peng evlenmiş ve bir çocuğu olmuştur. Oğlu Sung da babası gibi flüt çalmaya çalışmaktadır. Ancak Peng, geçmişte kendisine yöneltilen "penguenler flüt çalamaz" yargısını içselleştirmiştir ve oğluna da “ne kadar çabalarsa çabalasın flüt çalamayacağını” söyleyerek onu cesaretlendirmek yerine sınırlandırmıştır. Bu noktada

öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: "Peng'in kendisine yapılan davranışı oğlu Sung'a yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?"

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar, onların karakter davranışlarını sorgulama ve metinler arası ilişki kurma becerilerini ortaya koymaktadır:

Tablo 32. Peng'in Karakter Davranışına İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri

Öğrenci No	Yanıt Özeti	Analiz
1	Peng'in kendisine yapılan kötü davranışı çocuğuna yapması çok saçma; çocuğunu üzmüş.	Empati ve adalet duygusu öne çıkıyor, öğrencinin karakterin olumsuz etkilerini değerlendirme becerisi var.
Ö16	Peng'in davranışını en iyi babasının anlaması gerekirdi ama anlamamış.	Aile içi anlayış ve geçmiş deneyimlerin olumluya çevrilmesi beklentisi yansıyor.
Ö9	Peng kötü bir baba değil, ancak Dung'u kıskandığı için böyle davranmış.	Karakterin duygusal çatışmaları ve davranışın içsel nedenleri sorgulanıyor.
Ö5	Peng'in çocuğunu en iyi kendisinin anlaması gerekirdi; kıskançlık buna engel olmuş.	Ö9 ile benzer karakterin duygu durumuna odaklanıyor ve analiz yeteneğini gösteriyor.
Ö7	Durumu kötü değerlendiriyor; aynı davranış Dung büyüyünce kendi çocuklarına geçebilir.	Davranış kalıplarının kuşaktan kuşağa geçebileceğine dair ileri düzey çıkarım yapıyor.

Bu soru aracılığıyla öğrencilerin yalnızca olayları değil, karakterlerin niyetlerini ve davranışların olası uzun vadeli etkilerini de değerlendirebildikleri görülmektedir. Kitabın 57. sayfasında yer alan "Açelya'nın Upuzun Günü" adlı hikâyede geçen "sevgi vermektir" ifadesi üzerine öğrencilerin anlam çıkarma ve yorumlama becerileri değerlendirilmiştir. Öğrencilere bu sözle ne anlatılmak istendiği sorulmuş, verilen yanıtlar şu şekilde olmuştur:

Tablo 33. "Açelya'nın Upuzun Günü" Hikâyesi Üzerine Öğrenci Yorumları

Öğrenci No	Öğrenci Yanıtı
Ö16	Bir kişiyi o kadar seviyor ki yaptığı şeylere hiç kızmıyor.
Ö7	Beni sevene istediği her şeyi veririm.
Ö6	Değer vermek.
Ö5	Çiçeklerini koparsalar bile çiçek onları seviyor.
Ö15	Değer verdiğin birisi acı çekse bile çiçeklerini feda etti.
Ö1	Bir kişiye değer verirsen canın yansa bile onun için her şeyi yaparsın.
Ö14	Sevdiğin birisine canını bile verebilirsin.
Ö19	Seversen karşındakine değer verirsin ve onlar da sana canını verebilir.

Bu yanıtlar, öğrencilerin hikâyedeki duygusal temayı başarıyla yakaladıklarını ve "sevgi" kavramını özveri, anlayış ve koşulsuz destek bağlamında değerlendirdiklerini

göstermektedir. Özellikle sevginin karşılıksız verilebilecek bir değer olduğunu vurgulayan ifadeler, öğrencilerin soyut kavramları içselleştirdiğini ortaya koymuştur. Kitapta insan karakterlerin nadiren kullanılması ve hikâyelerin çoğunda hayvanlar, nesneler ya da soyut kavramların karakterleştirilmesi öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bu temayı fark edip etmediklerini anlamak amacıyla, öğrencilere "Karakterlerle ilgili dikkatinizi çeken bir özellik var mı?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 34. Penguenler Flüt Çalamaz Kitabı Karakterlerle İlgili Öğrenci Gözlemleri

Öğrenci No	Gözlem
Ö16	Eşyalar konuşuyor ve neredeyse hiç insan yok.
Ö7	Benim Açelya dikkatimi çekti.
Ö9	Karakterler nesne veya hayvan.
Ö6	Her şey konuşuyor.
Ö13	Penguenler benim dikkatimi çekti.
Ö5	Karakterler insan değil, karakterler gerçek değil; işte bu özellik dikkatimi çekti.
Ö1	Bir eşyanın bile konuşması… Bence bütün karakterler birbirine benziyor, en ortak özellikleri hayali varlık olmalarıdır.
Ö19	Şarkının bir karakter olması dikkatimi çekti.

Yanıtlardan görüldüğü üzere öğrencilerin önemli bir kısmı kitaptaki karakterlerin çoğunlukla insan dışı, hayal ürünü ya da cansız nesnelerden oluştuğunu fark etmiştir. Bu da öğrencilerin karakter türleriyle ilgili soyutlamalar yapabildiğini ve anlatım tarzını çözümlediklerini göstermektedir.

Okuma Sonrasında Sorulan Soru ve Öğrenci Yorumları

Kitap sonunda öğrencilere, en sevdikleri bölüm sorulmuştur. Öğrencilerin tercihleri şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 35. Öğrencilerin Penguenler Flüt Çalamaz Kitap Sonu En Sevdikleri Bölümler

Bölüm Adı	Öğrenci No
Kayıp Eşya Bürosu	Ö1, Ö14, Ö18, Ö19, Ö7, Ö13
Taa Samanyolu	Ö15, Ö6, Ö16
Penguenler Flüt Çalamaz	Ö5
Napoliten Şarkı	Ö9
Madam Lulu'nun Şapkası	Ö7 (beğenmediğini belirtmiştir)

Ayrıca, bazı öğrenciler genel olarak kitabı çok beğenmediklerini ifade etmiş, ancak içindeki bazı bölümlerin daha ilgi çekici olduğunu dile getirmiştir. Bu tercihler

öğrencilerin bireysel zevklerinin yanı sıra metinlerin tematik yapısı, karakter özellikleri ve anlatım biçimiyle kurdukları ilişkileri de yansıtmaktadır.

1.Etkinlik: Peng'in Flütü İçin Melodi Tasarlama

Okuma Sırası

Süre: 25 dk

Amaç: Öğrencilerin özgürlük, cesaret ve müzik arasındaki bağlantıyı keşfetmelerini sağlamak.

Bloom'un Taksonomisi Seviyesi: Yaratıcılık, Uygulama

Uygulama:

1. Öğrenciler, Peng'in flütüne yeni bir melodi yaratır. Bu melodi özgürlük ve cesaret temalarını yansıtacak şekilde tasarlanır.
2. Melodiler dijital veya gerçek enstrümanlarla desteklenebilir ve sınıfta bir "flüt kolajı" oluşturulabilir.

Sorular:

- Flüt çalarken hangi duyguları hissettiniz? Bu duygular özgürlükle nasıl bağdaşıyor?
- Yarattığınız melodi, Peng'in özgürlük mücadelesine nasıl bir anlam katıyor

Bu etkinlikte öğrencilerden, Peng'in özgürlük yolculuğuna eşlik edecek bir melodi veya şarkı sözleri oluşturmaları istendi. Temel amaç; öğrencilerin özgürlük, cesaret, bağımsızlık ve kendine inanma gibi temaları içeren bir müzikal içerik yaratmalarıydı. Oluşan ürünler bireysel farklılıkları ve yaratıcılığı gözler önüne sermiştir. Öğrenciler melodilerini farklı yollarla ortaya koymuşlardır. Bazıları sıraya vurarak ritim üretmiş, bazıları ağız yoluyla sesler çıkartarak melodik yapı oluşturmuş, bazıları ise mevcut şarkıların melodisine kendi sözlerini uyarlayarak ürün üretmiştir. Bazı öğrenciler ise kendi yazdıkları özgün sözleri sınıf ortamında seslendirerek paylaşmıştır.

- Ö9 kitabın özetini içeren ve anlatımı bütünüyle yansıtan, kelime tekrarlarının kullanıldığı bütünlüklü bir şarkı yazmıştır.

- Ö4 “Saf kalbinle düşmanlarına inandın, kaptırdın paralarını” gibi ders verici içerikte sözler yazarak temayı doğrudan işlemiştir.
- Ö14 “Kendini topla, hiç kimseden korkma, bil ki sen öz-gür-sün” sözleriyle özgürlük temasını heceleyerek ve vurgulayarak yansıtmıştır.
- Ö6 çok bilinen bir şarkının melodisini kullanarak Peng’in hikâyesine uygun sözlerle yaratıcı bir düzenleme yapmıştır:

"Çatma yarim penge içi el vermiyor
Flüte saklama artık flütü
Sirktekiler kimse artık inanmıyor
Penge flütünü almış kaçmış
Artık peng de cesareti kalmamış..."

- Ö16 “Özgürlük dediğin Peng, cesaretin var mı flüt çalmaya” sözleriyle hem ritim hem melodi açısından akılda kalıcı bir içerik üretmiştir.

"Özgürlük dediğin Peng
Cesaretin var mı flüt çalmaya
Notalarım çıkıyor bambaşka
Kim demiş penguenler flüt çalamaz diye (x2)
Özgürlük dediğin Peng, Pengggg
Onu severler flütüyle..."

- Ö2 üç dörtlükten oluşan ve rap formuna yakın yapısıyla özgüven ve cesaret temasını güçlü bir şekilde işlemiştir.

"Çaldım işte flütü
Herkes beni çekti
Çok tatlıyım ben
Cesaretli olduğumdan..."

- Ö5 kahraman Peng’i merkez alan uzun ve olay örgüsüne dayalı şarkısıyla hem karakter gelişimini hem de cesaret temasını işlemiştir.

"Cesaret dolu kalbi ile, elinde flütü ile
Cancan sirkini terk etmiş kahraman Peng
Karşısına çıkar kötü adamlar
Saf Peng inanır onlara
Milyonlarca para kazanırlar Peng'in üzerinden
Kahramanlıklarıyla, cesaretiyle, kararlılığıyla ve azmiyle
Etkiledi bizi derinden
Kahramanlık kokusu var etrafta
Kimden geliyor diye bakarsak
İşte Peng orada
Bir de oğlu var Dung adında
Aynı azim, aynı kararlılık
Peng Peng kararlı
Peng Peng Peng azimli
Peng Peng Peng cesaretli
Peng oooooo kahraman Peng..."

- Ö1 flüt çalmayı öğrenme sürecini adım adım anlatan bir melodiyle Peng'in gelişim sürecini öne çıkarmıştır.

"Pengdir onun dadı
Flüt çalmayı hep sever
Okur bak aklını
Hani ondan umut beklemezdin
Babası bak gördün işte olanları..."

- Ö7 Şarkı içinde çeşitli ses efektleri ve tekrarlar kullanmıştır:

Sirk diye bir şey kalmadı artık
Gelin de kutlayalım bugünü
Hıhııhıhıı
Dındırı rın
Sen de asla vazgeçme
Güven her zaman kendine
Güvenirsen kendine

Yaparsın istediğin her şeyi
Dın dırı dın dın
İlk güvendim kendime
Başaramam sandım yine başardım ama sizinle
Güven kendine başarabilirsin sen yine
Dın dırı rın..."

- Ö15 mücadele temasına odaklanmasına rağmen ses uyumu ve ritim açısından zayıf bir yapı ortaya koymuştur.

Bu etkinlikte öğrencilerin hem metne anlam yükleme hem de sanatsal biçimde ifade etme becerileri ön plana çıkmıştır. Bazı öğrenciler hikâyeyi neredeyse şiirsel biçimde yeniden kurgularken, bazıları ise karakterle özdeşleşerek duygu aktarımı sağlamışlardır.

Bu etkinlik, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal ve estetik becerilerini de geliştirmiştir. Öğrenciler, karakterin içinde bulunduğu duygusal durumu empati yoluyla kavramış, bu durumu müzikal ritme dökerek içselleştirmiştir.

Etkinlik ayrıca şunları sağlamıştır:

- Yaratıcı düşünmenin teşviki
- Sanat yoluyla ifade becerisi
- Tematik farkındalık (özgürlük, cesaret, kararlılık)
- Kültürel aktarım ve duygu paylaşımı
- Topluluk önünde sunum yapma cesareti

Öğrencilerin kendi özgün dillerini kullanarak şarkı sözleri oluşturmuştur. Etkinlik aynı zamanda Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisinde hem analiz hem yaratma hem de değerlendirme basamaklarına denk gelen bir düşünsel süreç yaratmıştır.

Öğrencilerin Penguenler Flüt Çalamaz kitabı üzerine yazdıkları şarkı sözleri, etkileşimli okuma sürecinin yaratıcı çıktılarından biri olarak değerlendirilmiştir. Melodi ve sözler aracılığıyla öğrenciler hem metnin ana temalarını (özgürlük, cesaret, kararlılık) özümsemiş hem de kendi düşünce ve duygularını ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin farklı sesler, kelime tekrarları, tanıdık melodiler ya da

özgün ritimlerle oluşturdukları şarkılar, okuma sürecinin çok boyutlu bir öğrenme deneyimine dönüşmesini sağlamıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin yaratıcılıklarını cesaretle ortaya koyabilecekleri güvenli bir öğrenme ortamının ne kadar önemli olduğunu da gözler önüne sermiştir.

2. Etkinlik: Peng'i Kurtar

Aşama: Okuma Sonrası

Süre: 25 dk

Amaç: Öğrencilerin, Peng'in sirkten kaçması için bir çözüm tasarlamalarını sağlamak.

Bloom'un Taksonomisi Seviyesi: Uygulama, Analiz

Uygulama:

1. Öğrenciler, Peng'in sirkten kaçması için yaratıcı bir çözüm tasarlarlar.
2. Bir kaçış planı ve bu planı uygulamak için gerekli "mühendislik" tasarımlarını yaparlar.
3. Tasarımlarını harita, güvenli geçiş yolları veya özgürlük sağlayacak bir mekanizma gibi unsurlarla oluştururlar.

Sorular:

- Peng'in sirkten kaçmak için hangi yaratıcı çözümleri düşündünüz?
- Tasarladığınız çözümün özgürlüğe nasıl katkı sağladığını düşündünüz?

Öğrencilerden, sirkte istemediği bir hayatı yaşamaya zorlanan kahraman Peng'in sirkten kaçması için yaratıcı bir plan hazırlamaları istendi. Bu planda:

- Nasıl kaçacağı,
- Hangi araçları ya da yöntemleri kullanacağı,
- Ve bu kaçışı gerçekleştirecek mühendislik tasarımı (alet, makine, sihirli nesne vb.) yer almalıydı.

Dileyen öğrenciler, tasarımlarını çizimlerle destekleyerek sunabildi.

