





Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi¹

The Effect of the Literature Circle Method on Reading Comprehension and Reading Motivation in 6th Grade Turkish Courses

Sayfa | 2379

Ülker ARSLAN , Uzman, MEB, ulker8583@gmail.com

Elif AKTAŞ , Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, elif.aktas@alanya.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 20 Temmuz 2023
Kabul tarihi - Accepted: 15 Ekim 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2023

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.
DOI. 10.51460/baebd.1519498



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2379-2411.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2379-2411.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemek ayrıca öğrencilerin yöntemle yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili Alanya ilçesi Sema Eray Erdem Ortaokulu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 81 öğrenciden (41 deney, 40 kontrol grubu) oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 8 hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda okuma çemberi yöntemi kullanılmış olup kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan mevcut okuma etkinlikleri doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak 'Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ki-kare, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda okuma çemberi yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma çemberi yöntemiyle ilgili olumlu görüş bildirdikleri de belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberi, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu.

Abstract. The purpose of this study is to determine the effect of the literature circle method on reading comprehension skills and reading motivation in secondary school 6th grade Turkish lessons and to examine students' opinions about the method. Explanatory sequential mixed design was used in the research. In the quantitative dimension of the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group; In the qualitative dimension, a case study was used. The study group of the research consists of 81 students (41 experimental, 40 control group) studying in the 6th grade at Sema Eray Erdem Secondary School in Alanya district of Antalya province in the 2023-2024 academic year. Easily accessible case sampling method was used to determine the study group. During the 8-week application process, the literature circle method was used in the experimental group, and the control group was taught in line with traditional reading activities. In the research, 'Reading Comprehension Test, Text-Based Reading Motivation Scale and Semi-structured Interview Form' were used as data collection tools. For dependent and independent groups Chi-square and t-test were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze qualitative data. At the end of the research, it was determined that the literature circle method had a positive effect on students' reading comprehension skills and reading motivation. It was also determined that students expressed positive opinions about the literature circle method.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading motivation, literature circle.



Extended Abstract

Introduction. Reading, which is a necessary skill for all learning, has been one of the most important ways of acquiring knowledge from past to present. Because people acquire most of what they learn throughout their lives through reading. Thus, reading is a way of learning and being informed that we frequently use in both daily and academic life. In addition to improving students' reading comprehension skills and reading motivation, the reading circle method is expected to contribute to students in different areas. Some of these can be listed as discussion and criticism skills, empathy, self-expression, socialization, taking responsibility, self-confidence, communication skills, and looking at events from different perspectives. In this study, it was aimed to examine the effect of the reading circle method applied in 6th grade Turkish lessons on reading comprehension skills and reading motivation and to obtain the opinions of the students in the experimental group about the application.

Method. This study aims to determine the effect of the reading circle method on reading comprehension skills and reading motivation in 6th grade Turkish lessons. In the study, explanatory sequential mixed design, which means "the collection of quantitative and qualitative methods in a single study by the researcher", was preferred. In this mixed design, the researcher first collects quantitative data, analyzes the results, and then combines them to obtain a more detailed and comprehensive result. In the quantitative dimension of the study, a randomized design with pretest-posttest control group was preferred. The qualitative dimension of the research was designed as a case study. The participants of the quantitative dimension of the study consisted of 41 experimental and 41 control 6th grade students studying at Alanya Sema Eray Erdem Secondary School in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The quantitative data collection tools used in this study are reading comprehension achievement test and reading motivation scale. "The Reading Comprehension Test includes a narrative text and 20 multiple-choice questions prepared for this text. The reading motivation scale for texts developed by İleri Aydemir and Öztürk (2013) is a 5-point Likert scale with 22 items and four factors: "reading competence, perception of reading difficulty, effort/appreciation for reading, social aspect of reading". The qualitative data of the study were obtained through a semi-structured interview form and expert opinion was taken while preparing the interview questions and the form was finalized in this way. In the analysis of the quantitative data collected in the study, 5 different statistical analyses (frequency, percentage, chi-square analysis, t-test for dependent and independent groups) were applied and these analyses were performed on the computer with SPSS for Windows 22.00 statistical package program. Qualitative data were first subjected to descriptive analysis and then to content analysis.

Results. The results of the study revealed that the students' pre-tests were similar in terms of motivation and comprehension skills before the experimental process started. As a result of the research, it was determined that there was an increase in the post-tests of the experimental and control groups. However, this increase was in favor of the experimental group. In other words, the reading circle method had a positive effect on the reading comprehension skills and reading motivation of the experimental group students. In addition, it was determined that the opinions of the students in the experimental group about the application were generally positive. Accordingly,



students found the method useful, fun and creative. They also stated that it improved their reading comprehension skills and creativity.

Discussion and Conclusion. In this study, it was aimed to determine the effect of the reading circle method on reading comprehension skills and reading motivation in 6th grade Turkish lessons. In line with this purpose, one of the sub-problems of the study is to determine the effect of the reading circle method on 6th grade students' reading comprehension skills. In this direction, it was determined that the reading circle method positively affected the reading comprehension skills of 6th grade students. When the related literature is examined, studies similar to these results are found. For example, Pilav and Balantekin (2017) determined the effect of the reading circle method on the reading comprehension skills of seventh grade students and found that the reading comprehension skills of the students in the experimental group increased more than the control group. Altinkaya (2019) also found that the reading circle method contributed positively to the reading comprehension skills of 6th grade students. Another sub-problem of this study is to determine the effect of the reading circle method on the reading motivation of 6th grade students. Accordingly, in this study, it was determined that the reading circle method positively affected the reading motivation of 6th grade students. In addition, it was also found that the motivation of the control group students decreased. This situation can be said that traditional reading methods reduce students' interest in the course. In the literature, there are few studies investigating the effect of the reading circle method on reading motivation. The results of these studies generally emphasize that this method positively affects the reading motivation of primary and secondary school students (Certo et al., 2015; Hardin, 2012; Topçam, 2021). The last sub-problem of the study is to determine the opinions of 6th grade students on the application of the reading circle method. Accordingly, students generally expressed positive opinions about the use of the method.



Giriş

Okuma, bireyin okulda öğrendiği ve tüm yaşamı boyunca kullandığı bir alan becerisidir. Ulusların gelişmişlik düzeyi de okur yazar olma durumu ile ölçülmektedir. Bu açıdan okuma, öğretim programlarında geçmişten günümüze kadar tüm dünyada kendisine önemli bir yer bulmuştur. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hem okulda hem de günlük yaşamda başarılı olurlar. Okuma; insanın kendini, çevresini ve yaşadığı dünyayı anlamlandırma sürecinde de önemli bir role sahiptir. Okuduklarını anlayan, yorumlayan ve eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan bireyler hem kişisel gelişimlerine katkıda bulunurlar hem de içerisinde yaşadığı toplumun bir ferdi olarak sosyal refahı yükseltirler.

Bütün öğrenmeler için gerekli bir beceri olan okuma, geçmişten günümüze bilgi edinmenin de en önemli yollarından biri olmuştur. Çünkü insanlar, hayatları boyunca öğrendiklerinin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla elde etmektedirler. Okuma hem günlük hem de akademik yaşamda sıkça başvurduğumuz bir öğrenme ve bilgilenme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma ve anlama, hayat boyu kullanılan işlevsel bir beceri olarak okullarda uygulanan müfredatın da temelini oluşturmaktadır (Aktaş, 2021).

Okuma; yazının sese dönüştürüldüğü bir eylemden ziyade yorumlama ve anlamlandırmayı ön plana çıkaran ve bireyi zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan zenginleştiren bir beceridir (Güneş, 2017). Nihai gayesi anlama ulaşmak olan okuma; birtakım özel sembollerin duyu organlarıyla algılanıp beyin aracılığıyla yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Özbay, 2007; Yalçın, 2002). Güneş'e göre (2009) okuma, okuyucunun ön bilgileri ile okudukları arasında bağ kurup yeni anlamlar ortaya çıkarmasıdır. Akyol'a (2007) göre ise okuma, okuyucunun metni ön bilgilerini kullanarak anlamlandırmaya çalıştığı, okuyucu ile yazar arasındaki bilgi alışverişidir. Okuduğunu anlama, yazılı metin ile ön bilgilerin birleşmesi sonucu yeni bir anlam yaratma sürecidir (Bozpolat, 2012). Başaran (2013) da günümüzde okumanın "yazılı simgeleri seslendirme" olarak yapılan tanımının artık geçerliliğini yitirdiğini belirterek anlam kurma boyutuna dikkat çekmektedir. Okuma sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okunanların anlamlandırılması gerekmektedir. Bu açıdan okuma ve anlama, birbirine sebep sonuç ilişkisiyle bağlıdır (Gürer, 2021). Metni sadece seslendirmeyi değil okuduklarını anlayıp yorum yapabilmeyi içeren çok yönlü bir beceri olan okumanın öğretilmesi aşamasında sesletimden/telaffuzdan ziyade anlama becerisinin geliştirilmesine odaklanmak gerekmektedir.

Çocuk Vakfı'nın (2006) yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkiye nüfusunun %95'i televizyon seyredirken %5'i televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okumaktadır. Bu durum kitap okuma alışkanlığının ikinci plana atıldığını göstermektedir. Ayrıca aynı araştırmada gençlerin %70'i hiç kitap okumazken düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı da binde 1 olarak tespit edilmiştir. Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu'nun (OKUYAY) 2019 yılında yaptığı bir diğer araştırma da bu durumu desteklemektedir. 15 yaş üstü 2929 kişi ile yapılan araştırmada vurgulanan en önemli nokta Türkiye'de okuma eyleminin yerini dinleme/izlemenin almasıdır. Bu durumda bireylerin kitap okumak yerine genellikle televizyon izlediği ortaya çıkmaktadır. İnternet kullanımı hakkında da bilgiler içeren raporda, aile bireylerinin ihtiyaçları olan bilgiyi internetten kolaylıkla edineceğini düşündüğü için kitap okuma alışkanlığının evdeki çocuklara aşılmadığı vurgulanmaktadır. Bunların yanına televizyon ve Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2379-2411.*
DOI. 10.51460/baebd.1519498



bilgisayar oyunları da eklenince erken yaşlarda edinilen okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülemeden geri plana atıldığı söylenebilir (Tanju, 2010). Okuduğunu anlama becerisini edinemeyen bireylerin anlama, yorumlama, sorgulama, yeni bilgiler öğrenme, yaratıcı fikirler ortaya koyması da beklenemez.