Tablo 36. Öğrencilerin Peng'in Özgürlük Yolculuğu Etkinliğinde Ürettikleri Tasarımlar ve Gözlemler

Öğrenci No	Ürün/Ürün Özeti	Gözlem/Değerlendirme
Ö16	Penguen fırlatıcı tasarladı. Siyah düğmeye basıldığında Peng fırlatılmaktadır.	Mekanik düşünce ön plandadır. Basit makine ve mekanizma mantığını başarıyla uygulamıştır.
Ö19	Peng'in insanlardan kaçarak diğer hayvanları kurtarmasını planladı.	Stratejik düşünce gelişmiştir. Empati düzeyi yüksektir.
Ö4	Sihirli katlanabilir ayna tasarladı. Peng aynaya girince görünmez oluyor, çıkınca aynayı çantasına koyuyor.	Fantezi ile mühendislik anlayışını birleştirmiştir. Görsel çizimle desteklemiştir.
Ö6	Uçan halı tasarladı; altında roket, üstünde sihirli değnek ve yiyecekler bulunuyor.	Yaratıcılık çok boyutludur. Ürün çizimle desteklenmiştir.
Ö1	Fırlatıcı tasarladı; yere yakın fırlatıldığında paraşüt açılıyor.	Güvenlik detayları düşünülmüştür. Teknik hassasiyet gözlemlenmiştir.
Ö3 (1)	Flütle açılan çamaşır makinesi tasarladı. İçine iki penguen sığıyor ve düğmeyle kaçış sağlanıyor.	Mizah, yaratıcılık ve işlevselliği bir arada kullanmıştır.
Ö3 (2)	Kırmızı düğme ile çalışan portal tasarladı. İstenilen yer sesli komutla belirleniyor.	Sesli komut fikri teknoloji ve yaratıcı düşünceyi birleştirmiştir.
Ö8	Kaçış planını hikâyeleştirerek sundu.	Yapılandırılmış anlatım becerisi gelişmiştir. Yazınsal ürün başarılıdır.
Ö5	İki çözüm tasarladı: Tünel kazmak ve ışınlayıcı. Kaçış sonrası Peng için ulaşılması zor bir ev de oluşturdu.	Güvenlik ve özgürlük temaları dikkat çekicidir.
Ö15	Peng önce uyuyor gibi yaptı, sonra delikten kaçar ve arkadaşlarıyla tüm hayvanları özgürleştirir.	Bireysel kurtuluşun ötesine geçen toplumsal bir bakış açısı geliştirmiştir.
Ö18	Etkinlikten bağımsız olarak bambaşka bir hikâye yazdı.	Öğrenci, bireysel ifade alanını yaratıcı biçimde kullanmıştır.

"Peng'i Kurtar" başlığıyla uygulanan bu etkinlikte öğrencilerden, kitap kahramanı Peng'in sirkten kaçışı için yaratıcı bir çözüm ve bu kaçışı gerçekleştirecek araçların tasarımını yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin tasarımlarında teknolojik buluşlardan sihirli nesnelere, stratejik kaçış planlarından kolektif özgürleşmeye uzanan çok çeşitli fikirlerin yer alması, onların hayal gücü, özgün düşünce üretimi, etik değerlerle bağlantı kurma ve iletişim becerilerini etkili biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Bazı öğrencilerin kaçış planlarını çizimlerle desteklemesi, görsel düşünme becerilerinin geliştiğine işaret ederken bazı öğrencilerin yazılı anlatımı tercih etmesi, yaratıcı yazma yeteneklerinin desteklendiğini göstermektedir.

Bu etkinlik sayesinde öğrenciler, yalnızca bir karakterin özgürlük mücadelesine çözüm üretmekle kalmamış; aynı zamanda adalet, eşitlik, bireysel farklılıklara saygı ve dayanışma gibi temel değerlere de temas etmişlerdir. Özellikle Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisinin "yaratma" basamağına ulaşılması, öğrencilerin özgün ürün ortaya koyma süreçlerinin başarılı bir şekilde kurgulandığını göstermektedir.

Tablo 37. Penguenler Flüt Çalamaz Etkinlikleri Analiz Tablosu

Aşama	Etkinlik	Süre	Amaç	Bloom'un Taksonomisi Seviyesi
Okuma Sırası	Peng'in Flütüne Yeni Bir Melodi	25 dk	Öğrencilere özgürlük, cesaret ve müzik arasındaki bağlantıyı keşfetme.	Yaratıcılık, Uygulama
Okuma Sonrası	Peng'in Çıkış Yolu: Mühendislik ve Tasarım	25 dk	Peng'in sirkten kaçması için yaratıcı bir çözüm tasarlamak.	Uygulama, Analiz

KÜÇÜK KARA BALIK

Kitap Değerlendirme: Küçük Kara Balık

Kitap Süresi: 2 Hafta

Okuma Öncesi Öğrenci Görüşleri: Küçük Kara Balık öğrenciler üzerinde genel anlamda olumlu bir izlenim bırakmıştır. Kitabın kısa olması, sade dili, bol görsel içeriği ve güçlü temaları öğrencilerin ilgisini çekmiş; anlaşılır yapısı sayesinde öğrenciler metni rahatlıkla takip edebilmiştir. Özellikle özgürlük, cesaret, sorgulama ve toplumsal kalıpları aşma gibi değerler, yapılan tartışmalar, yöneltilen sorular ve gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla öğrencilere etkili bir biçimde aktarılmıştır.

Kitap, sadece bir "balığın yolculuğu" olarak görülmeyip öğrencilerin yaşamla, engellerle ve kişisel gelişimle ilgili farkındalık kazandıkları çok katmanlı bir anlatı olarak işlev görmüştür. Bu durum, öğrencilerin yorumlarında açıkça görülmektedir.

Okuma Sırasında Öğrenci Tepkileri: Okuma sırasında öğrencilerle etkileşimli şekilde ilerlenmiş, belirli bölümlerde kitap durdurularak öğrenci yorumları alınmıştır. Özellikle kitabın 44. sayfasında geçen, Küçük Kara Balık'ın kepçeli kuştan kurtulma sahnesi üzerine yöneltilen "Sizce Kara Balık nasıl kurtulacak?" sorusuna Ö1, Ö2 ve Ö9; kertenkelenin verdiği hançerle kurtulacağını belirterek yanıt vermişlerdir. Bu

yanıtlar, öğrencilerin metni dikkatle takip ettiklerini ve olay örgüsünü mantıksal bir bütünlük içinde kavradıklarını göstermektedir.

Okuma Sonrası Değerlendirme: Okuma sonunda öğrencilere, kitapta kendilerini en çok şaşırtan bölüm olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 38. Öğrencilerin Kitap Okuma Sonrası Şaşırma Deneyimleri

Öğrenci No	Şaşırdığı Bölüm	Değerlendirme / Gözlem
Ö5	Kitabın sonunda anlatılanların masal olduğu kısmı	Öğrenci, kitabın masalsı yapısını öğrenince şaşkınlık yaşamıştır. Bu durum, metinle kurulan beklentilerin değişimine işaret etmektedir.
Ö9	Kara Balık'ın gerçekten kurtulup kurtulmadığı sahne	Masal olmasına rağmen merak duyması, öğrencinin metnin düşündürücü ve etkileyici yönlerini algıladığını göstermektedir.
Ö12	Kepçeli kuştan hançerle kurtulma sahnesi	Öğrenci, aksiyon sahnesinden etkilenmiştir. Bu, öğrencinin hikâyeyi görsel ve dramatik açıdan yorumlayabildiğini göstermektedir.

Öğrenciler, okuma sonrasında kitabın sürpriz ve aksiyon unsurlarına dikkat etmişlerdir. Bazıları metnin masalsı yapısı karşısında şaşkınlık yaşamış, bazıları ise karakterlerin başına gelen olaylara merak ve ilgilerini yansıtmıştır. Genel olarak, öğrencilerin metni yorumlama ve duygusal tepkilerini ortaya koyma becerileri gözlemlenmiştir.

1.Etkinlik: "Sınırları Aşmak"

Süre: 25 dk

Amaç: Öğrencilere sınırları aşmanın ne anlama geldiğini düşündürtmek.

Bloom'un Taksonomisi Seviyesi: Anlamlandırma, Uygulama

Tablo 39. Öğrencilerin Yasaklı ve Cesaret Gerektiren Eylemler Hakkındaki Görüşleri

Öğrenci No	Yasaklı / Cesaret Gerektiren Eylemler	Sınırlar ve Yasaklar Hakkındaki Görüşü
Ö15	Paraşütle atlamak, çarpışan arabaya binmek	Sınırların kalkması hayatı kaotik hâle getirebilir. Yasaklar her zaman olumsuz değildir.
Ö16	Kayak yapmak, balıklarla yüzmek	Tüm sınırların kalkması tehlikeli durumlara yol açabilir.
Ö17	Okuldan kaçmak, 360° dönen oyuncaklara binmek	Kurallar kalkarsa suç ve düzensizlik ortaya çıkabilir.
Ö18	Babasının elektrik malzemelerine dokunmak	Bazı yasakların kalkması tehlike yaratabilir.
Ö14	Bazı dizileri izlemek	Yasaklar koruyucu işlev taşır ve olumlu etkileri vardır.
Ö13	Sınıfta konuşmak	Yasaklar yaşamı düzenler.

Ö3	Paraşütle atlayıp denize düşmek	Bazı yasaklar kalkmalı, bazıları ise kalmalıdır.
Ö5	Gece dışarı çıkmak	Yasaklar güvenliği sağlar ve bu nedenle gerekli olabilir.
Ö7	Korku treni ve yüksek yerlere çıkmak	Sınırların kalkması toplumda kaosa yol açabilir.
Ö8	Kavga etmek, okula geç kalmak	Yasaklar tamamen kötü değildir; güvenlik için gereklidir.
Ö19	Pasta yapmak, korkunç dizileri izlemek	Sınırsızlık cazip görünebilir; hayat daha "mükemmel" olur gibi düşünülebilir.
Ö1	Rollercoaster'a binmek, öğretmen olmak	Büyük hayaller için bazı yasakları aşmak gerekebilir; bazı yasaklar ise güvenlik için gereklidir.
Ö2	Okula gitmeme, YouTuber olma	Bazı yasaklar iyidir, bazıları kötüdür; sınırların kalkması düzensizlik yaratabilir.
Ö4	Dışarı çıkmak	Kurallar emeğin korunmasına hizmet eder ve bu nedenle gereklidir.

Etkinlik sürecinde öğrencilerin düşünce biçimlerinde belirgin bir değişim dikkat çekmektedir. Başlangıçta "yasak" ve "sınır" kavramları genellikle "baskı" ile ilişkilendirilirken, grup tartışmaları ve yönlendirici sorular sayesinde öğrenciler, kuralların yalnızca bireysel özgürlüğü kısıtlamadığını, aynı zamanda toplumsal düzeni korumaya hizmet ettiğini anlamaya başlamışlardır.

Öğrenciler, sınırlar konusundaki düşüncelerini kişisel özgürlük bağlamının ötesine taşıyarak toplumsal yaşamla ilişkilendirmişlerdir. Bazı öğrenciler sınırların tamamen kalkmasının kaotik sonuçlar doğurabileceğini sezmiş, örneklerle ifade etmiştir (örneğin hırsızlığın artması, polis ve eğitim sisteminin işlevselliğinin azalması gibi). Öte yandan, bazı öğrenciler özgürlüğü idealize ederek kuralsızlığın cazibesini öne çıkarmıştır. Bu çeşitlilik, öğrenciler arasında eleştirel düşünmenin ve tartışma ortamının gelişmesine katkı sağlamıştır.

"Sınırları Aşmak" etkinliği, öğrencilerin özgürlük, sınır ve yasak kavramlarını çok yönlü ele almalarını sağlarken metinle kurulacak anlam bağlantısı için güçlü bir zemin oluşturmuştur. "Küçük Kara Balık"ın hikâyesindeki tematik yapının (özgürlüğe duyulan özlem, bireysel cesaret, sistem eleştirisi) öğrencilerin yaşantılarında da bir karşılığı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin düşünce gelişimi gözle görülür şekilde ilerlemiş, bu da etkinliğin hem duyuşsal hem bilişsel açıdan amacına ulaştığını göstermiştir.

2. Etkinlik: "Balık Kafesi Deneyi"

Okuma Sırası

Süre: 20 dk

Amaç: Öğrencilerin sınır kavramını deneyimleyerek özgürlüğün anlamını keşfetmelerini sağlamak.

Bloom'un Taksonomisi Seviyesi: Anlamlandırma, Uygulama

Uygulama:

1. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Bir grup sınıfta serbestçe dolaşabilirken diğer grup belirlenen bir alan içinde kalmak zorundadır.
2. 10 dakika sonra, iki gruba da nasıl hissettikleri sorulur.
3. Küçük Kara Balık'ın yaşadığı sınırlamalarla bağlantı kurmaları istenir.

Sorular:

- Özgür hareket edebilmek sana nasıl hissettirdi? (Anlamlandırma)
- Küçük Kara Balık'ın yaşadığı sınırları nasıl yorumluyorsun? (Uygulama)

Etkinlik kapsamında öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmıştır. Bir grup sınıfta serbestçe dolaşma özgürlüğüne sahipken diğer grup belirli bir alanla sınırlandırılmıştır. Bu durum, özgürlük ve sınır kavramlarını birebir yaşantı yoluyla deneyimlemeleri açısından oldukça etkili olmuştur. Serbest dolaşabilen öğrencilerin çoğu kendilerini rahat, özgür, neşeli ve enerjik hissettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 40. Öğrencilerin Serbest ve Sınırlı Dolaşım Deneyimine İlişkin Gözlemler ve Duygusal Tepkileri

Öğrenci No	Deneyim Grubu	Gözlem/Deneyim	Duygu ve Yorum
Ö4	Serbest Dolaşım	Sınıfta özgürce hareket edebilmiş	Daha canlı hissetmiş, sınırsızlığın yaratıcılığını artırdığını ifade etmiş
Ö9	Serbest Dolaşım	İstediği yere gidip arkadaşlarıyla etkileşime geçebilmiş	Mutlu olmuş, özgürlük ve rahatlık hissetmiş
Ö1	Sınırlı Alan	Küçük bir alana sıkışmış	Sinirlenmiş, "balık kafesine hapsedilmiş gibi" hissetmiş

Ö11	Sınırlı Alan	Arkadaşlarını izlerken dışlanmış gibi hissetmiş	Zamanın geçmediğini belirtmiş, sıkılmış
Ö20	Sınırlı Alan	Hareket edememiş	Yorulmuş, sınırlamanın olumsuz etkisini hissetmiş

Bu deneyimsel farklılıklar, etkinliğin amacına uygun olarak öğrencilerin duyusal ve düşünsel boyutta "sınır" ve "özgürlük" kavramlarını içselleştirmelerine olanak tanımıştır. "Balık Kafesi Deneyi", öğrencilerin yalnızca özgürlük ve sınır kavramlarını düşünsel düzeyde tartışmalarını değil, aynı zamanda bu kavramları doğrudan deneyimleyerek içselleştirmelerini sağlamıştır. Bu da Bloom'un "Anlamlandırma" ve "Uygulama" düzeylerine uygun bir öğrenme süreci yaratmıştır.