Sayfa | 2384

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve okuma motivasyonunu artırmak için çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de okuma çemberi yöntemidir. İlgili alanyazında da bu yöntemin pek çok açıdan faydalı olduğuna değinen araştırmalara rastlamak mümkündür (Altınkaya, 2019; Avcı & Yüksel, 2011; Blum vd., 2002; Çakmak, 2022; Hardin, 2012; Pilav & Balantekin, 2017; Şahan, 2022; Kökler, 2019; Tan Hatun & Kurtlu vd., 2019; Topçam, 2021; Varita, 2017). Bu araştırmaların ortak noktası okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve okuma motivasyonunu artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymalarıdır. Ayrıca sözü edilen yöntem; öğrencilere tartışma, eleştirme, empati kurma, kendini ifade etme, sosyalleşme, sorumluluk alma, olaylara farklı açılardan bakabilme ile öz güven, iletişim becerileri de kazandırmaktadır.

Okuma çemberi yöntemi

Bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişebilmesi için dört faktöre ihtiyaç vardır: okuma için yeterli süre, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, okuduklarıyla ilgili paylaşımında bulunma ve iş birlikli öğrenme yöntemleri (Fielding & Pearson, 1994). Okuma çemberi de bu dört öge dikkate alınarak geliştirilmiş bir yöntemdir (Brownlie, 2005).

Okuma çemberi; aynı hikâye, şiir, makale veya kitabı okumak için bir araya gelen ve az sayıda kişiden oluşan etkileşimli bir grup etkinliğidir (Daniels, 2002). Pilav ve Balantekin'e göre (2017) okuma çemberi yöntemi, kitap kulübü uygulamalarının öğretmen rehberliğinde, sınıf ortamına uyarlanmış hâlidir. Bu yöntemde grup üyeleri, bireysel olarak okumaları gereken kitapları okuduktan sonra okudukları bölümleri tartışmak ve kitapla ilgili düşüncelerini paylaşmak için bir araya gelirler, çeşitli roller üstlenerek kitapla ilgili tartışma ve paylaşma etkinlikleri yaparlar. Bu yöntemde öğrenciler gönüllü olarak etkinliklere katılmaktadırlar. Bu husus öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır.

Okuma çemberi yöntemini diğer yöntemlerden farklı kılan husus; takım çalışması biçiminde uygulanması, gerçek hayatla bağ kurmaya olanak sağlaması, düşündürücü ve sorgulayıcı sorulara yer vermesi, okunan bölümleri başka sanat dallarıyla tekrar ifade etmeyi sağlamasıdır. Bununla beraber okuma çemberi yöntemi, öğrencileri okumaya motive etmekte ve bu sayede öğrenciler sınıf dışında da okumayı sürdürmektedirler (Kaya Tosun, 2018). Okuma çemberinde öğrenciler, aynı kitabı okuyarak ve birlikte tartışarak anlamlandırma yoluna gitmektedirler. Bu yöntemde öğrenciler grup çalışması yaparken ekip ruhu ile iş birliğini de öğrenmektedirler. Okuma çemberi uygulamalarıyla öğrencilere; okuduğunu anlama, toplum önünde kendini ifade edebilme, sosyal etkileşim kurma gibi birçok beceri ve okuma alışkanlığı eş zamanlı olarak kazandırılmaktadır (Avcı vd., 2010; Tavşanlı & Ulaş, 2023). Nitekim sınıf içi grup uygulaması olan okuma çemberi yöntemi, öğretmenler tarafından öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırmak için kullanılmaktadır (Karatay vd., 2020).



Okuma çemberi yönteminde öğrenciler, çeşitli roller (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı, sözcük avcısı, özetleyici vb.) üstlenerek grup etkinlikleri yapmaktadırlar. Bu sayede grup tartışmalarında farklı rollere girerek bu rollere uygun paylaşım yapmaktadırlar. Yöntemde sorgulayıcı, okunan bölüme dair sorular hazırlarken bölüm uzmanı, okunan bölümdeki ilginç, önemli ya da komik bölümleri arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Bağ kurucu rolündeki öğrenci ise okudukları ile kendi yaşamı arasında bağ kurmaktadır. Sanatçı; okunan bölüme ilişkin resim, şema, karikatür vb. bir çizim oluşturmaktadır. Sözcük avcısı rolündeki öğrenci de anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili bir paylaşım yapmaktadır. Özetleyici rolündeki öğrenci ise okunan bölümü kendi cümleleriyle yeniden ifade etmektedir. Okuma etkinlikleri kapsamında öğrencilerin rollerinin değişmesi, toplantı hazırlıkları ve tartışmalardaki paylaşımlar onların okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Okuma çemberi yöntemi, öğrencilere birçok yönden katkı sağlamaktadır (Blum vd., 2002). Öğrenciler uygulama süresince okuduklarıyla ilgili paylaşım yaparken dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmektedirler (Avcı vd., 2010). Yöntem sayesinde öğrenciler derse daha istekli katılım sağlarken kendilerini ifade etmeyi de öğrenmiş olmaktadır. Yöntem, grup çalışması şeklinde uygulandığı için öğrencilerde iş birliği ve sorumluluk gibi kavramlar da gelişmekte, ayrıca eğlenceli geçen uygulama süreci öğrencilerin okumaya olan ilgilerini de artırmaktadır. Ayrıca bu yöntem; öğrencilere grup önünde konuşma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, seçim yapma, arkadaşlarıyla iletişimde özgür olma gibi fırsatlar sunarken öğrencilerin öz güven duygusunu da geliştirmektedir (Daniels, 2002).

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler; okudukları kitapları kendi oluşturdukları gruplarla toplantılar yaparak tartışmaktadırlar. Öğrenciler grup içinde aldıkları role uygun olarak okudukları kitabı derinlemesine, farklı bakış açılarıyla tahlil etmektedirler (Avcı vd., 2010; Avcı & Yüksel, 2011). Okuma çemberi; yapılandırmacı yaklaşıma dayanan okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi, şema teorisi ve sosyokültürel teori gibi farklı kuramları temel alan, öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonlarının gelişimine katkı sağladığı düşünülen bir yöntemdir (Kaya Tosun, 2018). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan gelişimlerine katkıda bulunan okuma çemberi yöntemi, kitap kulüplerinin okul ortamına uyarlanmış hâli olarak ve günümüzde pek çok ülkede farklı eğitim seviyesinde kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan vd., 2018; Yardım, 2021).

Ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerilerinde gereken seviyeye ulaşamadığı ve ülke sıralamalarında geride kaldığı görülmektedir (MEB, 2019; MEB, 2022). Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunun göstergesi sayılmaktadır. Ülkemizde 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (5-8. sınıflar) ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, karakteri olgun bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Daha önceki programlardan farklı olarak Türkçe dersinin anlama ve anlatma boyutunda, alan becerilerini geliştirmeye yönelik atölye faaliyetleri tasarlanmıştır. Bu kapsamda programa 'okuma atölyesi uygulama esasları' başlığı eklenmiştir. Öğrenciler bu atölyelerde, dinleme ve okuma metinlerini tahlil etmeyi öğrenirken sonrasında edindikleri bilgi ve beceriyi atölyede konuşarak ve yazarak uygulamalı bir şekilde



sergilemektedirler (MEB, 2024). Bu yönüyle de yeni müfredatta yer alan okuma atölyeleri okuma çemberi yöntemi ile benzerlik göstermektedir. Okuma çemberi yönteminde öğrencilerin okunan metinleri derinlemesine anlaması, analiz etmesi, tartışması ve başkalarıyla paylaşması esastır. Bu bağlamda okuma atölyelerinde grup tartışmalarına yer vererek hem okuma anlamaya katkı sağlanırken hem de bireyin ifade becerileri geliştirilebilir. Ortaokul çağındaki çocukların grup içi etkinlikleriyle kendilerini ifade etmelerine ve tartışma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır (Bağcı Ayrancı, 2018). Bu yönüyle okuma çemberi, yeni müfredatta yer alan okuma atölyelerinde uygulanabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine (Altınkaya, 2019; Avcı & Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Barone & Barone, 2019; Çakmak, 2022; Gailea vd., 2022; Sarı vd., 2017; Thomas & Kim, 2019; Kaya Tosun, 2018; Marshall, 2006; Mete, 2020; Yıldırım vd., 2019), eleştirel okuma becerisine (Çakmak, 2022; Baki, 2022; Tan Hatun & Kurtlu, 2019; Okur, 2019), eleştirel okuma öz yeterlilik algısına (Özbay & Kaldırım, 2015), eleştirel düşünme tutumuna (Baki, 2022), okuma motivasyonuna (Gailea vd., 2022; Topçam, 2021); konuşma becerisine (Ulaş, 2022), metin çözümleme becerisine (Karatay, 2017), okuma kültürünü geliştirmeye (Baki, 2023) ve söz varlığının zenginleşmesine (Widodo, 2016) olumlu yönde etki ettiğini ortaya koyan pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ayrıca bu yöntemle öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler okuma çemberi yönteminde aldıkları farklı görevler, yaptıkları tartışmalar, proje sunumları ve arkadaşlarıyla kurdukları iş birliği sayesinde okuduklarının kalıcı olduğuna değinmişlerdir (Avcı & Yüksel, 2011). Ayrıca yöntem sayesinde öğrenciler; eleştirel düşünme ve iletişim becerileri ile öz güvenlerinin geliştiğine (Karatay, 2017), okumaya karşı ilgilerinin arttığına (Çermik vd., 2019), takım çalışmasına karşı olumlu tutum geliştirdiklerine, öz güvenlerinin geliştiğine ve bir grubun parçası olarak görevlerini yerine getirmekle sorumluluk duygusu kazandıklarına vurgu yapmışlardır (Doğan vd., 2019). Bu bağlamda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini araştırmak, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

1. Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?
2. Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuma motivasyonuna etkisi nedir?
3. Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem



Araştırmanın deseni

Bu çalışma, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada “*nicel ve nitel yöntemlerin araştırmacı tarafından tek bir çalışmada toplanması*” anlamına gelen açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir (Johnson & Christensen, 2004). Bu karma desende araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar, sonuçları analiz eder, ardından bunları birleştirerek daha ayrıntılı ve kapsamlı bir sonuç elde eder (Creswell, 2017a; 2017b). Yapılan bu araştırmada da ilk aşamada nicel veriler toplanarak analiz edilmiş, elde edilen bulguları ayrıntılı şekilde açıklamak için ise nitel veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen süreci Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.
Açıklayıcı sıralı karma desen süreci

| AŞAMA | SÜREÇ | ÇIKTI |
|--|--|--|
| Nicel Süreç ↓ | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ➤ Ön test-son test olarak uygulanacak olan okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeğinin belirlenmesi | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Katılımcı demografisi ➤ Okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği puanlarının sayısal verileri |
| Nicel veri analizi ↓ | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Verilerin istatistiksel analizi ➤ Bağımlı gruplar t testi ➤ Bağımsız gruplar t testi ➤ Ki-kare testi | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Değişkenler arası ilişki ➤ Ölçümler arası farklar |
| Nitel süreç ↓ | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi ➤ Uzman görüşü alınması ➤ Belirlenen öğrencilerle görüşme yapılması ➤ Görüşmelerin yazılı hâle getirilmesi | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Görüşme kayıtları ➤ Öğrenci görüşlerinin yazıya aktarılması |
| Nitel veri analizi ↓ | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Betimsel analiz ➤ Tematik içerik analizi ➤ Kodlama süreci oluşturulması | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kod ve temaların belirlenmesi ➤ Temaların sınıflanması |
| Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nicel ve nitel bulguların bir araya getirilerek sunulması | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bulgular ve yorum ➤ Tartışma ve sonuç ➤ Öneriler |

Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Bu desende, yansız atamayla oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır. Yapılan ön testler, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde aralarındaki benzerlikleri ortaya koyarken son testlerden elde edilen bulgular yorumlanarak uygulamanın etkisine bakılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nicel boyutunda tercih edilen desene ilişkin süreç, Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.
Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen süreci

| | Grup | Ön test | İşlem | Son test |
|--------------------------------|-----------------------------|--|--|--|
| | D | O ₁ | X | O ₃ |
| Seçkisiz seçilen 81 öğrenci | 41 öğrenci deney grubu | (Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği) | Okuma çemberi yöntemi uygulandı. | (Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği) |
| | K | O ₂ | | O ₄ |
| | 40 öğrenci kontrol grubu | (Okuduğunu anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği) | Mevcut okuma yöntemleri uygulandı. | (Okuduğunu Anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği) |

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması; belli bir zaman içinde, sınırları belli bir olay hakkında, çeşitli dokümanlar yoluyla ayrıntılı bilginin toplandığı ve sonrasında ise bu olay hakkında durum betimlemesinin yapıldığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2017a). Bu yaklaşımın temelinde olayı ya da durumu meydana getiren ayrıntıları betimlemek gelmektedir. Bu desen, ele alınan duruma ilişkin olası açıklamalar geliştirmek ve durumu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla deney grubundan gönüllülük esasına göre seçilmiş 20 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (Deney Grubu =41, Kontrol Grubu =40) oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.
Nicel boyutun katılımcıları

| Demografik Özellikler | Deney | | Kontrol | | Toplam | |
|--------------------------|--------------------|----|---------|----|--------|----|
| Cinsiyet | Erkek | 22 | %53,6 | 20 | %50 | 41 |
| | Kız | 19 | %46,3 | 20 | %50 | 40 |
| Anne- Baba Eğitim Durumu | İlkokul | 11 | | 17 | | 28 |
| | Ortaokul | 16 | | 6 | | 22 |
| | Lise | 8 | | 12 | | 20 |
| Durumu | Üniversite ve üstü | 5 | | 5 | | 10 |
| | İlkokul terk | 1 | | - | | 1 |

Tablo 3'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %53,6'sı (f=22) erkek, %46,3'ü (f=19) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %50'si (f=20) kadın, %50'si (f=20) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda grupların cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Anne-baba eğitim durumları incelendiğinde ise deney grubundaki velilerin en çok %39 Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.
DOI. 10.51460/baebd.1519498



(f=16) oranla ortaokul mezunu oldukları görülürken kontrol grubundakilerin ise %42,5 (f=17) oranla ilkökul mezunu oldukları görülmüştür.

Çalışmanın nitel boyutu için ise deney grubu öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre 20 öğrenci belirlenmiştir. Nitel araştırmanın çalışma grubunun demografik bilgileri ise Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Nitel boyutun katılımcıları

| Demografik Özellikler | | f | % | Toplam |
|--------------------------|--------------------|----|---|--------|
| Cinsiyet | Erkek | 12 | | 20 |
| | Kız | 8 | | |
| Anne- Baba Eğitim Durumu | İlkokul | 5 | | 20 |
| | Ortaokul | 10 | | |
| | Lise | 4 | | |
| | Üniversite ve üstü | 1 | | |
| | İlkokul terk | - | | |

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin %53,6'sı (f=22) erkek, %46,3'ü (f=19) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %50'si (f=20) kadın, %50'si (f=20) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda grupların cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Anne-baba eğitim durumları incelendiğinde ise deney grubunda velilerin en çok %39 (f=16) oranla ortaokul mezunu oldukları görülürken kontrol grubunda ise %42,5 (f=17) oranla ilkökul mezunu oldukları görülmüştür.

Veri toplama araçları

Nitel veri toplama araçları

Bu çalışmada kullanılan nitel veri toplama araçları, okuduğunu anlama başarı testi ile okuma motivasyonu ölçeğidir.

Okuduğunu anlama testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için Ürün Karahan'ın (2015) geliştirdiği "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Bu testte "Babamdan Öğrendiklerim" adlı hikâye edici bir metin ve bu metne yönelik hazırlanan 20 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Metinle ilgili sorular, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Bu katsayının değer aralığı $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek, güvenirliği yüksek bir ölçektir (Kalaycı vd., 2010). Bu sınırlara göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca testin ortalama güçlüğü 0.49 ve ayırt ediciliği ise 0.56 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin madde ayırt edicilik indeks değeri; $\geq .40$ ise madde çok iyi kabul edilmektedir. Bir maddenin güçlük düzeyinin 0.30 ile 0.80 arasında olması ise ayırt etme

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2379-2411.*

DOI. 10.51460/baedb.1519498



özelliğinin iyi olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu değer aralıklarına bakıldığında testin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu görülmektedir.

Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği

Sayfa | 2390

İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, “okuma yeterliliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba/takdir edilme, okumanın sosyal yönü” olmak üzere dört faktörlü ve 22 maddeli 5’li likert türünde bir ölçektir (5: Bana çok uygun, 4: Bana uygun, 3: Kararsızım, 2: Bana uygun değil, 1: Bana çok uygun değil). Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı .81 hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

Nitel veri toplama araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Nitel araştırma genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı insana ilişkin olayları gerçekçi ve bütüncül şekilde ele alan araştırma çeşididir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın nitel verilerinin toplanması, deney grubunda yer alan 20 öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; nitel araştırmada en sık kullanılan yöntemdir. Bunun nedeni ise bireylerin görüşlerini, tecrübelerini ortaya çıkarması bakımından yazma ve doldurmaya dayalı testlere göre yapaylık içermemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin çeşitli olumlu yanları vardır: soruların sıralanmasında araştırmacıya, cevaplanmasında öğrencilere özgürlük sağlar (Taşdemir, 2019); veriler bir plan çerçevesinde toplandığı için sistematik bir kümelenme oluşmasına ve verilerin kolay analiz edilmesine imkân verir (Şencan, 2005); görüşmeci, öğrenci tarafından yanıtlanan soruyu bir daha sormayabilir. Bu yüzden araştırmacılar tarafından tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan öğrencilerden (n=20) okuma çemberi yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş olup görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmış ve forma bu yolla son şekli verilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır. Sorular; yöntemden duyulan memnuniyet, yaşanan zorluklar, yöntemin beğenilen yönü, elde edilen faydalar ve uygulamaya dönük öneriler şeklinde ifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olup görüşmeler esnasında bazı soruların yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Soruların önceden hazırlanmasına karşın görüşme esnasında -kısmi esneklikle- sorular yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2003).

Sınırlılıklar

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; okuduğunu anlama testi, metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla sınırlıdır.



Araştırmadan elde edilen veriler, 6 sınıfta öğrenim gören 41 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere 81 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmanın deneysel işlem süreci, 8 hafta (18 ders saati) hazırlık süreci ise 1 hafta (4 ders saati) ile sınırlıdır.