Etkinlik süresince gözlenen duygu durumları, sınırlamanın bireyde nasıl bir içsel baskı yaratabileceğini ve bu baskının düşünsel sorgulamalara nasıl kapı aralayabileceğini açıkça ortaya koymuştur. Öğrenciler, özgürlüğün sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve düşünsel bir ihtiyaç olduğunu keşfetmişlerdir. Bu yönüyle etkinlik, kitabın temel mesajlarıyla doğrudan ilişki kurabilmiş ve öğrencilerin metne daha bilinçli bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

3. Etkinlik: Akıntıya Karşı Yüz!

Okuma Sırası

Süre: 25 dk

Amaç: Öğrencilerin, akıntıya karşı yüzmenin (zorluklara karşı gelmenin) fiziksel ve zihinsel etkilerini deneyimlemeleri.

Bloom'un Taksonomisi Seviyesi: Analiz, Uygulama

Uygulama:

1. Öğrenciler, büyük bir kâğıt üzerine bir nehir çizer ve Küçük Kara Balık'ın yolculuğundaki engelleri resmeder.
2. Her öğrenci, farklı engellere nasıl tepki vereceğini yazar.
3. Ardından, sınıfta fiziksel bir etkinlik yapılır: Öğrenciler bir koridorda ters yönde yürümeye çalışır.

4. Bu etkinlikten sonra zorluklarla mücadele etmek üzerine tartışma yapılır.

Sorular:

- Nehirdeki engeller Küçük Kara Balık için neyi temsil ediyor? (Analiz)
- Akıntıya karşı yürümek sana nasıl hissettirdi? (Uygulama)

Öğrenciler, "Küçük Kara Balık" kitabındaki yolculuk teması çerçevesinde, büyük bir kâğıt üzerine bir nehir resmi çizerek, balığın karşılaştığı engelleri olayların sırasına göre resmettiler. Resim çalışmasının ardından her öğrenci, belirli engeller karşısında nasıl bir tepki vereceğini yazılı olarak ifade etti. Etkinlik sonunda öğrencilerle birlikte zorluklara karşı gelmenin fiziksel ve duygusal boyutları üzerine tartışma gerçekleştirildi. Öğrenciler resim çizme sürecinden büyük keyif aldılar. Etkinlik boyunca kitaptaki olay örgüsüne sadık kalmaya özen gösterdiler. Özellikle kepçeli kuş, bıçkıcı balık ve karabatak gibi dikkat çekici engeller neredeyse tüm öğrencilerin çizimlerinde yer aldı. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler kurbağa, yengeç ve diğer küçük engellere de yer vererek hikâyenin detaylarını başarıyla aktardılar.

Tablo 41. Öğrencilerin Engellere Karşı Tepki ve Stratejileri

Öğrenci No	Engellere Karşı Tutum / Yorum
Ö7	Karşılaşılan her engeli detaylı şekilde ele aldı ve kısa özetler ekleyerek hikâyeyi anlamlandırdı.
Ö19	Küçük Kara Balık'ın cesaretine hayran kaldı; kendisi bıçkıcı balıkla karşılaşsa korkacağını belirtti.
Ö15	Başlangıçta korkacağını, zamanla cesaretleneceğini ifade etti.
Ö12	Engellerle karşılaşsa da kendini korumak için kaçmayı tercih edeceğini söyledi.
Ö13	Kara Balık'ın annesinin sözünü dinlemeyip kaçmasının başına gelenleri hak ettiğini düşündü; otorite ve bireysel seçim çatışmasını yansıttı.
Ö8	Kara Balık'a çok şaşırdığını, kendisinin bu olayları yaşayamacağını ve cesareti anlayamadığını belirtti.
Ö2	Kepçeli balıktan Kara Balık gibi kurtulacağını söyledi; çizim becerisiyle de dikkat çekti.
Ö9	Her engelden kendi yöntemleriyle kaçış stratejileri geliştirdi; diğer balıkların arasına karışarak veya derinlere dalarak kurtulacağını belirtti.
Ö3	Kara Balık'ın çok zeki olduğunu düşündü; korktuğunda düşünemeyeceğini ve bu nedenle kaçamayacağını ifade etti.
Ö5	Engeller karşısında savaşmayı tercih etti; kepçeli kuşa iğne batırarak, bıçkıcı balığı gıdıklayarak ve karabataktan çıkmayı planladı; yaratıcı çözüm önerileri sundu.

Bu etkinlik sayesinde öğrenciler hem hikâyedeki olayları analiz etme hem de empati kurarak kendi tepkilerini sorgulama imkânı buldular. Görsel ifade ile yazılı anlatımı

birleştiren yapı, öğrencilerin çok yönlü düşünmelerine olanak tanıdı. Zorluklara karşı geliştirilen bireysel çözüm yolları, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini ortaya koydu. Aynı zamanda korku, cesaret, kararlılık gibi duygusal tepkilerin çeşitliliği de dikkat çekiciydi. Öğrenciler yalnızca karakteri anlamakla kalmadılar, aynı zamanda kendi iç dünyalarına da bir yolculuk yaptılar.

Tablo 42. Küçük Kara Balık Etkinlikleri Analiz Tablosu

Aşama	Etkinlik	Süre	Amaç	Bloom'un Taksonomisi Seviyesi
Okuma Öncesi	"Sınırları Aşmak"	25 dk	Öğrencilere sınırları aşmanın ne anlama geldiğini düşündürtmek.	Anlamlandırma, Uygulama
Okuma Sırası	"Balık Kafesi Deneyi"	20 dk	Öğrencilerin sınır kavramını deneyimleyerek özgürlüğün anlamını keşfetmelerini sağlamak.	Anlamlandırma, Uygulama
Okuma Sırası	"Akıntıya Karşı Yüz!"	25 dk	Öğrencilerin, akıntıya karşı yüzmenin (zorluklara karşı gelmenin) fiziksel ve zihinsel etkilerini deneyimlemeleri.	Analiz, Uygulama

4.1. Görüşme Verileri

1. Etkinliklerde kendini nasıl hissettin?

Tablo 43. "Etkinliklerde Kendini Nasıl Hissettin?" Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirmeleri

Öğrenci No	Cevap	Araştırmacı Değerlendirmesi
Ö1	Ben daha çok maceracı gibi hissettim kendimi. Kendimi kitabın içindeki karakter gibi düşündüm.	Öğrencinin okuma sürecini bir macera gibi deneyimlemesi, etkinliklerin sıradanlıktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Kendini bir karakterle özdeşleştirebilmesi, okuma sevgisinin gelişimini desteklemektedir.
Ö2	Güzel hissettim, çok eğlenceliydiler; hatta matematik soruları olan etkinlik bile eğlenceliydi.	Farklı türde etkinliklerin bile eğlenceli bulunması, öğrencinin öğrenmeye açık hâle geldiğini ve motivasyonunun arttığını göstermektedir.
Ö3	Kendimi çok mutlu hissettim çünkü insan kendi düşüncesini açıklayınca çok mutlu oluyor, o yüzden gayet mutluydum ve heyecanlıydım.	Kendini ifade etme fırsatı bulduğunda olumlu duygular yaşayan öğrenci, sürecin motivasyonunu artırıcı bir deneyim olduğunu göstermektedir.
Ö4	Çok eğlendim, kendimi çok iyi hissettim.	Etkinlik süreci öğrenci için keyifli ve olumlu bir deneyim olmuş, bu da öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir.

Ö5	Eğlenceliydi, o yüzden güzel hissettim.	Öğrenci etkinliği eğlenceli bulmuş, bu da öğrenme sürecine olumlu duygusal katılım ve yüksek motivasyonla dâhil olduğunu göstermektedir.
Ö6	İyi hissettim, etkinlikler güzeldi.	Öğrenci genel olarak süreci beğenmiştir. Bu durum, etkinliklerin öğrencide pozitif bir izlenim bıraktığını göstermektedir.
Ö7	Güzel hissettim, eğlenceliydi.	Etkinliklerin keyifli geçmesi, öğrenme ortamında aktif katılımı ve olumlu duyguların gelişimini desteklemiştir.
Ö8	Eğlendim ve geliştim.	Etkinliklerin hem keyifli hem de kişisel gelişime katkı sağlayıcı olduğu düşünülmektedir; bu da öğrencinin öğrenmeye yönelik olumlu katılımını göstermektedir.
Ö9	Çok güzel hissettim, beraber etkinlikler yapmak çok güzeldi.	Öğrencinin birlikte yapılan çalışmalardan keyif alması, öğrenmeyi sosyal bir süreç olarak gördüğünü göstermektedir. Ortak üretim, olumlu duyguların gelişimine katkı sağlamıştır.
Ö13	İyi hissettim.	Kısa ama olumlu ifade, öğrencinin sürece karşı memnuniyet ve duygusal rahatlık yaşadığını göstermektedir.
Ö15	Kendimi güzel ve heyecanlı hissettim.	Öğrencinin heyecan ve mutluluk duyguları, etkinliklerin duygusal katılımı desteklediğini ve öğrenme sürecine aktif ilgi duyulduğunu göstermektedir.
Ö16	Kendimi çok güzel ve macera peşinde gibi hissettim.	Öğrenci süreci keşif ve heyecanla bağdaştırmış; bu durum yüksek motivasyon ve aktif katılımın göstergesidir.
Ö17	Beni eğlendirdiğini hissettim.	Etkinliklerin akademik olduğu kadar duygusal olarak da öğrenciyi desteklediği görülmektedir. Süreç, okuma eylemine olumlu bir bağ kurulmasını sağlamıştır.
Ö18	Güzel hissettim, baya keyifliydi, devamını bekliyorum.	Etkinliklerin öğrenci üzerindeki olumlu duygusal etkisi belirgindir; ayrıca sürece yönelik beklentinin sürmesi, öğrenmeye olan istekliliği göstermektedir.
Ö19	Etkinliklerde kendimi mutlu ve değerli hissettim.	Öğrencinin kendini değerli hissetmesi, etkinliklerin duygusal açıdan destekleyici ve motive edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 42 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinlikleri eğlenceli, öğretici ve motive edici bulduğu görülmektedir. Katılımcılar, etkinliklerin onları hem duygusal hem bilişsel açıdan desteklediğini, sürece aktif olarak katılmalarını sağladığını belirtmiştir. Görüşlerde öne çıkan temalar arasında keyif, macera, motivasyon, katılım, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim yer almaktadır.

2. En keyif aldığın etkinlik hangisiydi? Neden?

Tablo 44. "En Keyif Aldığın Etkinlik Hangisiydi? Neden?" Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirmeleri

Öğrenci No	Cevap	Araştırmacı Değerlendirmesi
Ö1	Charlie'nin Çikolata Fabrikası oldu. En güzel etkinlik çikolata tarifimizi oluşturmaktı. Ben tarifimi evde yapmayı da denedim, çok eğlenceliydi.	Etkinliğin sınıf sınırlarının dışına taşması, öğrencinin sürece ne kadar dahil olduğunu göstermektedir. Hayal gücünü kullanarak ortaya bir ürün koymuş ve bunu günlük hayatına aktarmıştır. Eğlenerek öğrenme burada somut biçimde karşılık bulmuştur.
Ö2	En keyif aldığım etkinlik şarkı yazmaydı çünkü şarkı söylemeyi çok seviyorum, şarkı yazmak da çok eğlenceliydi.	Öğrenci, kendine uygun ve ilgi alanına yakın etkinlikleri daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Şarkı yazma etkinliği, yaratıcılık ve kişisel ilgi alanlarını birleştirerek öğrenme sürecini olumlu etkilemiştir.
Ö3	En çok keyif aldığım etkinlik kendi çikolata tarifimizi oluşturduğumuz etkinlikti çünkü kendi düşüncemizi yarattık ve kendi iç dünyamızı kâğıda döktük.	Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığı ve içsel dünyasını yansıtmasına olanak tanıdığı görülmektedir.
Ö4	Bütün etkinlikleri sevdim çünkü içerikleri güzeldi.	Etkinlik içeriklerinin öğrenci tarafından beğenilmesi, materyallerin ilgi çekici ve öğretici olduğunu göstermektedir.
Ö5	Penguenler Flüt Çalamaz kitabının etkinlikleri çok güzeldi çünkü maceralıydı.	Macera temasının öğrencinin ilgisini çektiği ve etkinliklerin dikkatini canlı tuttuğu anlaşılmaktadır. İlgi çekici içerik, öğrencinin derse olan bağlılığını artırmıştır.
Ö6	Şarkı yazma etkinliğiydi çünkü kendi kelimelerimden şarkı oluşturmak güzel oldu.	Yaratıcı faaliyetlerin öğrencide keyif ve başarı duygusu yarattığı anlaşılmaktadır. Kendi ürününü ortaya koymak öğrencinin motivasyonunu artırmıştır.
Ö7	Charlie'nin Çikolata Fabrikası çikolata tarifimizi oluşturduğumuz etkinlikti, tarifi oluştururken çok eğlendim.	Öğrenci, yaratıcı ve somut bir çalışma olan tarif oluşturma etkinliğinden keyif almıştır. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecine etkin şekilde katıldığını ve kendini ifade edebildiğini göstermektedir.
Ö8	En keyif aldığım etkinlik yeni bir kraliçeyi kurtarma göreviydi çünkü korku, endişe, heyecan ve macerayı hissettim; hepsi vardı.	Öğrenci, duygusal olarak yoğun ve zengin bir deneyim yaşadığını belirtmiştir. Bu durum, etkinliğin empati geliştirme ve duygusal bağ kurma açısından etkili olduğunu göstermektedir.
Ö9	En çok zevk aldığım etkinlik Küçük Kara Balık kitabının etkinlikleriydi.	Öğrencinin özellikle bu etkinlikleri keyifli bulması, metnin içerdiği evrensel mesajlara ilgi duyduğunu düşündürmektedir. Etkinliklerin içeriği öğrencide duygusal ve zihinsel bir karşılık bulmuştur.
Ö13	Küçük Kara Balık etkinliklerinden keyif aldım çünkü kitap anlamlıydı.	Öğrenci, kitabın anlam derinliğinden etkilenmiş ve bu durum etkinlikleri daha değerli hâle getirmiştir. "Anlamlı" ifadesi, öğrencinin tematik mesajları fark ettiğini göstermektedir.
Ö15	En keyif aldığım etkinlik Charlie'nin Çikolata Fabrikası'ydı. En çok gizli bölüm etkinliğini sevmiştim çünkü eğlenceliydi.	Gizli bölüm etkinliği, öğrencinin gizem ve merak duygularını harekete geçirmiştir. Eğlenceli bulunması, öğrencinin kitapla kurduğu bağın derinleşmesini ve öğrenmenin kalıcılığını desteklemiştir.

Ö16	En keyif aldığım Charlie'nin Çikolata Fabrikasıydı, etkinlikler çok eğlenceliydi, kendi çikolata tarifimi oluşturma etkinliğinden keyif aldım.	Eğlenceli ve yaratıcı etkinliklerin öğrencinin ilgisini çektiği ve bu sayede öğrenme sürecine pozitif katkı sağladığı anlaşılmaktadır.
Ö17	Canlandırma etkinliklerini sevdim, hoşuma çok gidiyordu.	Canlandırma etkinliklerinin öğrencinin ilgisini çektiği ve onu sürece daha aktif katılmaya teşvik ettiği görülmektedir. Sözel ve bedensel ifadenin öne çıktığı bu tür etkinlikler, öğrencinin anlatım becerilerini ve özgüvenini desteklemiştir.
Ö18	Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nda bir bölüme gidip orada bir olay yaşama etkinliğiydi çünkü fikirlerimi paylaştım.	Bu etkinlik öğrencinin aktif katılımını ve fikirlerini özgürce ifade etmesini sağlamıştır. Rol yapma ve hayal gücünü kullanma öğrencinin iletişim ve düşünme becerilerini geliştirmiştir.
Ö19	Kraliçeyi Kurtarmak kitabındaki mektup yazma etkinliğiydi çünkü mektup yazmayı normalde de çok severim.	Öğrencinin en çok keyif aldığı etkinliğin, ilgi alanına uygun olması bireysel tercihler ve ilgi alanlarının öğrenme motivasyonunu artırmada önemli olduğunu göstermektedir. Yazma etkinlikleri öğrencinin ifade becerilerini geliştirmesine olanak sağlamıştır.