Uygulama süreci

Hazırlık aşaması

Uygulama sürecinin ilk aşaması etik izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Buna göre önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 07.11.2023 tarih ve 22 sayılı kararıyla, ardından Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 24.01.2024 tarihli E-98057890-20-95126899 sayılı kararıyla onay alınmış ve uygulamaya geçilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci, Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 5 Şubat-5 Nisan tarihleri arasında 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem öncesinde yansız atamayla belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerine Okuduğunu Anlama Testi (Ürün Karahan, 2015) ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) ön test olarak uygulanmıştır. Her iki ölçeğin uygulanması 30 dakika süre içerisinde ders esnasında yapılmıştır. Sonuçlar elde edilip grupların denk olduğu belirlendikten sonra uygulamaya geçilmiştir (Tablo 5). Çalışmanın deneysel boyutu 8 hafta (1+8 hafta) süresince ders dışı zamanda yapılmış olup uygulama öncesindeki bir haftada uygulamaya hazırlık yapılmıştır. Buna göre uygulamaya hazırlık aşaması; kitapların seçimi, temini ve yöntemin tanıtılması basamaklarından oluşmuştur. Öncelikle uygulamada okunacak kitaplar, öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı ile belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen, öğrencilerden okumak istedikleri kitapların isimlerini istemiştir, ardından kitap satışı yapan çeşitli internet sitelerinin 'çok satan kitaplar' listesini belirlemiştir. Bu şekilde oluşturulan kitap havuzundan öğrencilere uygun olduğu düşünülen 8 kitap seçilmiştir. Kitapların seçiminde 6 alan uzmanının (3 Türkçe eğitimi akademisyeni, 3 Türkçe öğretmeni) görüşüne başvurulmuştur. Kitapların seçiminde öğrencilerin ilgisini çeken, onları okumaya motive eden, öğrencilerin seviyelerine uygun, resimli kitaplar tercih edilmiştir. Uygulamada kullanılan kitaplara ilişkin görseller Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Uygulamada okutulan kitaplar

Kitaplar belirlendikten sonra öğrencilere okuma çemberi yönteminin seçilme sebebi anlatılmıştır. Öğrencilerin yöntemle ilgili soruları cevaplandırılarak yöntemin sağlıklı uygulanması için detaylı bilgiler verilmiştir. Hazırlık haftasındaki toplantıda öğretmen, öğrencilere örnek bir hikâye okuyarak yöntemin içerisinde yer alan rolleri ve bunların görevlerini tanıtmış, yöntemin nasıl uygulandığını örnek bir uygulamayla anlatmıştır. Ardından öğrenciler gruplara ayrılmış ve her bir grup kendisine birer isim vermiştir: çalışkan Arılar, Kitap Kurtları, Vakvak Takımı, Sıkı Dostlar, İskeletler, Kirazlar, Nohutçuklar, Golcüler.

Ardından öğretmen rehberliğinde, okunacak kitaplar parçalara bölünerek öğrencilerin günlük okumaları gereken bölümler belirlenmiştir. Ayrıca grup üyeleri rolleri aralarında paylaşmışlardır. Rol paylaşımında öğretmen, öğrencilere rehberlik etmiştir. Her grupta sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı ve sözcük ustası rollerinin olmasına özen gösterilmiştir. Zorunlu roller dışında yardımcı rollerden de okunacak kitaba uygun roller öğretmen tarafından gruplara dağıtılmıştır. Toplantıda önceden hazırlanmış rol kâğıtları öğrencilere tanıtılmıştır. Her toplantıda her öğrencinin rolü değişiklik gösterirken bazen de aynı görevi birden fazla öğrenci üstlenmiştir. Ayrıca bu ilk toplantıda öğrencilere grup çalışması sonunda yapacakları projeler anlatılmış olup grup üyeleri, kendi aralarında karar vererek bu projeleri belirlemişlerdir.

Nicel süreç

Uygulama sürecinde kitaplar, deney grubundaki öğrencilere (n=41) okuma çemberi yöntemiyle okutulmuştur. Deney grubunda yer alan 8 grupta her hafta farklı bir kitap okunup Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411. DOI. 10.51460/baed.1519498

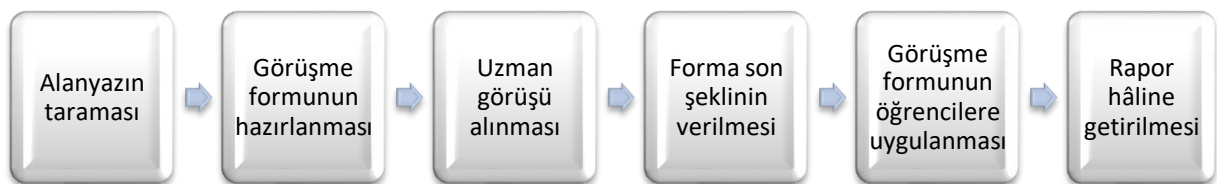


tartışılmış ve proje sunumları yapılmıştır. Belirlenen her grup, her hafta farklı bir kitap okuyarak 8 haftanın sonunda toplam 8 kitap okumuştur. Öğrenciler önceden belirlenen haftalık bireysel okumalarını evde yapıp toplantılarını ise okulda öğle aralarında gerçekleştirmişlerdir. Tartışmaları ders dışı zamanda yapmış olmak öğrencilerin Türkçe derslerini yıllık plana uygun şekilde işlemelerini sağlamıştır. Uygulamanın toplantıları, haftalık okumasını gerçekleştiren grup üyeleriyle aldıkları notlar ve büründükleri roller göz önünde bulundurularak her gün öğle arasında kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Haftalık uygulama programı hazırlanarak toplantılar gerçekleştirilmiştir. Grup üyeleri, haftalık okumaları gereken kitapları kendi bakış açılarıyla değerlendirerek okumuşlar ve görevlerini yerine getirmişlerdir. Her grup toplantısının sonunda, bir sonraki haftanın rol dağılımı yapılmıştır. Öğrenciler her hafta bitirdikleri kitaplarla ilgili ayraç hazırlama, kapak tasarlama, haber metni yazma, kitabın kahramanına mektup yazma gibi projeler hazırlamışlardır. Projeler tüm kitaplar okunduktan sonra öğrenciler tarafından sınıfta sunulmuştur. Projeler grup çalışması şeklinde yapılmış olup bu projelerde öğrencilerin eşit şekilde görev almaları sağlanmıştır. Uygulama sonunda ise ön test olarak verilen araçlar, son test olarak öğrencilere yeniden uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilere uygulanan okuma çemberi yöntemi, kontrol grubuna uygulanmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı kitaplar isteğe bağlı olarak bireysel şekilde okutulmuş, okuma yöntemi olarak da öğretim programındaki ve ders kitaplarındaki mevcut okuma etkinlikleri kullanılmış, bu yöntemlerin dışına çıkmamıştır. Kontrol grubunda öğretim programı, yıllık plan ve okul zümre toplantısında alınan kararlar doğrultusunda öğrenciler okumaya yönlendirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada deney ve kontrol grubu arasındaki temel fark, kontrol grubundaki öğrencilerle okuma çemberi yöntemindeki gibi okuma sonrası etkinlikler (tartışma, fikir paylaşma, proje yapma vb.) yapılmamıştır.

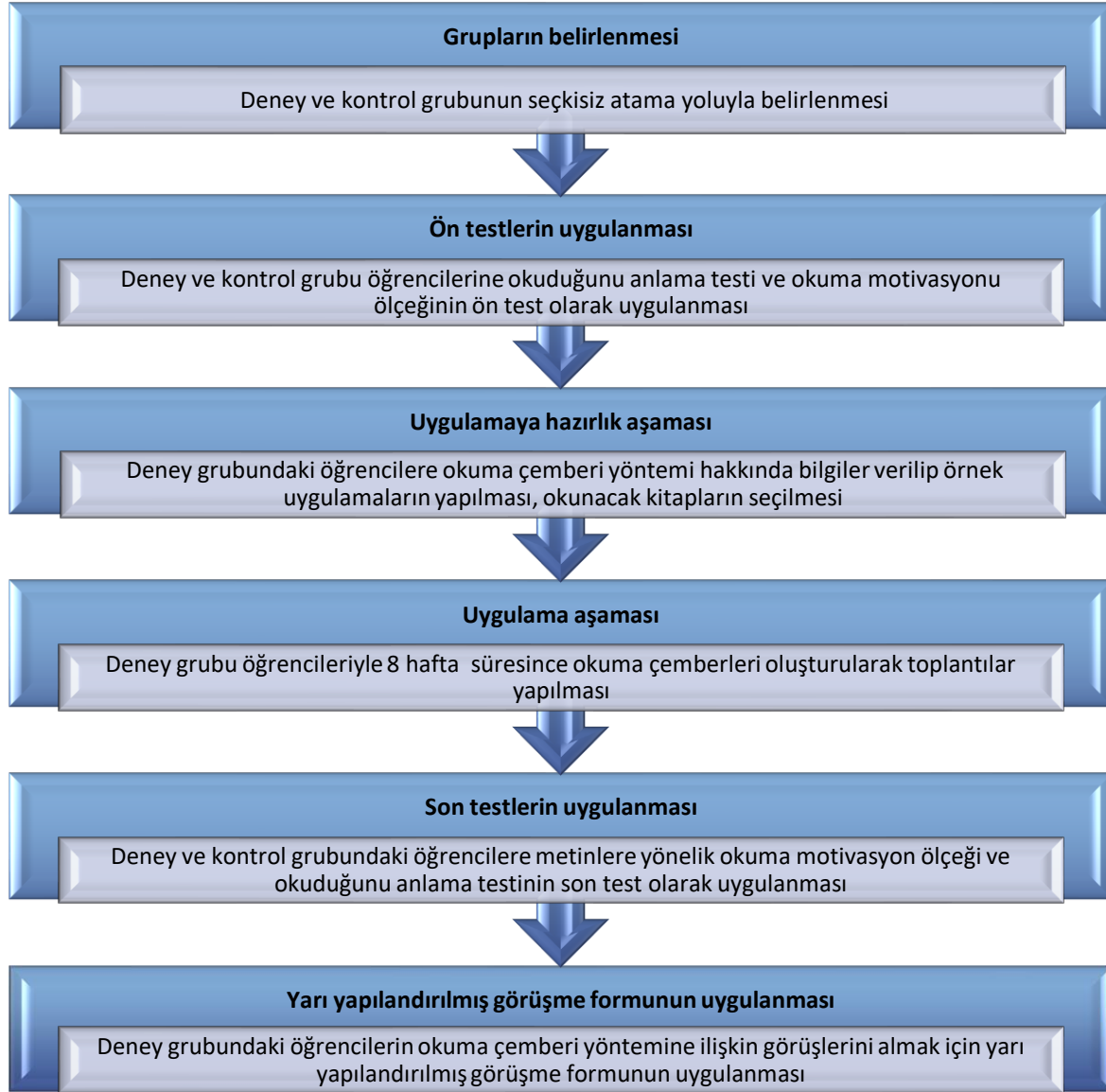
Nitel süreç

Uygulamanın deneysel süreci tamamlandıktan sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, okuma çemberi yönteminin etkisini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların geçerlilik ve güvenilirliği için alanyazında önerilen süreçlerden yararlanılmıştır. Sorulara son şekli alan uzmanlarının (n=2) görüşlerine göre verilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler, okul kütüphanesinde yüz yüze ve ses kayıtları alınarak yapılmıştır. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek yazılı metne çevrilmiştir. Sürecin sağlıklı ilerlemesi için araştırmacı, ses kayıtlarını en az 2 kez dinlemiştir. Yapılan görüşmelerin yazıya aktarılması sonucunda ortaya çıkan veriler, önce betimsel analiz ardından tematik içerik analizi tekniğiyle kodlanmış ve uygun temalara göre sınıflandırılmıştır. Ortaya çıkan nitel veriler, nicel verilerin açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır. Sonuçlar bulgular kısmında raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel sürecinin akış şeması Şekil 1'de verilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın nitel süreciyle ilgili akış şeması

Araştırmanın nitel ve nicel süreçleriyle ilgili akış şeması Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Araştırmanın nitel ve nicel süreçleriyle ilgili akış şeması

Verilerin analizi

Nitel veri analizi

Çalışmanın ilk aşamasında okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak için uygulanacak testlerde verilerin dağılımları kontrol edilmiş ve testlerin



parametrik olmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerin uygulanması için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Bu çalışmada da tüm ölçüklere ait Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Yani ölçüklere ait tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde gruptaki kişi sayıları 30 aşan verilerde parametrik analizler uygulanmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz (frekans, yüzde, ki-kare analizi, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi) uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Nitel veri analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan nitel veriler, önce betimsel analize ardından da içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmeler aynı tema etrafında birleştirilerek yorumlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Betimsel analizde eldeki veriler sistematik ve açık şekilde betimlenir, ardından bu betimlemeler yorumlanır ve açıklanır. Verilerden sebep sonuç ilişkisine göre belli sonuçlara ulaşılır. Ayrıca görüşme sonuçlarını olduğu gibi yansıtmak amacıyla alıntılara yer verilir (Çevik Kansu, 2019; Kıncal, 2014). Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analiz yaparken dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları şunlardır: Analizin amacı, araştırmanın problemi, önemi açıkça belirlenmelidir. Kodlama ve analiz süreci net bir şekilde ifade edilmelidir. Analizlerin sınırlılıkları belirlenmeli, geçerlilik ve güvenilirlik için tedbirler alınmalıdır. Analiz sonucunda kodlar görselleştirilmelidir (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel analizin dört aşaması vardır:

- a. **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırmanın soruları, görüşme ve gözlemlerden hareket ederek veri analizi için çerçeve oluşturmaktır.
- b. **Tematik çerçeveye uygun olarak verilerin işlenmesi:** Önceden oluşturulan çerçeveye uygun olarak verilerin okunması ve düzenlenmesidir.
- c. **Bulguların tanımlanması:** Bir önceki aşamada düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmesidir.
- d. **Bulguların yorumlanması:** Tanımlanan bulguların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve açıklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu çalışmada betimsel analizin ardından tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama aracılığıyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analizde sırasıyla veriler kodlanır; temalar bulunup düzenlenir, bulgular tanımlanarak yorumlanır (Merriam, 2015). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu analizde veriler derinlemesine incelenir, betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temalara ulaşılır (Selçuk, vd., 2014). İçerik analizindeki işlem, okuyucunun anlayacağı şekilde birbirine benzeyen tema ve



kavramları bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Kıncal, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analizde en önemli adım, araştırılmak ve ölçülmek istenen şeyleri doğru temsil eden kategorilerin seçilmesidir (Balci, 2010). Bu doğrultuda araştırmacı araştırmaya başlamadan önce kategoriler belirler, önceden edinilen bilgi ve kuramlara göre bu kategoriyi şekillendirir. Toplanan verilerle analiz yapılırken kategoriler ortaya çıkar (Büyüköztürk vd., 2012).

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için sonuca nasıl ulaşıldığı detaylı olarak açıklanır ve veriler ayrıntılı bir şekilde raporlandırılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da veriler kodlanırken ve analiz edilirken neler yapıldığı (tema, kod ve kategorilere nasıl ulaşıldığı, sınıflandırmanın nasıl yapıldığı) detaylı olarak açıklanmış; elde edilen kategorileri en iyi biçimde temsil eden örnekler yer verilmiş ve tartışma bölümünde benzer çalışmalar bu çalışma arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır (Roberts & Priest, 2006). Güvenirliği sağlamak için ise iki ayrı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlama ve kategori belirleme işlemi yapılmış, sonuçların karşılaştırılmasında Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne başvurulmuştur: $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$. Sonucun %70'in üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada iki araştırmacı arasındaki görüş birliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Nicel verilere ilişkin bulgular

Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması ile ilgili bulgular, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması

| | | Deney | | Kontrol | | χ^2 | p |
|---------------------------|---------------------|-------|------|---------|------|----------|------|
| | | n | % | n | % | | |
| Cinsiyet | Kadın | 19 | 46,3 | 19 | 47,5 | ,011 | ,917 |
| | Erkek | 22 | 53,7 | 21 | 52,5 | | |
| Anne eğitim durumu | İlkokul mezunu | 16 | 39,0 | 17 | 42,5 | 5,180 | ,269 |
| | Ortaokul mezunu | 9 | 22,0 | 7 | 17,5 | | |
| | Lise mezunu | 13 | 31,7 | 7 | 17,5 | | |
| | Üniv.ve üstü mezunu | 2 | 4,9 | 7 | 17,5 | | |
| | İlkokul terk | 1 | 2,4 | 2 | 5,0 | | |
| Baba eğitim durumu | İlkokul mezunu | 11 | 26,8 | 17 | 42,5 | 7,620 | ,107 |
| | Ortaokul mezunu | 16 | 39,0 | 6 | 15,0 | | |
| | Lise mezunu | 8 | 19,5 | 12 | 30,0 | | |
| | Üniv.ve üstü mezunu | 5 | 12,2 | 5 | 12,5 | | |
| | İlkokul terk | 1 | 2,4 | 0 | 0,0 | | |



Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin %46.3'ü kız, %53.7'si erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin %47.5'i kız, %52.5'si erkektir ve aralarındaki fark istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=,011$ $p=,917$). Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin %39'unun annesi ilkököl, %22'sinin ortaokul, % 31.7'sinin lise, % 4.9'unun üniversite ve üstü mezunu olup % 2.4'ünün annesi ise ilkököl terk durumdadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise % 42.5'inin annesi ilkököl, %17.5'inin ortaokul, %17.5'inin lise, %17.5'inin üniversite ve üstü mezunu olup %5'inin annesi ise ilkököl terk durumdadır. Aralarındaki fark istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=5,180$ $p=,269$).

Ayrıca Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin %26.8'inin babası ilkököl, %39'unun ortaokul, %19.5'inin lise, %12.2'sinin üniversite ve üstü mezunu olup %2.4'ünün ise babası ilkököl terk durumdadır. Kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin %42.5'inin babası ilkököl, %15'inin ortaokul, % 30'unun lise, %12.5'inin üniversite ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Aralarındaki fark istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=7,620$ $p=,107$). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim durumları açısından benzer olduğu söylenebilir.

Ön test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ile Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanlarının karşılaştırılması

| Okuduğunu Anlama Testi (Ön test) | Deney grubu (n=41) | | Kontrol grubu (n=40) | | t | p |
|---------------------------------------|--------------------|-------|----------------------|-------|-------|------|
| | \bar{X} | S.s | \bar{X} | S.s | | |
| | 65,00 | 10,67 | 71,00 | 16,18 | 1,975 | ,052 |
| Okuma Motivasyonu Ölçeği (Ön test) | Deney grubu (n=41) | | Kontrol grubu (n=40) | | t | p |
| | \bar{X} | S.s | \bar{X} | S.s | | |
| | 66,17 | 3,63 | 66,23 | 2,68 | ,076 | ,939 |

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 65.00 ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 71.00 olup ön test puanları arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t=1.975$ $p=,052$). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'da deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.17 ve kontrol grubundakilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.23 olup ön test puanları arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t=,076$ $p=,939$). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.