Tablo 43 incelendiğinde, öğrencilerin en keyif aldıkları etkinliklerin genellikle yaratıcılık, hayal gücü, katılım ve kişisel ilgi alanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle Charlie'nin Çikolata Fabrikası kitabına yönelik yaratıcı yazma ve tarif oluşturma etkinlikleri öne çıkmıştır. Ayrıca, canlandırma ve müzik temelli etkinlikler de öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin aktif katılım sağlayabildikleri ve kendilerini ifade edebildikleri etkinliklerden daha fazla keyif aldıklarını göstermektedir.

3. En çok zorlandığın etkinlik hangisiydi? Neden zorlandın?

Tablo 45. En Çok Zorlanılan Etkinlikler ve Nedenleri

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	En çok zorlandığım etkinlik Penguenler Flüt Çalamaz kitabının etkinliğiydi; bölüm bölüm olduğu için zorlandım ve Kraliçeyi Kurtarma görevinde matematik problemlerini yaparken de çok zorlandım.	Öğrencinin ifadeleri, çok bölümlü metinlerde ve matematik temelli görevlerde zorlanma yaşadığını göstermektedir. Bu durum, hem metin yapısının karmaşıklığının hem de disiplinler arası geçişlerin öğrenciyi zorlayabileceğini düşündürmektedir.
Ö2	Zorlandığım etkinlik yoktu, hepsi bana kolay geldi.	Öğrenci, etkinlikleri genel olarak rahatlıkla tamamladığını belirtmiştir. Bu, etkinliklerin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olduğunu düşündürebilir.
Ö3	Penguenler Flüt Çalamaz kitabında Peng için kaçma tasarımı oluşturmaktı, ne çizeceğimi bilemedim ve çok düşünmek zorunda kaldım.	Görsel tasarım etkinliğinde öğrencinin fikir üretmede zorlanmış olabileceği görülmektedir. Bu durum, yaratıcı

		süreçlerde daha fazla yönlendirme ve modelleme ihtiyacına işaret edebilir.
Ö4	Matematik soruları olan etkinliklerde zorlandım çünkü karışıktı.	Öğrenci, disiplinler arası etkinliklerde bilişsel yoğunluk nedeniyle güçlük yaşamış olabilir. Bu tür etkinliklerde sadeleştirme veya adım adım ilerleme öğrenciyi destekleyebilir.
Ö5	Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nda gizli oda etkinliğinde zorlandım çünkü nasıl bir oda yapacağımı bulamamıştım.	Öğrenci, yaratıcı düşünme gerektiren etkinliklerde fikir üretmede zorlanmış olabilir. Bu durum, hayal gücü ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi gerektiğini düşündürebilir.
Ö6	Küçük Kara Balık kitabında nehre resimler çizmek beni çok zorladı.	Öğrenci, görsel beceri gerektiren etkinliklerde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu, el-göz koordinasyonu veya çizim yeteneğiyle ilgili bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.
Ö7	Kraliçeyi Kurtarma görevi etkinliğinde zorlandım çünkü bir sürü matematik sorusu vardı, matematik sorularıyla uğraşırken beynim yandı.	Öğrencinin ifadesi, matematik temelli görevlerin zorlayıcı olabileceğini göstermektedir. Bu, öğrencinin farklı alanlarda desteklenme ihtiyacına işaret edebilir.
Ö8	Penguenler Flüt Çalamaz şarkı yazma etkinliğinde zorlandım.	Öğrenci, müzik ve yaratıcılık gerektiren etkinlikte güçlük yaşamıştır. Bu durum, soyut düşünme veya özgün üretim süreçlerinde daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu düşündürebilir.
Ö9	En çok zorlandığım etkinlik Peng'e melodi bulma etkinliğiydi çünkü hiçbir şey bulamadım.	Yaratıcılık gerektiren etkinliklerde öğrencinin fikir üretmekte zorlandığı görülmektedir. Bu tür deneyimler, öğrencinin ifade becerilerinin gelişimi için önemli bir süreç olarak değerlendirilebilir.
Ö13	En çok zorlandığım etkinlik Bunun Adı Findel kitabının etkinlikleriydi çünkü kitabı anlamakta zorlandım.	Öğrenci, metnin anlam dünyasına girmekte zorlanmış olabilir. Bu, soyut veya çok katmanlı metinlerde bilişsel desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.
Ö15	En çok zorlandığım etkinlik Kraliçeyi Kurtarmak kitabını okurken yaptığımız "kraliçeyi kurtarma görevi"ydi. Matematik sorularını yapmakta zorlandım çünkü toplama çıkarma işlemlerinde iyi değilim.	Öğrencinin kendi öğrenme alanındaki sınırlılıkları fark ettiği görülmektedir. Bu durum, öz farkındalığın geliştiğini gösterebilir; aynı zamanda bireysel destek gerekliliğine işaret eder.
Ö16	En çok zorlandığım etkinlik Penguenler Flüt Çalamaz kitabındaki etkinlikti, çok bölümlü bir kitap olduğu için anlamakta zorlandım.	Öğrencinin metin bütünlüğünü kurmakta zorlanmış olabileceği anlaşılmaktadır. Bu, uzun soluklu ya da çok katmanlı metinlerde dikkat yönetiminin güçleştiğini düşündürebilir.
Ö17	En çok hikâye yazma etkinliklerinde zorlandım çünkü aklıma bir şey gelmiyordu.	Öğrencinin ifade ettiği güçlük, yaratıcı yazma sürecinde fikir üretiminin zorlayıcı olabileceğini göstermektedir. Bu, süreç odaklı yazma yaklaşımlarıyla desteklenebilir.
Ö18	Kraliçeyi Kurtarmak kitabının "Yeni bir kraliçeyi kurtarma" etkinliğinde	Öğrenci, problem çözme ve yaratıcılık gerektiren görevlerde zorlanmıştır. Bu durum, öğrencinin özgün fikir üretimi

	zorlandım, kraliçeyi nasıl kurtaracağım aklıma gelmiyordu.	sürecinde rehberliğe ihtiyaç duyduğunu düşündürebilir.
Ö19	Resim çizme etkinliklerinde zorlandım çünkü resme yeteneğim yok.	Öğrencinin yanıtı, bireysel farklılıkların öğrenme sürecine yansıdığını göstermektedir. Bu durum, çoklu zekâ yaklaşımının önemini destekler niteliktedir.

4. Okuduğumuz kitaplardan seni en çok etkileyen hangisiydi? Neden etkiledi?

Tablo 46. "Okuduğumuz kitaplardan seni en çok etkileyen hangisiydi? Neden etkiledi?" Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	Charlie'nin Çikolata Fabrikası kitabı beni çok etkiledi çünkü gerçekten maceralı bir kitaptı. Bunun yanı sıra aklıma çok güzel şeyler getirip bana fikir verdi.	Öğrencinin yalnızca hikâyeyi ilgi çekici bulmadığı, aynı zamanda düşünsel çağrışımlar yaşadığı söylenebilir. Okuma sürecinin hayal gücünü harekete geçirdiği ve düşünsel üretkenliği desteklediği düşünülebilir.
Ö2	Penguenler Flüt Çalamaz etkinliği oldu çünkü çeşit çeşit hikâyeler vardı, hepsi de güzeldi.	Öğrenci, kitabın çok yönlü yapısından etkilenmiş görünmektedir. Bu durum, farklı içeriklerin öğrencinin ilgisini canlı tutmuş olabileceğini düşündürmektedir.
Ö3	Penguenler Flüt Çalamaz kitabıydı. İçindeki bir hikâye beni çok etkiledi. 2 kuş vardı, kuşlardan biri suya kendi ismini yazıyordu, diğer kuş onu bulamıyordu ve bir balıkçıyla karşılaşıyordu.	Öğrencinin metindeki ayrıntıları hatırlaması, duygusal bağ kurduğunu ve hikâyeyi anlam düzeyinde içselleştirdiğini gösterebilir.
Ö4	Kraliçeyi Kurtarmak kitabı çünkü çok eğlenceli ve bilgi vericiydi.	Öğrencinin kitabı hem eğlenceli hem öğretici olarak nitelendirmesi, okumayı hem keyif hem öğrenme süreci olarak gördüğünü ima etmektedir.
Ö5	Penguenler Flüt Çalamazdı çünkü bana çok anlamlı geldi.	Kitabın öğrencide duygusal bir iz bıraktığı söylenebilir. Metnin anlam katmanlarının öğrencinin iç dünyasında karşılık bulduğu düşünülebilir.
Ö6	Charlie'nin Çikolata Fabrikasıydı çünkü değişikti.	Öğrencinin farklı olana dikkat kesildiği ve yenilik arayışının okuma deneyimini olumlu etkilediği söylenebilir.
Ö7	Charlie'nin Çikolata Fabrikası kitabı etkiledi çünkü Charlie zengin olmayı kabul etmedi, ailesinden ayrılmadı.	Öğrenci, karakterin tutumlarından etkilenmiş gibi görünmektedir. Bu durum, kitapların değer aktarımı yönüne duyarlılığın geliştiğini düşündürebilir.
Ö8	Küçük Kara Balık kitabından etkilendim çünkü onun cesareti beni çok etkiledi.	Öğrenci, karakterin cesur davranışlarına odaklanmış ve kahramanla özdeşleşme yaşamış olabilir. Bu, metinle duygusal bağ kurduğuna işaret edebilir.
Ö9	Kraliçeyi Kurtarmak kitabıydı çünkü maceralıydı.	Öğrencinin macera unsurlarına ilgisi dikkat çekmektedir. Hareketli olay örgüsünün, öğrencinin dikkatini sürdürmesini kolaylaştırdığı düşünülebilir.

Ö13	Charlie'nin Çikolata Fabrikası kitabı etkiledi çünkü kitap çok eğlenceliydi.	Eğlenceli anlatımların öğrencinin ilgisini artırdığı ve metne yönelik olumlu duygular oluşturduğu söylenebilir.
Ö15	Charlie'nin Çikolata Fabrikası etkiledi çünkü komik ve heyecanlıydı.	Komik ve hareketli içeriklerin öğrencide olumlu bir okuma deneyimi oluşturduğu düşünülebilir. Bu tür kitapların öğrenciyi metne yaklaştırdığı söylenebilir.
Ö16	Bunun Adı Findel beni en çok etkileyen kitaptı çünkü onlar da okula gidiyorlardı ve kaleme "Findel" denmesi beni etkiledi.	Öğrenci, karakterlerle ortak yönler bulmuş gibi görünmektedir. Bu durum, metinle özdeşleşme ve anlam kurma becerilerinin geliştiğini gösterebilir.
Ö17	Charlie'nin Çikolata Fabrikası etkiledi. Augustus Gloop'un başına gelenler beni etkiledi.	Öğrencinin karakterlerin yaşadıklarına dikkat kesilmesi, metni empatik bir bakışla değerlendirdiğini düşündürmektedir.
Ö18	Küçük Kara Balık'ın sınırları aşması beni etkiledi.	Öğrencinin özgürlük ve cesaret gibi temalara duyarlılık gösterdiği söylenebilir. Metin, öğrencide düşünsel sorgulama uyandırmış olabilir.
Ö19	Küçük Kara Balık kitabıydı çünkü onu kısıtlamışlardı.	Öğrencinin karakterin kısıtlanmasına tepki duyması, bireysel özgürlük temasını fark ettiğini düşündürebilir. Bu da öğrencinin metinle anlamlı bir bağ kurduğunu ima etmektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun kitaplardan karakterlerin davranışları, macera unsurları ve duygusal temalar aracılığıyla etkilendiği görülmektedir. Bazı öğrenciler hikâyelerdeki cesaret, aile bağları ve özgürlük gibi değerlere odaklanırken; bazıları kitapların eğlenceli, farklı ya da anlamlı yönlerini ön plana çıkarmıştır. Bu durum, etkileşimli okuma sürecinin öğrencilerin hem duygusal hem de bilişsel düzeyde metinlerle bağ kurmasını desteklediğini düşündürmektedir. Farklı türdeki kitapların bir arada okunması, öğrencilerin metinlere yönelik çok yönlü bakış açıları geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir.

5. Grupça çalışmak sana ne hissettirdi?

Tablo 47. Öğrencilerin Grup Çalışmasına İlişkin Görüşleri ve Değerlendirmeler

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	Grupça çalışmak benim için rol üstlenmek gibiydi. Grupça çalışırken bize verilen sorumlulukları yerine getiriyoruz, bunları üstleniyoruz.	Öğrencinin grup içinde bireysel sorumluluk aldığı ve sürece dahil olduğu anlaşılmaktadır; bu durum aidiyet ve iş birliği duygusunu desteklemiş olabilir.
Ö2	Grupça çalışırken eğlenceli ve güzel hissettim çünkü arkadaşlarım yanımdaydı ve zorlanmayacağımı hissettim.	Sosyal etkileşimden memnuniyet duyduğu ve grup içinde kendini rahat hissettiği görülebilmektedir.

Ö3	Ben daha çok şarkılarla ilgilendiğim için grupça çalıştığımızda en çok bana sorulmuştu, çok heyecanlı ve mutluyduk.	Grup içi görev paylaşımının öğrencide değerli hissetme ve aidiyet duygusu oluşturduğu anlaşılmaktadır.
Ö4	Grupça çalışmak bana çok eğlenceli hissettirdi.	Grup çalışmasının pozitif duygular yarattığı ve motivasyonu desteklediği gözlemlenmektedir.
Ö5	Birlikte yaptığımız için güzel oluyordu ve güzel hissettim.	Grup çalışmalarının sosyal etkileşimi ve paylaşımı teşvik ettiği görülmektedir.
Ö6	Grupça çalışmak güzeldi, sonuçta arkadaşlarımla çalıştım.	Sosyal etkileşimden memnuniyet duyulduğu ve olumlu bir deneyim yaşandığı anlaşılmaktadır.
Ö7	Güzel hissettirdi.	Grup çalışmasının öğrencide pozitif duygular uyandırdığı söylenebilir.
Ö8	Grupça çalışırken bir yandan heyecanlandım bir yandan mutlu oldum.	Grup çalışmalarının karmaşık ama genellikle olumlu duygular uyandırdığı görülebilmektedir.
Ö9	Grupça çalışmak bana çok güzel hissettirdi.	Ortak üretim ve sorumluluk paylaşımının öğrenme motivasyonuna katkı sağladığı anlaşılmaktadır.
Ö13	Arkadaşlarımla eğlendim.	Sosyal boyutun öğrencide olumlu bir etki bıraktığı ve iş birliğine açık olduğu görülebilmektedir.
Ö15	Grupça çalışınca fikirler ürettik ama sınıfa okuduğumuzda biraz utandım.	Öğrencinin aktif katkı sağlarken topluluk önünde konuşma konusunda çekingenlik yaşayabileceği anlaşılmaktadır.
Ö16	Grupça çalışmak bana çok güzel hissettirdi, sosyalleşmeyi zaten çok seviyordum.	Sosyal etkileşimin motivasyonu artırdığı ve süreci pozitif hâle getirdiği görülebilmektedir.
Ö17	Arkadaşlığımızın iyi olduğunu hissettirdi, rahat hissettim.	Grup çalışmalarının güven ve aidiyet hissini güçlendirdiği anlaşılmaktadır.
Ö18	Grupça çalışmak bana güzel hissettirdi.	Grup çalışmasının öğrencide destekleyici ve olumlu bir sosyal deneyim yarattığı görülmektedir.
Ö19	Grupça çalışmak bana eğlenceli hissettirdi.	Sosyal öğrenmenin motivasyonu artırdığı ve iş birliğine açık olmayı teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu grup çalışmasından olumlu duygularla ayrılmış, sosyal etkileşim ve iş birliği sürecinde kendilerini değerli hissettikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler topluluk önünde konuşma konusunda çekingenlik yaşamış olsa da genel olarak grup etkinlikleri motivasyonu ve aidiyet duygusunu desteklemiştir.