Son test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir:

Sayfa | 2398

Tablo 7.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılması

| Okuduğunu Anlama Testi (Son test) | Deney grubu (n=41) | | Kontrol grubu (n=40) | | t | p |
|--------------------------------------|--------------------|------|----------------------|-------|-------|------|
| | \bar{X} | S.s | \bar{X} | S.s | | |
| | 79,76 | 9,99 | 73,00 | 16,24 | 2,261 | ,027 |

| Okuma Motivasyonu Ölçeği (Son test) | Deney grubu (n=41) | | Kontrol grubu (n=40) | | t | p |
|--|--------------------|------|----------------------|------|--------|------|
| | \bar{X} | S.s | \bar{X} | S.s | | |
| | 76,07 | 2,91 | 64,60 | 2,89 | 17,802 | ,000 |

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 79.76 ve kontrol grubundakilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 olup son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2.261$ $p=.027$). Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubundakilere göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 76.07 ve kontrol grubundakilerin 64.60 olup son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t=17.802$ $p=.000$). Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubundakilere göre okuma motivasyonu üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Deney Grubu | Ön Test (n=41) | | Son Test (n=41) | | t | p |
|--------------------------|----------------|-------|-----------------|------|---------|------|
| | \bar{X} | S.s | \bar{X} | S.s | | |
| Okuduğunu Anlama Testi | 65,00 | 10,67 | 79,76 | 9,99 | -10,568 | ,000 |
| Okuma Motivasyonu Ölçeği | 66,17 | 3,63 | 76,07 | 2,91 | -15,783 | ,000 |



Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 65.00, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 79.76 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -10.568$ $p = .000$).

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.17, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 76.07 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -15.783$ $p = .000$).

Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilere uygulanan yöntemin okuduğunu anlama becerisini ve okuma motivasyonunu olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Kontrol Grubu | Ön Test (n=40) | | Son Test (n=40) | | t | p |
|--------------------------|----------------|-------|-----------------|-------|--------|------|
| | \bar{X} | S.s | \bar{X} | S.s | | |
| Okuduğunu Anlama Testi | 71,00 | 16,18 | 73,00 | 16,24 | -3,766 | ,001 |
| Okuma Motivasyonu Ölçeği | 66,23 | 2,68 | 64,60 | 2,89 | 3,603 | ,001 |

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 71.00, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -3.766$ $p = .001$). Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.23, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 64.60 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = 3.603$ $p = .001$).

Sonuç olarak mevcut eğitimin sürdürüldüğü kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişirken okuma motivasyonlarının düştüğü söylenebilir.

Nitel araştırma ile ilgili bulgular

Çalışma sonucunda nicel verileri nitel verilerle desteklemek ve okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bu görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak deney grubundaki 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Beş sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, beş başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler önce betimsel analize ardından içerik

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.

DOI. 10.51460/baedb.1519498



analizine tabi tutularak kodlar ve temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminden duydukları memnuniyete ilişkin görüşlerine Tablo 10'da yer verilmiştir:

Tablo 10.

Okuma çemberi yönteminden duyulan memnuniyete ilişkin görüşler

| | Tema | Görüş/Kod | f | % |
|---------------------|--|--|-----|-----|
| Beğendim | Okuduğunu anlama | Kitap okumanın farklı bir yönünü keşfettik ve kitapları irdeleyerek tartıştık. Bu sayede daha iyi anladım. (Ö8) | 10 | %50 |
| | | Elime aldığım kitabı artık detaylı ve anlayarak okuyup inceliyorum, notlar alıyorum ve daha iyi anlıyorum. (Ö9) | | |
| | Farklılık | Yöntem bizim için farklıydı ve herkesin kitap okumasını sağladı. (Ö5) | 7 | %35 |
| | | Farklı bir yöntem, arkadaşlarıyla grup oluyorsun ve daha önce okumak istemediğin kitapları bile bu sayede okuyorsun. (Ö10) Değişik bir okuma çeşidiydi. Daha önce bilmiyordum, beğendim. (Ö4) | | |
| | Eğlenceli olma | Okuma çemberi yöntemi sayesinde kitap okumak daha eğlenceli hâle geldi. (Ö11) | 6 | %30 |
| | | Grup çalışması yaparak eğlendik. (Ö2) Yöntem sayesinde okumak daha eğlenceli oldu. (Ö4) | | |
| | Kalıcılık | Bu yöntem sayesinde okunanlar daha kalıcı oldu. (Ö7) Yaptığımız çemberler sayesinde okuduklarımın ve öğrendiklerimin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Yeni öğrendiğim bir kelime gibi (Ö5) | 5 | %25 |
| Düzenli kitap okuma | Okuma çemberi yöntemi sayesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandım. (Ö3) | 5 | %25 | |
| | Önceden öğretmenimin ya da ailemin hatırlatması veya zorlamasıyla okurken şimdi her gün kendi isteğimle okumak istiyorum. (Ö11) | | | |
| Arkadaşlık/Dostluk | Sevdiğim arkadaşlarımla aynı grupta olduğum için sevdim. (Ö1) Okuma çemberi yöntemini sevdim çünkü grup arkadaşlarıma karşı sorumluluğum olduğu için okumak zorundaydım. (Ö4) | 4 | %20 | |
| Sorumluluk | Bu yöntemde ayrıca grup arkadaşlarına karşı sorumluluğun olduğu için de okuyorsun. (Ö4) Herkesin bir sorumluluğu olduğu için sevdim. Herkes kendi üzerine düşen görevi yerine getiriyor. (Ö5) | 2 | %10 | |
| Beğenmedim | Sıkıcılık | Kitap okurken sıkılıyordum. Onun yerine oyun oynamak gibi daha zevkli şeyleri seviyorum. (Ö18) | 2 | %10 |
| | | Öğretmenimin ve grup arkadaşlarımla zorlamasıyla okuyordum bu da sıkıcı oluyordu. (Ö15) | | |
| Okumayı sevmeme | Kitap okumayı sevmiyorum. Ödevlerden vakit kalmadığı için zorlanıyordum. (Ö14) | 1 | %5 | |

Araştırmada, okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Okuma çemberi yönteminden memnun kaldınız mı, neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 8'e göre öğrenciler, genel olarak okuma çemberi yönteminden memnun kaldıklarını (n=17) ifade etmişlerdir. Öğrenciler sırasıyla en fazla “okuduğunu anlama (n=10), farklılık (n=7), eğlenceli olma (n=6), kalıcılık (n=5), düzenli kitap okuma (n=5), arkadaşlık /dostluk (n=4), sorumluluk (n=2)” temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler bu gerekçelerle okuma çemberi yönteminden memnun kaldıklarını ve yöntemi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamadan memnun olmayan öğrenci sayısı

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.

DOI. 10.51460/baebd.1519498



ise 3'tür. Bu öğrenciler de sıkıcılık (n=2) ve okumayı sevmeme (n=1) nedenleriyle uygulamadan memnun kalmadıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin zorluğuna ilişkin görüşlerine ise Tablo 11'de yer verilmiştir:

Tablo 11.

Okuma çemberi yönteminin zorluğuna ilişkin görüşler

| | Tema | Görüş/Kod | f | % |
|-------------|---------------------|---|----|-----|
| Zorlanmadım | Model olma | İlk haftalarda yöntemi uygularken öğretmenimiz yardım ettiği için zorlanmadım. (Ö9) | 10 | %50 |
| | | İlk başta öğretmenimiz yöntemin nasıl uygulanacağını ve formların nasıl doldurulacağını iyice anlattı, bu yüzden korkumuz gitti. (Ö13) | | |
| | Grup içi iş birliği | Her hafta toplantı yapıldığı için ve grup arkadaşlarım yardım ettiği için pek zorlanmadım. (Ö2) Rolleri ilk başlarda anlamamıştım, arkadaşlarım yardım etti. Bu yüzden zorlanmadım. (Ö11) | 5 | %25 |
| Zorlandım | Tekrar | Toplantılarımız sık sık oluyordu. Her hafta başka role göre hazırlanıyordum. (Ö5) Öğretmenimiz her hafta biz anlayana kadar tekrar tekrar rollerimizi anlattı. (Ö19) | 3 | %15 |
| | | Okuma çemberi yöntemini ilk kez uygulayacağımız için 'yapamam' diye korktum. (Ö3) | | |
| | Korku/çekinme | Okumam gereken yerleri zamanında okuyamamaktan çekindim. (Ö6) Ben yalnızken kitap okumayı çok seviyorum. Başkalarıyla okuduklarımı paylaşmak ve ne anladığımı onlara anlatmaktan çekindim. Yani en çok kendimi ifade etmekte zorlandım. (Ö1) | 1 | %5 |

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine "Okuma çemberi yönteminde zorlandığınız yönler oldu mu, neden?" sorusu sorulmuştur. Tablo 9'a göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=16) okuma çemberi yönteminin uygulanmasında zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da 'model olma (n=10), grup içi iş birliği (n=5), tekrar (n=3)' temalarında yoğunlaşan nedenler ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler korku/çekinme nedeniyle (n=4) yöntemden zorlandığını söylemiştir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin beğenilen yönlerine ilişkin görüşlerine Tablo 12'de yer verilmiştir:

Tablo 12.