6. Etkinlikler sayesinde okumaya bakışın değişti mi? Nasıl değişti?

Tablo 48. Etkinliklerin Öğrencilerin Okumaya Bakışına Etkisi

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	Okumayı önceden pek sevmiyordum ama okuma etkinlikleri yapınca çok eğlendim ve sizin seçtiğiniz kitaplar çok eğlenceliydi. Bakış açım çok değişti.	Önceden uzak durulan bir etkinliğin, doğru yöntemle nasıl sevilebilir hâle geldiği gözlemlenmiştir. Etkinlikler okumayı keşif alanı hâline getirmiş gibi görünmektedir.

Ö2	Daha hızlı ve daha güzel okumaya başladım, kelimeleri artık yutmamaya başladım.	Okuma becerilerinde teknik gelişmeler gözlemlenmiş, etkinliklerin hız ve anlaşılırlığı olumlu etkilediği görülmektedir.
Ö3	Çok değişti. Mesela normalde daha az kitap okuyordum, şu anda çok daha fazla kitap okuyorum.	Okuma alışkanlığında belirgin bir olumlu değişim gözlemlenmiştir.
Ö4	Evet, değişti çünkü bazı kitaplarının içeriklerinin çok güzel ve eğlenceli olduğunu gördüm, daha hevesli oldum okumaya.	Okuma motivasyonunda ve ilgi düzeyinde olumlu değişimler gözlemlenmiştir.
Ö5	Çok okuma yapmıyordum, artık yapıyorum; okulda okuduğumuz kitapları eve gidip bir daha okuyorum.	Okuma alışkanlıklarında belirgin bir iyileşme gözlemlenmiştir.
Ö6	Etkinlikler sayesinde okumaya bakışım değişti çünkü ben çok kitap okumuyordum, şimdi kitapların güzel olduğunu anladım, o yüzden kararım değişti.	Okuma tutumunda olumlu değişimler gözlemlenmiştir; etkinlikler motivasyonu artırmış gibi görünmektedir.
Ö7	Okumaya bakışım değişmedi, okumayı zaten çok seviyordum.	Önceden güçlü okuma alışkanlığı olan öğrencide belirgin bir değişim gözlemlenmemiştir.
Ö8	Evet, eğlenceli kitapları okumaya başladım.	Okuma tercihlerinde olumlu bir değişim gözlemlenmiştir.
Ö9	Etkinlikler sayesinde okumaya bakışım değişti.	Öğrenci, okumayı daha anlamlı bir süreç olarak deneyimlemeye başlamış gibi görünmektedir.
Ö13	Okumaya bakışım değişmedi.	Tutumda belirgin bir değişim gözlemlenmemiştir.
Ö15	Önceden derslerde okumalar yapacağımızda kalkmak istemiyordum. Şimdi okumam güzelleştiği için çok kalkmak istiyorum.	Okuma becerilerinde ve özgüvende artış gözlemlenmiştir.
Ö16	Okumaya bakışım değişti; eskiden çok kitap okumuyordum, şimdi daha çok okuyup daha çok keyif alıyorum.	Okuma alışkanlığında olumlu bir değişim gözlemlenmiştir.
Ö17	Etkinliklerden önce çok heyecanlanıp yanlış okuma yapıyordum, okuma etkinliklerinden sonra okumam değişti.	Daha bilinçli ve kontrollü okuma davranışının geliştiği gözlemlenmiştir.
Ö18	Daha hızlı ve düzenli okuyorum.	Okuma hızı ve düzeninde iyileşme gözlemlenmiştir.
Ö19	Normalde etkinliklere katılmam, bu etkinliklere zamanla katıldım ve özen gösterdim.	Katılımın ve özenin arttığı, tutumda olumlu değişimler gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunda okuma alışkanlıkları ve tutumlarında olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Etkinlikler, okumayı yalnızca bir görev değil, keyifli ve anlamlı bir süreç hâline getirmiş, motivasyonu ve ilgiyi artırmıştır. Bazı öğrencilerde önceden güçlü olan okuma alışkanlığı nedeniyle belirgin bir değişim gözlenmemiştir, ancak genel olarak olumlu etkiler dikkat çekmektedir.

7. Okurken artık farklı düşündüğün bir şey var mı? Nedir?

Tablo 49. Öğrencilerin Okuma Sürecinde Farklı Düşünme Durumlarına İlişkin Görüşleri ve Değerlendirmeler

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	Artık kitaplara yorum yapıyorum.	Öğrencinin okuma sürecini yalnızca sessiz bir eylem olarak görmediği, metinler üzerine düşünme ve yorumlama becerisi kazandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, eleştirel okuma yönünde bir gelişime işaret etmektedir.
Ö2	Artık kitapların başlığından ve resimlerinden hareketle hikayelerin ne anlatacağını daha kolay anlayabiliyorum.	Öğrencinin ön okuma stratejilerinde ilerleme sağladığı, metne hazırlık sürecinde daha bilinçli yaklaştığı görülmektedir.
Ö3	Normalde kitaplar çok büyük gözüküyordu, şimdi birlikte okuyunca daha çabuk bitti.	Ortak okuma etkinliklerinin öğrencinin uzun metinlere karşı tutumunu olumlu yönde değiştirdiği ve okuma motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir.
Ö4	Kraliçeyi Kurtarmak kitabında Alex artık çok rahat çözüyordu, demek ki yapılabiliyor.	Öğrencinin kitap aracılığıyla problem çözmeye yönelik olumlu bir algı geliştirdiği, öğrenmeye dair öz-yeterlik duygusunun güçlendiği görülmektedir.
Ö5	Hayır.	Öğrencinin farklı düşündüğü bir şey olmadığını belirtmesi, bilişsel farkındalığın henüz tam gelişmediğini göstermektedir.
Ö6	Kitaplar kötü değilmiş, aslında kitaplar sıkıcı değilmiş.	Öğrencinin ön yargılarının kırıldığı, kitaplara karşı daha açık ve olumlu bir tutum kazandığı gözlemlenmiştir.
Ö7	Farklı düşündüğüm bir şey yok.	Öğrenci, süreci olduğu gibi değerlendirmiş, yeni bir farkındalık belirtmemiştir.
Ö8	Okurken artık kendimi mutlu ve huzurlu hissediyorum.	Okuma deneyiminin öğrenci için daha keyifli ve rahatlatıcı hâle geldiği, duygusal açıdan olumlu bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir.
Ö9	Farklı düşündüğüm bir şey yok.	Öğrenci, okuma alışkanlığı konusunda genel bir memnuniyet ifade etse de yeni bir düşünce biçimi geliştirmediğini belirtmiştir.
Ö13	Yok.	Metne yönelik düşünce yapısında belirgin bir değişiklik gözlemlenmemiştir; kısa yanıt, farkındalığın sınırlı olabileceğini göstermektedir.
Ö15	Okumam geliştiği için daha çok yorum yapabiliyorum.	Öğrencinin metinleri anlama, değerlendirme ve yorumlama becerilerinde gelişim gösterdiği, eleştirel düşünme yönünde ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir.
Ö16	Penguenler Flüt Çalamaz kitabı tek hikâye gibi gözüküyordu ama içinde çok hikâye varmış.	Öğrencinin metin yapısına dair farkındalık kazandığı, çözümleme ve analitik düşünme becerilerinin geliştiği görülmektedir.
Ö17	Farklı düşündüğüm bir şey yok.	Öğrencinin süreci nötr biçimde değerlendirdiği, bazı öğrencilerde değişimin daha uzun süreçte gözlemlenebileceği düşünülmektedir.
Ö18	Her kitap okuduğumda sadece diğer etkinlikler aklıma geliyor.	Etkinliklerin öğrencinin zihninde kalıcı etkiler bıraktığı ve okuma sürecine entegre olduğu görülmektedir.
Ö19	Yok.	Öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyinde belirgin bir değişim gözlenmemiştir; ancak yönlendirmeyle daha derin düşünme becerileri geliştirilebilir.

Öğrencilerin bir kısmının okuma sürecinde anlam kurma, yorumlama ve metinlerle ilişki kurma konusunda belirgin bir farkındalık geliştirdiği; bazı öğrencilerin ise süreci daha yüzeysel biçimde değerlendirdiği gözlemlenmiştir.

8. Bu etkinliklerden sonra kitap okuma isteğin arttı mı?

Tablo 50. Etkinliklerin Öğrencilerin Kitap Okuma İsteklerine Etkisine İlişkin Görüşleri ve Değerlendirmeler

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	Kitap okuma isteğim baya arttı.	Öğrencinin ifadesinde içten ve kalıcı bir değişim görülmektedir. Okuma artık zorunluluktan çıkıp isteğe bağlı bir uğraş hâline gelmiştir.
Ö2	Kitap okuma isteğim arttı.	Etkinliklerin öğrencinin okuma motivasyonunu artırdığı ve okuma alışkanlığı kazandırma açısından olumlu etkide bulunduğu gözlemlenmiştir.
Ö3	Arttı.	Okuma isteği ve ilgisinde belirgin bir artış olduğu görülmektedir.
Ö4	Evet, çok eğlenceli kitaplarla isteğim arttı.	Kitapların eğlenceli içeriğinin öğrencinin okuma isteğini artırdığı, materyal seçiminin önem taşıdığı gözlemlenmiştir.
Ö5	Evet, arttı.	Okuma isteğinde artış olduğu, etkinliklerin motivasyon üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.
Ö6	Evet, arttı.	Öğrencinin okuma isteğinde gözle görülür bir artış yaşandığı, olumlu davranış değişikliğinin gerçekleştiği anlaşılmaktadır.
Ö7	Okuma isteğim hep var.	Öğrencinin okuma motivasyonunun sürdüğü ve kitaplara karşı kalıcı bir ilgisinin bulunduğu görülmektedir.
Ö8	Evet, bir tık arttı.	Okuma isteğinde artış olduğu, etkinliklerin motivasyonu artırıcı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.
Ö9	Etkinliklerden sonra kitap okuma isteğim arttı.	Etkinliklerin öğrencide kalıcı bir etki bıraktığı, içsel motivasyonun yükseldiği gözlemlenmiştir.
Ö13	Evet, kitap okuma isteğim arttı.	Öğrenci, okuma isteğinde artış olduğunu açıkça belirtmiştir; bu durum etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir.
Ö15	Okuma isteğim çok arttı. Hatta abimden bir sürü kitap istedim.	Öğrencinin içsel motivasyonundaki artışın aile ortamına da yansıdığı, okuma alışkanlığının güçlenmeye başladığı görülmektedir.
Ö16	Evet, çok heyecanlıydı, kitap okuma isteğim arttı.	Okuma sürecinin öğrencide heyecan yarattığı ve olumlu davranış değişikliğine neden olduğu gözlemlenmiştir.
Ö17	Okuma isteğim biraz arttı.	Okuma ilgisinde kısmi bir artış olduğu, öğrencinin sürece yavaş yavaş adapte olmaya başladığı görülmektedir.
Ö18	Kitap okuma isteğim arttı.	Okuma isteğinde artış, etkinliklerin öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.
Ö19	Kitap okuma isteğim arttı.	Öğrencinin okuma isteğindeki artış, sürecin genel olarak motive edici bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Tablodaki yanıtlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunda okuma isteğinin belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Etkileşimli okuma süreci, okuma etkinliklerini daha eğlenceli ve anlamlı hâle getirerek öğrencilerin kitaplara karşı ilgisini güçlendirmiştir. Bazı öğrencilerde bu değişim daha sınırlı düzeyde gözlemlense de genel eğilim, okuma motivasyonunun kalıcı biçimde yükseldiği yönündedir.

9. Bu çalışmalardan sonra kitap okurken nelere dikkat etmeye başladın?

Tablo 51. Öğrencilerin Etkinliklerden Sonra Kitap Okurken Dikkat Ettikleri Unsurlar

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	Kitap okurken okuduğumu anlamaya daha çok dikkat ediyorum. Artık yazım kurallarına daha fazla dikkat ediyorum.	Öğrencinin metinle daha bilinçli bir ilişki kurmaya başladığı, yalnızca olayları değil dil ve anlatımı da fark ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, okuma becerilerinin yanı sıra yazılı anlatım farkındalığının da geliştiğini göstermektedir.
Ö2	Kitap okurken daha düzgün okumaya dikkat ettim.	Öğrencinin okuma sürecinde özen ve dikkatin arttığı, bu durumun daha etkin bir okuma deneyimi sağladığı gözlemlenmiştir.
Ö3	Virgülden sonra nefes alıp devam ediyoruz, artık buna dikkat ediyorum. Eskiden daha hızlı okuyordum, şimdi noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. Daha yavaş daha sakin okuyorum.	Öğrencinin okuma becerilerinde niteliksel bir ilerleme kaydettiği ve anlamlı, doğru okuma yönünde bilinç kazandığı gözlemlenmiştir.
Ö4	Güzel okumaya dikkat ediyorum, güzel okuyunca daha iyi anlıyorum.	Öğrencinin okuma kalitesinin anlama üzerindeki etkisini fark ettiği ve teknik becerilere önem vermeye başladığı görülmektedir.
Ö5	Detaylara ve önemli kelimelere dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin metni daha bilinçli ve eleştirel bir bakışla okumaya başladığı gözlemlenmiştir.
Ö6	Kitap okurken kitapları artık sonuna kadar bitirmeye dikkat ediyorum. Okuduğum ortamın sessiz olmasına dikkat ediyorum.	Öğrencinin okuma sürecine daha bilinçli yaklaştığı ve okuma alışkanlıklarını geliştirdiği gözlemlenmiştir.
Ö7	Noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin metnin anlam bütünlüğünü destekleyen dilsel ayrıntılara dikkat etmeye başladığı görülmektedir.
Ö8	Noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladım.	Teknik okuma becerilerinde ilerleme kaydedildiği ve öğrencinin metin anlamına yönelik farkındalığının arttığı gözlemlenmiştir.
Ö9	Güzel okumalar yapmak için noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin metnin yapısal özelliklerine odaklanarak daha bilinçli ve anlam merkezli bir okuma süreci geliştirdiği görülmektedir.
Ö13	Güzel okumalar yapmaya dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin okuma eylemine karşı daha özenli ve bilinçli bir tutum geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Ö15	Kitap okurken karakterlere ve karakterlerin hareketlerine dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin metni çözümlemeye başladığı ve üst düzey okuma-anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir.
Ö16	Okurken artık noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladım, heyecanlanacak yerlerde heyecanlanmaya, mutlu olunacak yerlerde mutlu olmaya dikkat ederek okuyorum.	Öğrencinin metne hem bilişsel hem duygusal olarak tepki verme becerisi geliştirdiği gözlemlenmiştir.
Ö17	Okumalarda noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin dilsel ayrıntılara daha fazla odaklanmaya başladığı ve anlam bütünlüğünü koruma bilinci kazandığı görülmektedir.
Ö18	Noktalama işaretlerine dikkat ettim.	Öğrencinin dil bilgisi farkındalığının ve metin yapısına dikkatinin arttığı gözlemlenmiştir.
Ö19	Noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladım.	Öğrencinin okuma sürecinde metin yapısına yönelik farkındalığının güçlendiği görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunda noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat etme eğilimi belirginleşmiştir. Bu durum, teknik okuma becerilerinde farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Ayrıca bazı öğrenciler anlam, karakter analizi ve duygu aktarımı gibi daha üst düzey becerilere yönelmiş, bu da etkileşimli okuma sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi desteklediğini düşündürmektedir.

10. Sence bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?

Tablo 52. "Bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?" sorusu öğrenci cevapları ve değerlendirmeleri

Öğrenci No	Cevap	Değerlendirme
Ö1	En büyük katkısı okumamı hızlandırdı.	Öğrencinin okuma hızında artış gözlemlenmiştir; süreç okuma becerisini güçlendirmiştir.
Ö2	Kelimeleri yutmamama ve güzel okumama katkıda bulundu.	Doğru ve etkili okuma alışkanlığı kazandığı, okuma tekniklerinde ilerleme sağladığı görülmektedir.
Ö3	Annem bana eskiden kitap oku diyordu, şimdi okuduğum için demiyor ve artık kitap bitirme isteğim var.	Okuma motivasyonunda artış ve okuma davranışında kalıcılık gözlenmektedir.
Ö4	Okumaya daha hevesli oldum ve bilmediğim kelimeleri öğrendim.	Kelime dağarcığındaki gelişim ve okuma motivasyonundaki artış dikkat çekmektedir.
Ö5	Daha çok kitap okumaya teşvik etti.	Etkinliklerin okuma alışkanlığını desteklediği ve öğrenciyi okumaya yönlendirdiği görülmektedir.
Ö6	Kitap okumanın güzel olduğunu anladım.	Okuma etkinliği olumlu bir deneyim hâline gelmiş ve öğrencinin farkındalığı artmıştır.
Ö7	Bana en büyük katkısı anlamadığım kelimelerin anlamlarını öğrenmenin zihin açıcı olduğunu öğrendim.	Kelime dağarcığındaki gelişim öğrencinin düşünme ufkunu genişletmiştir.

Ö8	Okumam gelişti.	Okuma becerisinde ilerleme ve süreçten akademik kazanımlar sağlandığı gözlemlenmiştir.
Ö9	Bu sürecin bana en büyük faydası okuma isteğimi artırması oldu.	Okuma isteğinde artış, etkinliklerin motivasyon üzerindeki etkisini göstermektedir.
Ö13	Kitap okumamın artmasına katkısı oldu.	Okuma alışkanlığında artış ve süreçten kalıcı etki gözlemlenmiştir.
Ö15	Bana en büyük katkısı okumam güzelleşti.	Okuma becerisinde olumlu değişim ve öğrencinin farkındalığı artmıştır.
Ö16	Okumayı artık daha iyi yapıyorum.	Okuma becerisinde genel ilerleme ve kalıcı olumlu etkiler görülmektedir.
Ö17	Kitaplarla ilgili soruları artık daha rahat cevaplıyorum.	Okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinde artış, öğrencinin özgüveninde yükseliş sağlamıştır.
Ö18	Düzgün okumama ve düzenli okumama katkısı oldu.	Okuma disiplini ve doğruluğunda iyileşme, öğrencinin bilinçli okuma alışkanlığı geliştirdiğini göstermektedir.
Ö19	Kitap okumamı hızlandırdı.	Okuma hızında artış ve daha verimli bir okuma süreci gözlenmiştir.

Öğrenciler, okuma hızını, doğruluğunu ve motivasyonunu artırmış; kelime dağarcığı ve okuma farkındalığı gelişmiştir. Etkinlikler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında kalıcı ve olumlu etkiler yaratmıştır.

Tablo 53. "Bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?" sorusu öğrenci cevapları ve değerlendirmeleri

Öğrenci Kodu	Katılım Düzeyi (Düşük-Orta-Yüksek)	Metinle Etkileşim (Güçlü-Orta-Zayıf)	Eleştirel Düşünme	Düşünme Düzeyi (Basit-Orta-Üst)	Duygusal Tepki (İlgili-Sıkılmış-Motivesiz)	Notlar / Örnek Davranışlar
Ö1	Yüksek	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Derin sorular sordu, tartışmalara katıldı. Etkinlikler boyunca aktif katılım gösterdi. Sorulara oldukça mantıklı ve güzel cevaplar verdi.
Ö2	Yüksek	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Etkinliklere aktif bir şekilde katıldı. Söz aldı ve arkadaşlarını yönlendirme konusunda oldukça başarılıydı.

Ö3	Yüksek	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Tahminler noktasında ve metin sırasında sorulan sorular konusunda oldukça istekliydi ve aktif bir şekilde katılım gösterdi.
Ö4	Yüksek	Güçlü	Var	Orta	İlgili	Etkinliklere katılım gösterdi. Fikirlerini ve soruları aktif bir şekilde cevapladı.
Ö5	Yüksek	Güçlü	Var	Orta	İlgili	Etkinlikler kısmında oldukça aktifti. Sorulara yer yer cevap verdi.
Ö6	Yüksek	Güçlü	Yok	Orta	İlgili	Normalde kitap okuma saatlerinde sıkılan bir öğrenci olmasına rağmen oldukça istekli bir şekilde okumalar yaptı. Etkinliklere yüksek katılım gösterdi.
Ö7	Yüksek	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Metin öncesi, sırası ve sonrası kısımda oldukça aktifti. Tahminleri oldukça tutarlıydı.
Ö8	Düşük	Orta	Yok	Basit	Motivesiz	Etkinliklere başlarda katılmadı, sessiz kaldı. Sonra sürece katılımı biraz daha arttı.

Ö9	Orta	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Tahminlerini söylemek için ara ara söz hakkı aldı. Tahminlerinin çoğu doğru çıktı fakat yüksek katılım göstermedi.
Ö10	Yüksek	Güçlü	Var	Orta	İlgili	Etkinliklere ve sorulan sorulara oldukça istekli yanıtlar verdi. Okuma boyunca aktif katılım gösterdi.
Ö11	Orta	Orta	Yok	Basit	Motivesiz	Etkinliğe aktif bir şekilde katılmadı.
Ö12	Orta	Orta	Yok	Basit	İlgili	Tahminlerini ve kitabın gelişimi hakkında ara ara söz aldı.
Ö13	Düşük	Orta	Yok	Basit	Motivesiz	Etkinliğe katılmadı, sessiz kaldı.
Ö14	Orta	Güçlü	Yok	Basit	İlgili	Aktif bir şekilde katılım göstermedi. Resimler ve tahminler noktasında daha aktifti.
Ö15	Yüksek	Güçlü	Var	Orta	İlgili	Kendini oldukça iyi ifade etti. Bilmediği kelimeleri sordu ve etkinlikler boyunca notlar aldı.
Ö16	Yüksek	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Tartışmalar oldukça istekli katıldı. Yüksek performans gösterdi. Etkinlikler boyunca oldukça aktifti.
	Orta	Orta	Yok	Basit	İlgili	Aktif katılım göstermedi.

Ö17						İlgisini çeken yerlerde parmak kaldırdı.
Ö18	Yüksek	Güçlü	Yok	Orta	İlgili	Metinle ilgili sorulara cevap vermek için istekliydi.
19	Yüksek	Güçlü	Var	Üst	İlgili	Sorulara çok ilgili bir şekilde cevap verdi. Yüksek katılım gösterdi.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yönteme ilişkin düşüncelerini, deneyimlerini ve etkinliklerdeki katılım düzeylerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, etkileşimli okuma yaklaşımının öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağladığını, düşünme becerilerini geliştirdiğini ve okuma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Öğrenciler, metinlerle daha derinlemesine etkileşim kurmuş, metindeki olayları tartışmış, karakterlerin davranışlarını sorgulamış ve metinleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuç, okumanın yalnızca bilgi alma değil, aynı zamanda düşünme, yorumlama ve yeniden anlam kurma süreci olduğunu göstermektedir (Epçaçan, 2009; İşnel & Benzer, 2024; Türkben & Temizyürek, 2017). Araştırmada kullanılan etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlamıştır. Öğrenciler, metinlerdeki bilgileri analiz etmiş, çıkarımlar yapmış ve kendi yorumlarını gerekçeleriyle ifade etmiştir. Bu durum, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, değerlendirme, yaratma) geliştiğini göstermektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Elde edilen sonuçlar, Piaget'in (1972) bilişsel gelişim kuramıyla da uyumludur. Beşinci sınıf öğrencileri somut işlemler döneminden soyut düşünme aşamasına geçmektedir ve etkileşimli okuma yöntemi bu geçişi desteklemiştir. Öğrenciler, karakterlerin davranışlarının nedenlerini tartışırken soyut kavramlara ulaşmış, olayların ardındaki temaları fark etmişlerdir. Bruner'in (1966) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında vurguladığı gibi, öğrenme bireyin bilgiyi aktif olarak yeniden düzenlemesiyle gerçekleşir. Araştırmadaki öğrenciler de metinleri yalnızca çözümlememiş, aynı zamanda yorumlayarak yeniden yapılandırmışlardır. Bu süreç, öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, etkileşimli okuma sürecinin öğrencilerin sosyal ve duyuşsal yönlerini de olumlu etkilemesidir. Öğrenciler grup çalışmaları sırasında fikir alışverişinde bulunmuş, birbirlerinin görüşlerine saygı duymayı öğrenmiş ve

birlikte anlam üretmişlerdir. Bu bulgu, Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim yoluyla öğrenme görüşünü desteklemektedir. Öğrenciler "yakınsal gelişim alanı" içinde birbirlerinden öğrenmiş, tartışma ortamı onların düşünme sınırlarını genişletmiştir. Guthrie ve Humenick (2004), öğrencilerin okuma motivasyonunun ilgi uyandıran metinler, anlamlı amaçlar ve destekleyici bir öğrenme ortamı ile arttığını belirtmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin okuma sürecini eğlenceli, anlamlı ve paylaşım odaklı bir etkinlik olarak algılaması da etkileşimli okuma yaklaşımının motivasyonu güçlendiren bir yönü olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Gambrell (1996) de sosyal etkileşimle zenginleştirilen okuma ortamlarının öğrencilerin ilgisini ve bağlılığını artırdığını vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları, ulusal literatürle de büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Yıldırım (2023) etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve metinlere yönelik farkındalıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Epçaçan (2018) ise anlamlı öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımının önemine dikkat çekmiştir. Bu araştırmada da öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde ancak kendi düşüncelerini özgürce ifade ederek öğrenme sürecine aktif biçimde katılmıştır. Güneş (2017) ve Çelik (2006), öğrenci merkezli yaklaşımların, özellikle okuma anlama ve yorumlama becerilerinde kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, etkileşimli okuma yönteminin Türkçe öğretimi uygulamaları açısından güçlü bir alternatif sunduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın pedagojik açıdan en önemli sonucu, öğretmenlerin okuma etkinliklerinde öğrencileri merkeze alan, tartışma ve işbirliğine dayalı yöntemleri tercih etmeleri gerektiğidir. Etkileşimli okuma yöntemi, öğretmeni bilgi aktarıcısı konumundan çıkarıp rehber, kolaylaştırıcı bir role taşımaktadır. Bu durum, çağdaş öğretim anlayışlarında vurgulanan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımıyla tamamen örtüşmektedir (MEB, 2019; Freire, 1970). Öğretmenlerin, derslerinde açık uçlu sorular, grup tartışmaları ve yaratıcı yazma etkinlikleriyle okuma sürecini desteklemeleri önerilmektedir. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) hedefleriyle uyumlu biçimde, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştiren bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında öğrenciler, etkileşimli okuma etkinliklerini ilgi çekici ve katılımcı bir öğrenme deneyimi olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin ifadelerine göre, etkinlikler sırasında metinle aktif biçimde ilgilenmek, karakterleri anlamaya çalışmak ve grup

tartışmalarına katılmak, okuma sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hâle getirmiştir. Örneğin, bazı öğrenciler Küçük Kara Balık kitabındaki karakterlerin yolculuğunu kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini belirtmiş; özgürlük temasını tartışırken farklı yorumlar geliştirmişlerdir.

Kraliçeyi Kurtarmak kitabında öğrenciler, karakterlerle empati kurarak mektup yazmış ve duygularını özgün biçimde ifade etme imkânı bulmuşlardır. Öğrenciler, bu etkinliği hem keyifli hem de kendilerini ifade etme açısından faydalı olarak değerlendirmişlerdir. Findel kitabındaki yaratıcı kelime üretme etkinliği, öğrencilerin dil farkındalığını artırmış ve toplumsal bağlamda kelimelerin işlevlerini düşünmelerini sağlamıştır.

Öğrencilerin karakterlerle empati kurma, olayların neden-sonuç ilişkilerini sorgulama ve alternatif sonlar üretme becerileri alanyazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Türkyılmaz (2020) ve Ateş vd. (2019), Küçük Kara Balık üzerine yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin metni yalnızca okumadıklarını, karakterlerin yolculuklarını ve temaları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğrenciler özgürlük teması ve karakterlerin seçimleri üzerine düşünmüş, tartışmalara aktif biçimde katılmıştır.

Benzer şekilde, Özbaşı (2020) Kraliçeyi Kurtarmak kitabındaki karakterlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyen yapısını vurgulamıştır; bu çalışmada da öğrencilerin karakterlerle empati kurarak mektup yazmaları ve duygularını özgün biçimde ifade etmeleri, bu bulgularla örtüşmektedir. Charlie'nin Çikolata Fabrikası ve Penguenler Flüt Çalamaz kitapları üzerinden yürütülen grup çalışmalarında öğrenciler; işbirliği, paylaşma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Kaya (2021) ve Öztürk vd. (2021) çalışmalarında, Charlie'nin Çikolata Fabrikası metninin yaratıcı okuma ve eleştirel düşünceyi tetiklediği belirtilmiş; bu araştırmada öğrencilerin metinler arası bağlantılar kurmaları ve alternatif yorumlar geliştirmeleri bu literatürle uyumludur.

Etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkileri de alanyazın tarafından desteklenmektedir. Ceyhan ve Yıldız (2021), Interactive Reading Aloud (IRA) yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonunu, akıcılığını ve anlama düzeyini artırdığını belirtmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin "Artık okuma yaparken duraklamıyorum" ve "Okurken karakter gibi hissediyorum" ifadeleri, yöntemin benzer etkilerini doğrulamaktadır.

Yurtbakan ve Erdoğan (2024) ile Sarıbaş & Tezel Şahin (2024), etkileşimli ve dialogik okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonunu, doğruluğunu ve hızını artırdığını rapor etmiştir. Araştırmadaki öğrenciler de sınıf içi ve sınıf dışı okuma etkinliklerine daha istekli hâle gelmiş, okumayı paylaşım alanı olarak görmeye başlamıştır. Özen Uyar (2025) ve Aslan (2024) ise drama ve aile katılımının okuma sürecini zenginleştirdiğini belirtmiş; bu bulgular öğrencilerin rol oynama, mektup yazma ve grup tartışmalarına aktif katılımıyla örtüşmektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Wasik ve Bond (2001), dialogik okuma etkinliklerinin okul öncesi çocuklarda sözcük dağarcığını ve dil gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Whitehurst ve Lonigan (1998) ise okul öncesi çocuklarda etkileşimli okumanın dil gelişiminde güçlü bir uyarıcı rol oynadığını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri, etkileşimli okuma yönteminin katılımcı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak algılandığını göstermektedir. Öğrenciler, yöntemin sadece bilgiyi almak değil, aynı zamanda düşünmek, sorgulamak ve paylaşmak için bir fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin etkileşimli okuma sürecini anlamlı ve eğlenceli bir deneyim olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu araştırma, etkileşimli okuma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma sürecini derinleştirdiğini, bilişsel becerilerini geliştirdiğini ve okuma motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu yöntem, geleneksel öğretim modellerinin ötesine geçerek öğrencilerin metinlerle aktif, yaratıcı ve eleştirel bir ilişki kurmalarını sağlar. Dolayısıyla, etkileşimli okuma yaklaşımı, 21. yüzyıl öğrenme hedefleriyle uyumlu, öğrenci merkezli bir pedagojik model olarak okuma eğitiminin merkezine yerleştirilmelidir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin yalnızca metni anlama düzeylerini değil, aynı zamanda metinle kurdukları bilişsel ve duyuşsal ilişkiyi de derinleştirdiğini göstermektedir. Öğrenci görüşleri, etkileşimli okuma sürecinin özellikle tahmin yürütme, sorgulama, metinler arası bağlantı kurma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmanın kuramsal dayanağını oluşturan Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi ile doğrudan örtüşmektedir. Bulgular, öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeylerinin ötesine geçerek analiz, değerlendirme ve yaratma

basamaklarında daha etkin olduklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, etkileşimli okuma sürecinde sınıf içi etkileşimin ve akran paylaşımlarının öğrenme sürecine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Vygotsky'nin sosyal etkileşim yoluyla öğrenme yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında fikirlerini ifade edebilme, farklı bakış açılarını dinleyebilme ve ortak anlam üretme deneyimleri, okuma sürecini bireysel bir etkinlik olmaktan çıkararak sosyal bir öğrenme ortamına dönüştürmüştür. Bu yönüyle etkileşimli okuma, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve iletişimsel becerilerini de destekleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine dayalı soruların, öğrencilerin bilişsel süreçlerini çok yönlü biçimde harekete geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri, özellikle analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik etkinliklerin okuma sürecini zenginleştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, etkileşimli okuma etkinliklerinin yalnızca metni anlama düzeyinde kalmayıp, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de desteklediği söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, etkileşimli okuma yönteminin Türkçe derslerinde planlı ve sistematik bir biçimde uygulanmasının öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sunabileceği değerlendirilmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri, sorgulama yapabilecekleri ve üretime dayalı etkinliklerle desteklenen okuma ortamlarının oluşturulması, okuma eğitiminin niteliğini artıracaktır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlere sınıf içi uygulamalar açısından yol gösterici nitelikte sonuçlar sunmaktadır.

Araştırma, nitel bir tasarımla yürütülmüş olup örneklem sayısının sınırlı olması genellenebilirliği kısıtlamaktadır. Farklı yaş grupları, okul türleri ve sosyo ekonomik düzeylerle yapılacak çalışmaların, yöntemin etkilerini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca dijital okuma ortamlarının ve çoklu medya destekli etkileşimli uygulamaların inceleneceği araştırmalar, yeni okuryazarlık biçimlerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen ve veli görüşlerinin dâhil edildiği karma desenli araştırmalar da yöntemin sürdürülebilirliği hakkında derinlemesine bilgi sunabilir.

Öneriler

- Etkileşimli okuma yöntemiyle öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenler bu yöntemi kullanarak öğrencilerin okuma sürecine aktif katılabilmelerini sağlayabilir.
- Öğretmen adayları bu yöntemi uygulamalı biçimde öğrenmeli ve gerçekleştirmelidir.
- Bloom'un basamaklarına göre sorular hazırlanarak öğrencilerin üst düzey becerileri geliştirilebilir.
- Grup çalışmalarıyla öğrenciler işbirliği yapabilmeyi öğrenebilir.
- Etkileşimli etkinliklerle öğrenciler okuma motivasyonlarını artırabilir.

KAYNAKÇA

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal, 75*(4), 460-472.

Anderson, R. C. (1999). The role of readers in the reading process. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3). Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.

Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(2), 254-275. https://doi.org/10.33308/26674874.2025393893

Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, E., Yılmaz, D., & Korkmaz, F. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlemeye yönelik bir uygulama: Samed Behrengi ve *Küçük Kara Balık* örneği. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 14(3), 1023-1049. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23287

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). Longman.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Barrett, T. C. (1976). The taxonomy of reading comprehension. *Educational Leadership, 34*(3), 182-185.

Bayraktar, H. (2018). Dil farkındalığının öğrencilerin yazma ve okuma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 43*(195), 115-138.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. A. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* David McKay.

Brassell, D. ve Rasinski, T. (2008). Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension. Teacher Created Materials: Shell Education

Breit-Smith, A., Busch, J. D., Dinnesen, M. S., & Guo, Y. (2017). Interactive book reading with expository science texts in preschool special education classrooms. *Teaching Exceptional Children, 49*(3), 185–193. https://doi.org/10.1177/0040059916685056

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31–42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31

Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student readingcomprehension, reading motivation, and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(4), 421–431. https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(4), 509–524. Retrieved from https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1747

Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (7)*, 18-30.

Deniz, M. K. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.

Duke, N. K., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders, 20*(3), 19-36.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research, 1*(6), 307–313.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Journal of Turkish Studies, 13*(19), 615–630. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193–206. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Freire, P. (1970). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1970'te yayımlandı.)

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), 14–25.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*(8), 714–725.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*(4), 126–135. https://doi.org/10.1080/19388076709556976

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–424). Longman.

Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329–354). Paul H. Brookes Publishing Co.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 119-128.

İşnel, N. Ç., & Benzer, A. Okuma Stratejilerinin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. International J*ournal of Languages' Education and Teaching, 12*(2), 13-37.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. https://doi.org/10.1080/00091389809602629

Kaya, K. (2021). Roald Dahl'ın *Charlie'nin Çikolata Fabrikası* adlı çocuk romanında yapısal ve eğitsel ilkeler. *Eğitim ve Bilim, 10*(28), 101-121.

Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *Modern Language Journal, 86*(3), 332–348. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00153

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Canadian Language and Literacy Research Network*, 1-8.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263–290. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306–322. https://doi.org/10.1177/105381519902200406

MEB. (2005). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2019). 2018 PISA sonuçları. [Online] Available: MEB Resmî Web Sitesi.

MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. MEB.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). *Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory*. Learning, Culture and Social Interaction, 1, 12–21. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001

Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 3–52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Obalı, B. (2009). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarısı ile Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

OECD. (2018). *PISA 2018 results: What students know and can do*.

Özbaşı, S. (2020). Karakter eğitimi açısından Vladimir Tumanov'un romanlarındaki çocuk karakterlerin değerlendirilmesi. *Asya Araştırmaları Dergisi, 4*(12), 11-20.https://doi.org/10.31455/asya.731097

Özen Uyar, R. (2025). Drama ile bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma: Mesleki gelişim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 39*(3). Adıyaman University. https://orcid.org/0000-0003-1840-7952

Öztürk, F., Benli, D., Çameli, M. M., & Dağoğlu, T. (2021). *Charlie'nin Çikolata Fabrikası Kitap ve Filminin Yeniden Yazım ve Yerelleştirme Bağlamında Analizi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 6, 940-964. https://doi.org/10.47994/usbad.932166

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272–280. https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, *8*(3), 293–316 https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357–383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Lawrence Erlbaum Associates.

Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. New York: Routledge.

Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study* (Doctoral dissertation, University of Phoenix). ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3714871)

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 722–750). International Reading Association.

Sarıbaş, M. Ş., & Tezel Şahin, F. (2024). Kurum bakımında kalan çocuklar: Etkileşimli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 62*, 296-330. https://doi.org/10.9779/pauefd.1387433

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (5th ed.). Lawrence Erlbaum.

Snow Bryant, J. D. (2016). *Let's give them something to talk about: Supporting primary African American students' language through dialogic reading* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri–St. Louis, U.S.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Türkben, T., & Temizyürek, F. (2017). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkileşimsel okuma öğretiminin rolü. *Kesit Akademi Dergisi, (7)*, 374-388.

Türkyılmaz, M. (2020). Alegorik bir öykü olarak *Küçük Kara Balık* üzerine değerlendirmeler. *İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(Güz), 51-62. https://doi.org/10.21733/ibad.680457

Varışoğlu, B., & Tuzcuoğlu Aksin, Ş. H. (2019). Andrew Clements'in Bunun adı Findel adlı çocuk edebiyatı eserinin çocuğa görelik açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 639-656. https://doi.org/10.29000/rumelide.619651

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford University Press.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243–250. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243

Wilhelm, J. D. (1997). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. Teachers College Press.

Whitehurst, G. J., Caulfield, M., Falco, F., Loginan, F., Fischel, J., Debaryshe, B., & Valdez- Menchaca, M. (1988). A longitudinal study of the effects of early intervention in reading. *Reading Research Quarterly, 23*(4), 401–419.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552–559. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679–689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., & Fischel, J. E. (1994). *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start*. Journal of Educational Psychology, 86(4), 542–555. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. https://doi.org/10.2307/1132208

Yıldırım, S. (2023). *Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İlköğretim Anabilim Dalı. İstanbul.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi, 29, 9-14

Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2024). The effect of dialogic reading practices on the fluent reading skills of primary school 2nd grade students. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 14*(1), 109–136. https://doi.org/10.31704/ijocis.149868

EKLER

Ek 1. Öğrencilere Uygulanan Etkinlik Kağıtları

Charlie'nin Çikolata Fabrikası Karakter Analizi Etkinliği



KARAKTERLERİ ANALİZ EDİYORUZ

Karakter	Özellikler	Davranışlar	Değişimler
Charlie			
Willy Wonka			
Augustus Gloop			
Veruca Salt			

Tablonuzdan yola çıkarak hangi karakterlerin davranışlarını beğenmediniz, neden? Karakterlerin davranışlarının sonuçları neler oldu?

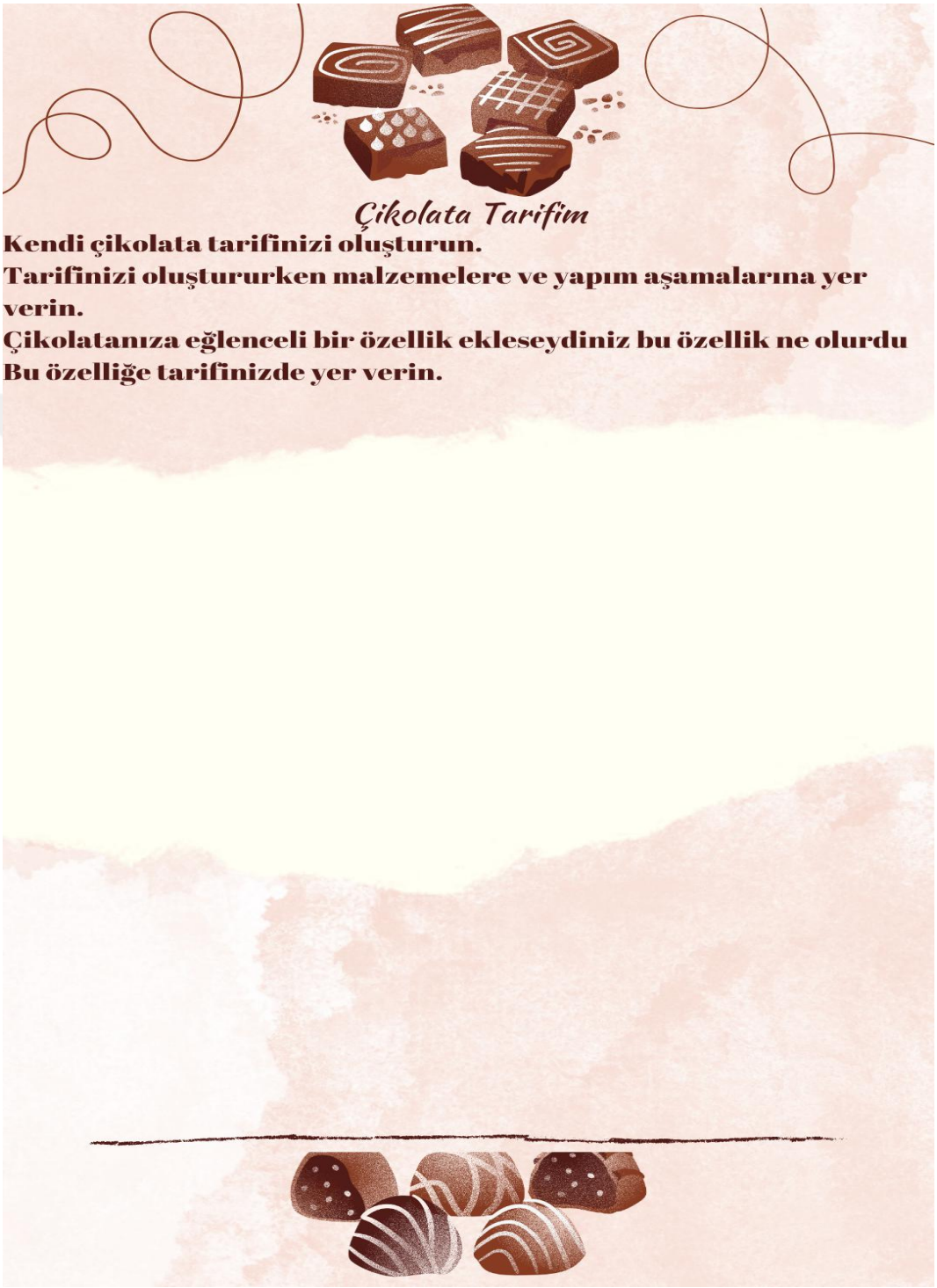
Charlie’nin Çikolata Fabrikası Kendi Karakterimizi Yaratalım Etkinliği