Okuma çemberi yönteminin beğenilen yönlerine ilişkin görüşler

| | Tema | Görüş/Kod | f | % |
|-------------------|-------------------|---|---|-----|
| Görev alma | Görev alma | Her hafta farklı role uygun görevimiz oluyordu. En sevdiğim görev, sorgulayıcı rolü oldu. Çünkü soruları biz soruyorduk. (Ö7) Rolümüze uygun yaptığımız çalışmalar güzeldi. (Ö10) | 9 | %45 |
| | | En sevdiğim yönü proje yapmak oldu. (Ö9) Yaptığımız projeler sayesinde okuduğumuz kitabı daha iyi anladık. Kapak tasarlama, ayraç hazırlama çok zevkliydi. (Ö2) Kitabın kahramanına mektup yazma, afiş hazırlama çok zevkliydi. (Ö16) | | |
| Grup çalışması ve | Grup çalışması ve | Oluşturduğumuz gruplardaki arkadaşlıkları sevdim. Arkadaşlarımla eğlendik. (Ö12) İş bölümü yaparak grup çalışması yapmak iyiydi. Böylece sınıfta hiç paylaşımım | 6 | %30 |



| | | | |
|--------------------|--|----------|------------|
| sosyalleşme | <i>olmadığı kişilerle arkadaş oldum. (Ö20)</i> | | |
| Öz güven | <i>Sınıfta söz hakkı almaya çekiniyorum ama toplantılarda rolümün gerektirdiği görevi yerine getirirken çekinmedim. Arkadaşlarım gibi ben de fikrimi söyledim. Bu yüzden beğendim bu yöntemi. (Ö4)</i> | 4 | %20 |
| Eşitlik | <i>Yanlış yaparım korkusu olmadan notla değerlendirilmeden yapıldığı için daha istekli katıldım etkinliklere. (Ö8)</i> | | |
| | <i>Okuma çemberi yönteminde yaptığımız grup çalışmalarında herkesin bir görevi vardı. Herkes eşit iş yapıyordu. (Ö5)</i> | 2 | %10 |
| | <i>Gruptaki tüm arkadaşlarım görevini eşit bir şekilde yaptı. (Ö2)</i> | | |

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine 'Okuma çemberinde en sevdiğiniz aşama hangisiydi? Neden?' sorusu yöneltilmiştir. Tablo 12'ye göre öğrencilerin tamamı okuma çemberi yöntemini beğendiklerini belirtmiştir. En sevdikleri aşamayla ilgili görüşlerinde ise 'görev alma (n=9), proje yapma (n=8), grup çalışması ve sosyalleşme (n=6), öz güven (n=4), eşitlik (n=2)' temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre öğrenciler okuma çemberi yönteminde rolleri, görevleri ve projeleri beğenerek yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin faydalarına ilişkin görüşlerine Tablo 13'te yer verilmiştir:

Tablo 13.
Okuma çemberi yönteminin faydalarına ilişkin görüşler

| Tema | Görüş/Kod | f | % |
|--------------------------|--|-----------|------------|
| Okuduğunu anlama | <i>Kitap okumayı yeniden öğrenmemi sağladı. Artık elime aldığım kitabı inceliyorum, notlar alıyorum, detaylıca düşünüyorum. (Ö8)</i> | 15 | %75 |
| | <i>Bu yöntem sayesinde anlayarak okumaya başladım. (Ö7)</i> | | |
| Okuma alışkanlığı | <i>Okuma alışkanlığı kazandırdı, anlayarak okumaya başladım. (Ö7)</i> | 12 | %60 |
| | <i>Okuma çemberi yöntemi sayesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandım. (Ö3)</i> | | |
| Empati | <i>Okuma çemberi yöntemindeki görevlerden 'bağ kurucu' sayesinde empati kurarak olaylara dâhil olmayı öğrendim. (Ö2)</i> | 10 | %50 |
| | <i>Çevremde olanlara karşı daha duyarlı olmamı sağladı mesela başkalarının ne hissettiğini düşünmeye başladım. (Ö16)</i> | | |
| Sorumluluk | <i>Grup arkadaşlarıma karşı sorumluluk sahibi olmam gerektiğini öğrendim. (Ö1)</i> | 9 | %45 |
| | <i>Herkesin bir görevi vardı ve toplantılara onları yaparak gelmek zorundaydık. Ben de bazen 'arkadaşlarıma sorumluluğum var' diye okuyordum. (Ö4)</i> | | |
| Arkadaşlık | <i>Sevdiğim arkadaşlarımla grup çalışması yapmak onlarla daha iyi anlaşmamızı sağladı. (Ö4)</i> | 6 | %30 |
| | <i>Yöntem sayesinde yeni arkadaşlar kazandım. Aynı kitabı seçen kişilerle daha önce sınıfta samimi değildim ama şimdi iyi arkadaş olduk. (Ö20)</i> | | |
| Grup çalışması | <i>Okuma çemberi sayesinde grup çalışmasının nasıl yapılması gerektiğini öğrendim. (Ö11)</i> | 6 | %30 |
| | <i>Yöntemde herkesin görevi olduğundan herkes grubun üyesi olarak çalışmayı öğrendi. Yani etkinlikleri bir kişi yapmadı herkesin görevi oldu. (Ö7)</i> | | |
| Okuma sevgisi | <i>Okumaya ilgim arttı. (Ö6)</i> | 5 | %25 |
| | <i>Okuma çemberi, bana kitap okumayı sevdirdi. Arkadaşlarımla eğlenerek okudum. (Ö5)</i> | | |



Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Okuma çemberi yönteminin size ne gibi faydaları oldu? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 13’e göre öğrencilerin tamamı okuma çemberi yönteminin faydalı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında en çok ‘okuma alışkanlığı (f=12), okuduğunu anlama (f=15), empati (f=10), sorumluluk (f=9), temaları ön plana çıkmıştır. Buna karşılık öğrencilerin ‘arkadaşlık (f=6), grup çalışması (f=6) ve okuma sevgisi (f=5)’ temalarına yönelik daha az görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin uygulanış önerilerine ilişkin görüşlerine Tablo 14’te yer verilmiştir:

Tablo 14.

Okuma çemberi yönteminin uygulanış önerilerine ilişkin görüşler

| Tema | Görüş/Kod | f | % |
|------------------------------------|--|---|-----|
| Yöntemin yaygınlaştırılması | <i>Okuma çemberi yöntemi tüm okula öğretilir. Sonrasında isteklilerle kütüphanede çember oluşturulabilir. (Ö3)</i> | 2 | %10 |
| Projelerin tanıtımı | <i>Yapılan projeler tüm okula tanıtılabilir. Okuduğumuz kitapları diğer öğrencilere tanıtmış oluruz. (Ö1)</i> | 1 | %5 |
| Ders içi etkinliği | <i>Yapılan toplantılar ders saatleri içinde yapılabilir. (Ö7)</i> | 1 | %5 |

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine ‘Okuma çemberi yönteminin derste uygulanışına dair önerileriniz var mı?’ sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=16) “Önerim yok.” cevabını vermiştir. Tablo 14’e göre öğrencilerin sunduğu öneriler ‘yöntemin yaygınlaştırılması (n=2), projelerin tanıtımı (n=1), ders içi etkinlik (n=1)’ temalarında yoğunlaşmıştır.

Görüşme formundan elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğrenciler, genel olarak okuma çemberi yönteminin kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin genel olarak okuma çemberi yöntemini kolay, eğlenceli ve faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu yöntem sayesinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini, grup çalışmasını ve iş birliğini sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemlerinden biri, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Pilav ve Balantekin (2017), okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlediği çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiğini saptamıştır. Benzer şekilde Sarı vd. (2017) okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Altinkaya da (2019), okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2379-2411.*

DOI. 10.51460/baebd.1519498



okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Bunların dışında Kaya Tosun (2018) ile Çakmak (2022) okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin; Mete (2020) ile Avcı vd. (2013) ise 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların yanında Doğan vd. (2019) de okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı tespit etmiştir. Bunlar dışında Şansal (2023), çalışmasında okuma çemberi yöntemiyle kitap okuma faaliyetlerinin, altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine olumlu etki ettiğini ancak bunun kalıcı olması için yazma çalışmalarının daha uzun zamanda ve sürekli devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Okuma çemberi yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin (Çakmak, 2022; Okur, 2019) ve öğretmen adaylarının (Baki, 2022; Tan Hatun & Kurtlu, 2019; Özbay & Kaldırım, 2015) eleştirel okuma becerisine de olumlu katkı sağladığını dile getiren çalışmalar mevcuttur. Benzer şekilde Mills ve Jennings (2011), okuma çemberi yönteminin üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde yansıtıcı düşünmeyi, tartışma kültürünü ve sorgulama yeteneğini geliştirdiğini tespit etmiştir. Ancak Demir (2019) çalışmasında okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiş, eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya göre daha üst düzey bir zihinsel beceri gerektirdiğinden yöntemin daha kalabalık gruplarla ve daha uzun bir süreçte yapılmasını önermiştir.

Okuma çemberi yönteminin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve genel dil yeterliliklerini geliştirdiği ayrıca kelime dağarcığını zenginleştirdiğini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Chiang, 2007; Elhess & Egbert, 2015; Kökler, 2019; Varita, 2017; Widodo, 2016). Bunun yanı sıra okuma çemberi yönteminin Fen Bilimleri derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Calmer & Straits, 2014; Nolasco, 2009). Bu çalışmalar, Fen Bilimleri dersinde bilgilendirici metinlerin daha iyi analiz edilmesinde ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma çemberi yönteminin etkili olduğunu ve bu yöntemin iş birlikli öğrenmeye fırsat sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Buna göre bu çalışmada okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonunun iyice azaldığı da tespit edilmiştir. Bu durum, mevcut okuma yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini azaltan bir durum arz ettiği söylenebilir. Alanyazında okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonuna etkisini araştıran sayılı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, genel olarak bu yöntemin ilk ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği üzerinde durmaktadır (Certo vd., 2015; Gailea vd, 2022; Hardin, 2012; Şahan, 2022; Topçam 2021). Bu çalışmaların aksine, okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Kaya Tosun, 2018; Ulbrich, 2013). Kaya Tosun (2018) bunun sebebini kitapların kontrol grubunca da okunmasına bağlarken Ulbrich (2013) kitap seçiminin öğrenciye bırakılmasına ve onların öğrenme sorumluluğunu tam olarak üstlenmemesine bağlamıştır. Bu yöntemin uygulanışında metinleri sorgulama, araştırma ve yorumlama ile meşgul olan öğrenciler meşgul olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaktadır (Kelley &



Clausen-Grace, 2009). Okuma planı oluşturmada ve rollerin dağıtımında öğretmenin yeterli düzeyde rehberlik etmesinin bu sorunu çözebileceği ifade edilebilir.

Okuma çemberi yönteminin motivasyon üzerindeki etkisi dışında diğer duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Şahan (2022), okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri (tutum, öz yeterlik, kaygı ve güdü) üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma güduları ve tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olurken okuma kaygıları ve okuma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Thomas ve Kim'in (2019) yaptıkları çalışmada da okuma çemberi uygulamalarının üniversite öğrencilerinin okuma tutumuna olumlu katkı sağlandığı görülmüştür. Ancak Demir (2019) ve Yardım'ın (2021) araştırmalarında okuma çemberi yöntemi ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu araştırmanın alt problemlerinden sonucusu okuma çemberi yönteminin kullanıldığı 6. sınıf öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler, bu yöntemin kullanımıyla ilgili genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrenciler; bu yöntemin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya, empati yeteneğini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler; bu yöntem sayesinde sosyalleştiklerine, sorumluluk bilinçlerinin geliştiğine, öz güvenlerinin arttığına, arkadaşları ile iş birliği ve uyum içinde çalıştıklarına, eğlenceli vakit geçirdiklerine de değinmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları, nitel verilerin nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklediğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çoğunun uygulamadan memnun kaldığını, uygulamayı eğlenceli ve farklı bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca benzer şekilde Altınkaya'nın (2019) çalışmasında da öğrenciler, okuma çemberi yönteminin kendileri için farklı bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Balantekin ise (2016) öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerde okuma çemberi yönteminin grup içi iletişimi arttırdığını ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini belirlemiştir. Bu araştırmada da öğrenciler, bu yöntem sayesinde grup arkadaşlarına karşı sorumluluk sahibi olduklarını ve rollerinin gereğini yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada Bernadowski (2013) okuma çemberi sayesinde katılımcıların okuduklarından daha derin anlamlara ulaşabildiklerini, okudukları metinle ilgili bağ kurabilme ve sınıf içerisinde bir grup çalışması yapabilme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Aytan da (2018) benzer şekilde 44 öğretmen adayıyla yaptığı görüşmelerde okuma çemberinin dayanışmayı, iş birliğini, estetik yetkinliği arttırdığını ve öz güveni geliştirerek kelime hazinesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Avcı ve Yüksel'in (2011) araştırmasında öğrenciler, okuma çemberi yöntemini eğlenceli bulurken büründükleri roller ve yapılan tartışmalar sayesinde okuduklarının daha kalıcı olduğunu, yapılan projelerin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Soares (2009) okuma çemberi yönteminin altıncı sınıfa giden üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılığına olumlu etkisini araştırmıştır. Nitel bir yapı arz eden çalışmada veriler; gözlem, görüşme ve öğrenci projeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı öğrenciler, okuma çemberi yöntemiyle farklı öğrenme fırsatları yakaladıklarını dile getirmişler, ayrıca yöntemde yer alan bağ kurucu, sözcük avcısı ve sorgulayıcı gibi roller sayesinde ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır.



Bu çalışmada öğrenciler, okuma çemberi yöntemi sayesinde grupta çalışma becerisi, iş birliği, öz güven, okuma merakı ve okuma alışkanlığı gibi faydalar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna benzer şekilde Baki de (2023) okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının farklı bakış açısı kazanma, kitapların önemini kavrama, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, grupta çalışma ve iş birliği, okuma zevki elde etme, öz güveni geliştirme gibi becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise okuma çemberi yönteminin öğrencilerin empati yeteneğini geliştirdiğini ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakma becerisi kazandıklarını ifade etmeleridir. Okuma çemberi yönteminin, öğrencilere farklı bakış açısı kazandırdığı ve öğrencilerin empati kurma yeteneğini geliştirdiğini gösteren başka çalışmalar da vardır (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019; Çetinkaya & Topçam, 2019). Bu çalışmada okuma çemberi yönteminin okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde de etkili bir rol oynadığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemiyle düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandıklarını ve artık anlayarak okumayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında bu görüşleri destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Avcı vd., 2010; Karatay, 2017).

Tüm bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma-anlama becerileriyle birlikte, okunan kitabı farklı bakış açılarıyla yorumlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ayrıca okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırdığını da ortaya koymaktadır.

Öneriler

Öğretmenlere ve eğitimcilere yönelik öneriler:

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma çemberi yöntemini kullanarak mevcut okuma etkinliklerinin dışına çıkması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma çemberi yöntemiyle ilgili biliş ve farkındalık düzeylerini artırmak için hizmet içi ve öncesi eğitimler verilebilir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen yeni bir uygulama olan okuma atölyelerinde okuma çemberi yöntemi uygulanabilir. Bu yöntem hem okulda hem de ailedeki atölye etkinliklerinde kullanılabilir.

Okuma çemberi yöntemi sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de okuduğunu anlama becerisini, okuma motivasyonunu, okuma tutumunu geliştirmek ve okuma kaygısını azaltmak için kullanılabilir.

Sınıf içi etkinliklerde 'serbest okuma saati' etkinlikleri yerine, okuma çemberi uygulaması kullanılabilir.

Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında okuma çemberi yöntemine yer verilebilir.



Okuma çemberi etkinliklerine yönelik kitapların tespiti ve seçimi dönem başında zümre öğretmenleri toplantısında belirlenebilir.

Çağın gereklerine uygun olarak okuma çemberi yönteminin dijital platformlarda çevrim içi olarak da yapılabileceği uygulamalar geliştirilip kullanılabilir.

Diğer araştırmacılara yönelik öneriler:

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer çalışmalarda okuma çemberi yönteminin okuma kaygısı, okuma öz yeterlik algısı, okuma tutumu vb. üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Okuma çemberi yöntemi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen tartışma ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma, altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okuma çemberi yönteminin farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma çemberi yönteminin uygulanışı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

Çevrim içi platformlarda yürütülen okuma çemberi yönteminin klasik versiyona göre çeşitli değişkenler açısından (okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma kaygısı, eleştirel okuma, yaratıcı okuma vb.) farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2379-2411.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2379-2411.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. PegemA.
- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliklerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, N. (2013). *Teachers perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, S., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş gelişimi dil uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (Ö13)*, 127-156.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). PegemA.
- Barone, D. & Barone, R. (2016). "Really", "Not Possible", "I Can't Believe It": Exploring informational text in literature circles. *The Reading Teacher*, 70(1), 69-81.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bernadowski, C. & Morgano, K. (2011). *İkincil okuyucular için hazır edebiyat çemberleriyle tarihî kurgunun öğretilmesi*. Libraries Unlimited.
- Blum, H.T., Lipsett L. R. & Yocom D. J. (2002). Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Brownlie, F. (2005). *Grand conversations, thoughtful responses, A unique approach to literature circles*. Portage & Main Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). PegemA.
- Calmer, J. & Straits, W. (2014). Reading to understand anatomy: a literature circle approach. *The American Biology Teacher*, 76(9), 622-625.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Chiang, M. H. (2007). A novel idea: English as foreign language reading via virtual literature circles. *İngilizce Öğretimi Süreli Yayını*, 31(4), 1-37.
- Creswell, J. W. (2017a). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.
DOI. 10.51460/baebd.1519498



- Creswell, J.W. (2017b). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Çev.: S. B. Demir). Eğiten.
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15.
- Çetinkaya, F. Ç. & Topçam, A. B. (2019). A different Analysis with the Literature Circles: Teacher Candidates' Perspectives on the Profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8-16.
- Çevik Kansu, C. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ceren.ckansu/123403/12.Hafta.pptx> (Erişim Tarihi: 08.05.2024).
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 142-158.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş, nitel nicel ve eleştirel kurama metodolojileri*. Anı.
- Elhess, M. & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21.
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, 5(6), 51-62.
- Gailea, N., Evenddy, S. S., & Haeroni, H. (2022). Literature circles to improve reading motivation and skill. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 9(1), 140-148.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10th Edition). Pearson.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: fifth grade readers and university students partner in literature circles*, Unpublished doctoral dissertation, ABD: Texas Tech University.
- İleri Aydemir, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Need ham Heights, Allynand Bacon.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed.: Ş. Kalaycı). Asil.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H., Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.



- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelley, M. J. & Clausen-Grace, N. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, 63(4), 313-318.
- Kıncal, R. Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Kökler, D. (2019). *Using literature circles in teaching English to young learners*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marshall, J. C. (2006). *The effects of participation in literature circles on reading comprehension*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Miami.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. MEB Yayınları.
- MEB. (2022). *PISA 2022 projesi ulusal nihai rapor*. MEB Yayınları.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basım). (Çev.: S. Turan). Nobel Akademi.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School*, XLV, 1147-1158.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Sage Publications.
- Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking about talk: reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598.
- Nolasco, J. L. (2009). *Effects of literature circles on the comprehension of reading expository texts*, Unpublished doctoral dissertation, Caldwell College.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberinin ilkököl öğrencilerinin eleştirel okumalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- OKUYAY. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. Acar.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü.
- Özbay, M. & Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222- 234.
- Pilav, S. & Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Roberts, P. & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. & Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Selçuk, Z., M., Palancı, Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Charlotte.
- Şahan, S. (2022). *Okuma çemberinin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şansal, H. (2023). *Okuma çemberi yönteminin okumaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Tan Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Taşdemir, F. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* K. Yılmaz & S. Arık (Ed.) (1. baskı). PegemA.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2379-2411.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2379-2411.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Tavşanlı, Ö. F. & Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: Bir betimsel içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi, 52(237), 141-166.*
- Thomas, D. M. & Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom, *Journal of College Reading and Learning, 49(2), 89-114.*
- Topçam, B. A. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi.
- Ulaş, P. (2022). *Okuma çemberinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ulbrich, A. J. (2013). *The impact of literature circles on the comprehension and motivation to read of sixth-grade students in a middle school reading classroom,* Doctoral dissertation, Wichita State University.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişki,* Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal, 8(2), 234-244.*
- Widodo, H. P. (2016). Engaging students in literature circles: vocational English reading programs. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25(2), 347-359.*
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Akçağ.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.