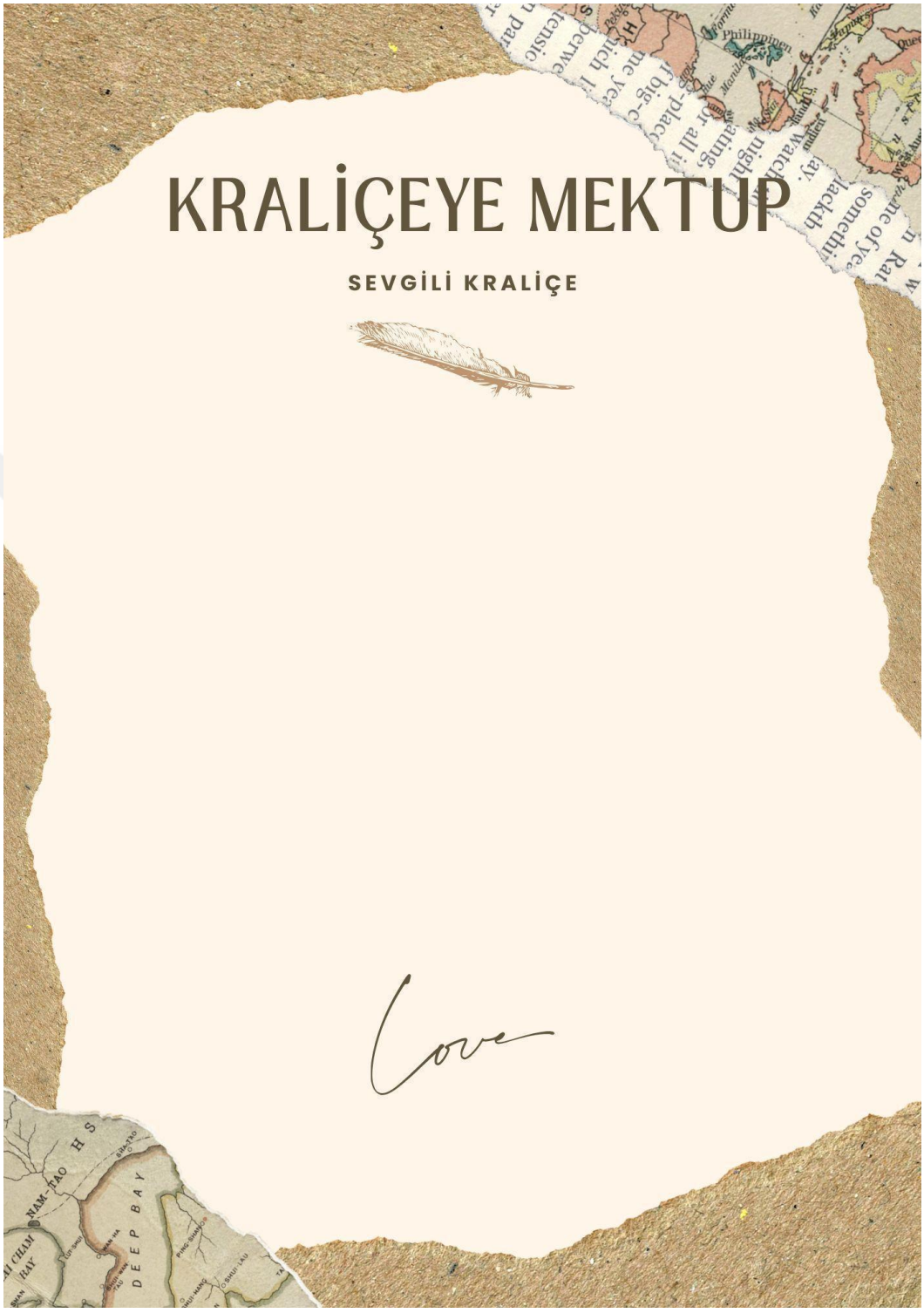
Charlie’nin Çikolata Fabrikası Gizli Bölüm Etkinliği



Charlie'nin Çikolata Fabrikası Efsanevi Tarifler Yaratma Etkinliği



Kraliçeyi Kurtarmak Kraliçeye Mektup Yazmak Etkinliği



Kraliçeyi Kurtarmak Yeni Bir Kraliçeyi Kurtarma Görevi Etkinliği



Yeni Bir Kraliçeyi Kurtarma Görevi

Aleks'in yeni kraliçeyi kurtarırken karşılaştığı zorluk nedir?

Kraliçeye ulaşmak için çözmesi gereken özgün bir problem/bulmaca tasarlayınız.

Yeni ortamın özellikleri neler olabilir?

Aleks Kraliçeyi nasıl kurtardı? Hikâye nasıl sona erdi?

Kraliçeyi Kurtarmak Aleks'in Gizemli Haritası Etkinliği



Bunun Adı Findel Findel Kelimesinin Görsel Hikayesi Etkinliği



Bunun Adı Findel Benim Kelimem Etkinliği



Bunun Adı Findel Findel Müzikal Gösterisi Etkinliği



"Findel" kelimesinin yayılmasını anlatacak bir şarkı hazırlamak için grup olarak çalışın.

Bir kelimenin toplumsal yayılma sürecini anlatmak için şarkılar nasıl bir fark yaratır?

Penguenler Flüt Çalamaz Peng'in Çıkış Yolu: Mühendislik ve Tasarım Etkinliği

Peng'in sirkten kaçması için yaratıcı bir çözüm tasarlayın.
Bir kaçış planı ve bu planı uygulamak için gerekli "mühendislik" tasarımlarını hazırlayın.

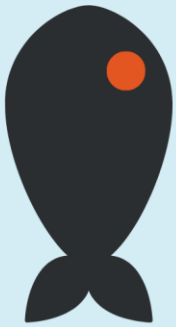
- Peng'in sirkten kaçmak için hangi yaratıcı çözümleri düşündünüz?



Küçük Kara Balık Sınırları Aşmak Etkinliği

Hayatınızda yapmanıza izin verilmeyen veya cesaret edemediğiniz şeyleri listeleyin .
Bir şeyin yasak olması, her zaman kötü bir şey midir?
Eğer tüm sınırlar kalksaydı, hayat nasıl olurdu?





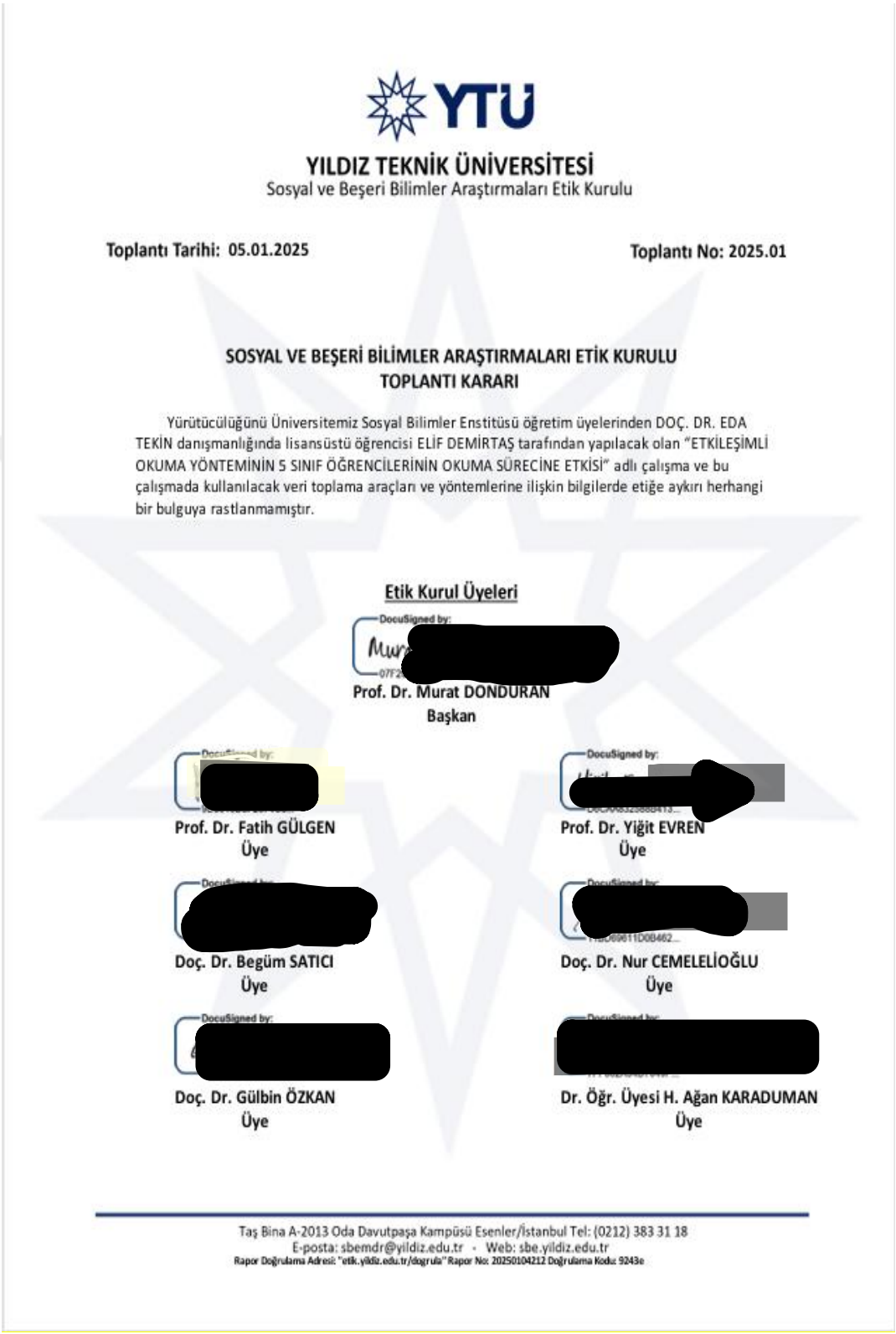
Ek 2. Öğrenci Fotoğrafları




TÜRKÇE
5. SINIF


TÜRKÇE

Ek 3. Etik Kurul Onayı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 05.01.2025 **Toplantı No: 2025.01**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden DOÇ. DR. EDA TEKİN danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ELİF DEMİRTAŞ tarafından yapılacak olan "ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN 5 SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA SÜRECİNE ETKİSİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

DocuSigned by:
[redacted]
Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

DocuSigned by:
[redacted]
Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

DocuSigned by:
[redacted]
Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

DocuSigned by:
[redacted]
Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

DocuSigned by:
[redacted]
Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

DocuSigned by:
[redacted]
Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN
Üye

[redacted]
Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20250104212 Doğrulama Kodu: 9243e

Ek 4. Ses Görüntü Kaydı Veli Onam Formu

SES /GÖRÜNTÜ KAYDI VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. 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 katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. 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. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde kayıt alınmayacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	
Araştırmanın Amacı	

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ...../'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*). ..../...../.....

☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.

☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza:

EK 5. Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	
Araştırmanın Amacı	

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. …/…/.....

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Ses / Görüntü Kaydı Onamı

☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır.

***Araştırmada ses/görüntü kaydı alınacaksa Ses Görüntü Kaydı Onam kutucuğu formda yer almalı, ses/görüntü kaydı alınmayacaksa Ses Görüntü Kaydı Onam kutucuğu formdan çıkarılmalıdır.**

Ek 6. MEB Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.017019

T.C. Kimlik No: 63*******80

Adı Soyadı: ELİF DEMİRTAŞ

Araştırmanın Adı: ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA SÜRECİNE ETKİSİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenci görüşme formu, Gözlem Formu, Etkileşimli Okuma Yöntemi Anketi, araştırma proje tez bilgileri

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
İSTANBUL	İmam Hatip Ortaokulu	[redacted] İmam Hatip Ortaokulu	[redacted]

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Doğrulama Kodu: 140d9b7d4e801593457391fbdab297e5c3d3cee30fdd924ba1766d47e7cf363f
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1

Ek 7. Gözlem Formu

Araştırma Başlığı: Etkileşimli Okuma Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Sürecine Etkisi

Gözlemcinin Adı: _____

Tarih: _____

Etkinlik/Kitap Adı: _____

Uygulama Saati / Süresi: _____

Öğrenci Sayısı: _____

Uygulama Aşaması: □ Ön Okuma □ Okuma Sırasında □ Sonrası Etkinliği

Öğrencinin Derse Katılımı

Gözlenen Davranış	Gözlem Var	Açıklama / Notlar
Derse istekli katılım gösteriyor.	□	
Grup çalışmalarına katılıyor.	□	
Etkinliklerde aktif rol alıyor.	□	
Soru soruyor, fikir paylaşıyor.	□	

Etkileşimli Okuma Becerileri

Gözlenen Davranış	Gözlem Var	Açıklama / Notlar
Metne yönelik tahminlerde bulunuyor.	□	
Görsellerden yola çıkarak çıkarım yapabiliyor.	□	
Metinle kişisel bağlantı kuruyor (kendinden örnek veriyor).	□	
Metindeki olayları açıklayabiliyor.	□	
Sorulan sorulara Bloom'un düzeylerine göre yanıt verebiliyor.	□	

Duygusal ve Sosyal Göstergeler

Gözlenen Davranış	Gözlem Var	Açıklama / Notlar
Başkalarının fikrine saygı gösteriyor.	□	
Grup içinde iş birliği yapabiliyor.	□	
Okuma sürecinden keyif alıyor gibi gözüküyor.	□	
Duygularını ifade edebiliyor (etkinlikte, tartışmada).	□	

Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme

Gözlenen Davranış	Gözlem Var	Açıklama / Notlar
Olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabiliyor.	□	
Metinden yola çıkarak özgün ürün (şiir, mektup, hikâye vb.) oluşturabiliyor.	□	
Sorunlara yaratıcı çözüm önerileri sunuyor.	□	
Karakter davranışlarını sorguluyor, alternatifler üretiyor.	□	

Genel Gözlem Notları:

(Bu bölüme uygulama süreciyle ilgili genel değerlendirme, dikkat çeken öğrenci davranışları, ortamın işleyişi vb. notlar yazılır.

Ek 8. Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

1. Etkinliklerde kendini nasıl hissettin?

2. En keyif aldığın etkinlik hangisiydi? Neden?

3. En çok zorlandığın etkinlik hangisiydi? Neden zorlandın?

4. Okuduğumuz kitaplardan seni en çok etkileyen hangisiydi? Neden etkiledi?

5. Grupça çalışmak sana ne hissettirdi?

6. Etkinlikler sayesinde okumaya bakışın değişti mi? Nasıl değişti?

7. Okurken artık farklı düşündüğün bir şey var mı? Nedir?

8. Bu etkinliklerden sonra kitap okuma isteğin arttı mı?

9. Bu çalışmalardan sonra kitap okurken nelere dikkat etmeye başladın?

10. Sence bu sürecin sana en büyük katkısı ne oldu?

Ek 9. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu

Ek-3. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu

Sayın Veli/Yetkili,

Ekte çocuğunuza(öğrencinize) uygulayacağımız anket/görüşme mevcuttur. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup Türkçe Eğitimi alanında kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

Not: Ayrıca ilgili çocuk (öğrencilere) bilgilendirme yapılmalıdır.
Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun imzası:____ Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:____ Tarih:

Araştırıcının adı, soyadı, unvanı:
Adres :
Telefon no:
İmza:_ Tarih: