

Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi The Effect of the Literature Circle Method on the Reading Motivation of Primary School 4th Grade Students

Abdurrahman Baki Topçam¹  Fatih Çetin Çetinkaya² 

¹ Sınıf Öğretmeni, Bilim İlkokulu, Şanlıurfa, Türkiye

² Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

17.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted Date)

02.06.2024

*Sorumlu Yazar

Abdurrahman Baki Topçam

bakitopcam96@gmail.com

Öz: Bu çalışmada okuma çemberinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkisi ele alınmıştır. Mevcut çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilindeki Eyyübiye ilçesinin bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıfa devam eden 5 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma süreci toplamda 12 haftada tamamlanırken bu süre zarfında öğrencilerle 6 okuma çemberi oturumu yapılmıştır. Okuma çemberi oturumlarının tamamı video kaydına alınmıştır. Ayrıca okuma çemberi oturumlarında araştırmacı tarafından çeşitli gözlem notları da tutulmuştur. Araştırmanın nicel verileri Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden, nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerden, video kayıtlarından ve araştırmacının gözlem notlarından oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve sunulmasında betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Nicel veri elde etmek amacıyla kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne verilen cevaplar, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi aracılığıyla analiz edilerek anlamlılık değeri $p .043 < .05$ olarak bulunmuştur. Araştırmacı notları ve okuma çemberi oturumlarının video kayıtlarına bakıldığında ise yöntemin, katılımcıların okuma motivasyonlarına olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Hem görüşme formuna hem de araştırmacı gözlem notlarına bakıldığında katılımcıların rolleri içselleştirdiği ve kendileri ile okudukları kitaplar arasında bir bağ kurmaya başladıkları görülebilir. Ayrıca katılımcılar, yöntemini oldukça işlevsel, eğlenceli ve faydalı bulduklarını ve bu sayede okumaya olan ilgilerinin arttığını da dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma çemberi, okuma motivasyonu, eylem araştırması

Abstract: In this study, the effect of the reading circle method on the reading motivation of primary school fourth grade students was discussed. Action research, one of the qualitative research designs, was used in the current study. The study was conducted in a public primary school in Eyyübiye district of Şanlıurfa province in the 2019-2020 academic year. The study group of the research consists of five students attending the fourth grade. While the research process was completed in 12 weeks in total, six reading circle sessions were held with the students during this period. All the reading circle sessions were video recorded. In addition, various observation notes were kept by the researcher during the reading circle sessions. The quantitative data of the study consisted of the Reading Motivation Scale and the qualitative data consisted of semi-structured interviews, video recordings and the researcher's observation notes. Descriptive analysis method was used to analyse and present the data obtained from semi-structured interviews conducted within the scope of the research. The answers given to the Reading Motivation Scale, were analysed through Wilcoxon Signed Rank Test and the significance value was found as $p .043 < .05$. When the researcher's notes and the video recordings of the reading circle sessions are analysed, it is noticeable that the method had positive effects on the participants' reading motivation. Looking at both the interview form and the researcher's observation notes, it can be seen that the participants internalized the roles and started to establish a connection between themselves and the books they read. In addition, the participants also stated that they found the method very functional, fun and useful and that it increased their interest in reading.

Keywords: Reading, reading circle, reading motivation, action research

Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2024). Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 314-329. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1421621>

Giriş

Okuma eyleminin başarılı bir şekilde gerçekleştiğini söyleyebilmek için gerekli olan ön şartlardan biri bireyin okuduğunu anlamasıdır (Çetinkaya vd., 2016; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011). Okuduğunu anlama, okunacak metindeki bilgileri zihinsel süreçlerden geçirecek içerisindeki anlamları açığa çıkarma işidir. Okuduğunu anlamayı geliştirebilmek için bu süreçlerin incelenmesi önem arz etmektedir (Kenyon et al., 2018). Söz konusu zihinsel süreçler içerisindeki önemli değişkenlerden biri de okuma motivasyonudur.

Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik tutumları ve hedefleri doğrultusunda meydana gelen okuma dürtüsüdür (Conradi et al., 2014). Okuma motivasyonu, okuryazarlık becerilerinin merkezinde yer alan, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir yer

tutan ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yardım eden bir yapıdır (Akyol, 2005; Baker & Wigfield, 1999; Boulhrir, 2017; Logan et al., 2011; Marinak & Gambrell, 2016; Parault & Williams, 2010).

Okuma motivasyonu, birçok faktörden ve boyuttan oluşmasının yanı sıra, kendi içerisinde içsel dışsal okuma motivasyonu olarak iki grupta incelenebilir. İçsel okuma motivasyonu, öğrencilerin ilgi duydukları ve zevk aldıkları konularla ilgili okuma etkinliklerine katılmaları olarak tanımlanabilir (Park, 2011; Ryan & Deci, 2000). İçsel okuma motivasyonu yüksek olan bireylerin, metinleri daha iyi özümstedikleri (Schiefele et al., 2012), okuma eylemine daha çok vakit ayırdıkları (Becker et al., 2010), üst düzey soru sorma becerilerinin gelişmiş olduğu (Hayenga, 2009) ve metinlerin ana fikrini bulmada sorun yaşamadıkları (Grolnick & Ryan, 1987) bilinmektedir.

Dışsal okuma motivasyonu, öğrencilerin bir dış uyaran tarafından harekete geçirilmesidir. Bu dış uyaran, ödül, ceza, akademik doyum veya beğenilme isteği gibi çeşitli etkenlerden meydana gelebilir. Bu motivasyonda bireyler, sürece değil, süreç sonunda alacakları ödül ve cezaya odaklanırlar (Gagné & Deci, 2005; Moran et al., 2012). Öğrencilerin dışsal okuma motivasyonlarının gelişmesi olumsuz bir durum değildir. Çünkü gerçekleştirilen araştırmalar, dışsal okuma motivasyonunun, öğrencilerin okuma miktarıyla, okuduğunu anlama becerileriyle ve okuma performanslarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Becker et al., 2010; Chiu et al., 2015; Dhanapala, 2006; Froiland & Oros, 2014).

Araştırmacılar, okuma motivasyonunun geliştirilmesi için kullanılabilir yöntemlerde olması gereken bazı özellikleri ortaya koymuşlardır. Bunlardan Slavin et al., (2008) akran iş birliğine, Ivey (2014) sosyal etkileşime, Guthrie et al., (2007) metni deneyimlemeye, Protacio (2012) süreç odaklı olmasına, Miller (2015) tartışma ortamına, Marinak ve Gambrell (2016) okuma materyalini seçme özgürlüğüne ve Boulhrir (2017) metin için kullanılabilir materyallere vurgu yapmıştır. Bütün bu özellikler içerisinde barındıran ve Rutherford et al., (2009), Miller (2015) ve Brown (2002) tarafından okuma motivasyonlarını arttırmada çok etkili olacağı kabul edilen profesyonel yöntem, okuma çemberidir.

Okuma çemberi ülkemizde son dönemlerde kullanılagelen ve çeşitli araştırmalara konu olan bir yöntemdir. Okuma çemberi, belirli bir sayıda katılımcının aynı metni okuduktan sonra bir araya gelerek tartıştığı, metin üzerine incelemeler yaptığı dinamik bir süreç veya görev odaklı bir yöntem olarak tanımlanabilir (Daniels, 1994; Daniels, 2002; Ketch, 2005; Maraccini, 2011; Youngblood, 2014). Okuma çemberinde her katılımcının üstlendiği, 4 ana ve 7 yan rol olmak üzere toplamda 11 adet rol vardır. Her katılımcı her bir kitap için farklı bir rol üstlenir ve kitabı bu rollere göre okuyarak, diğer arkadaşlarıyla tartışır.

Okuma çemberi yönteminin, eleştirel okumayı geliştirme, dinleme ve üst düzey düşünme becerisi kazandırma, sosyal etkileşim kurma, metindeki derin anlamlara ulaşma, sorumluluk duygusu geliştirme, farklı düşüncelere saygı duyma, tahmin etme, metni çözümleme yeni bakış açıları kazandırma, tartışmalarda aktif rol alma ve akran iş birliğine imkân tanıma gibi akademik yaşama sağladığı pek çok faydası vardır (Almasi, 1995; Alverman & Young, 1996; Batchelor, 2012; Elhess & Egbert, 2015; Hsu, 2004; Kilbane & Milman, 2010; Kraiter, 2017; Lloyd, 2004; Medine, 2013; Moeller & Moeller, 2007; Miller et al., 2007; Pambianchi, 2017; Skeen, 2014; Whittingham, 2014).

Cho ve Krashen (2001), Tekşan (2019), Pitton (2005), Veto (2006) ve Shannon (1995), öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesine izin veren yöntemlerin, okuma motivasyonunu arttırabileceğini ve bu sayede okuma eylemine olan bağlılığın yaşam boyu devam edebileceğini ifade etmiştir. Okuma çemberi yönteminde, bireylerin kendi istediği kitabı seçip okuması ve tartışmaları bu kitap üzerinden gerçekleştirmesi desteklenmektedir (Burkett, 2013; Clarke & Holwadel, 2007; Daniels, 1994; Pearson, 2010).

Hem ulusal hem de uluslararası literatür incelendiğinde, okuma çemberi yöntemine (Aytan, 2018; Avcı vd., 2010; Daniels, 2002; Doğan vd., 2018; Çermik vd., 2019; Çetinkaya ve Topçam, 2019; Long & Gove, 2003; Pei, 2018; Sarı vd., 2017; Su, 2009; Waugh & Bowering, 2005) ve okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin okuma motivasyonu ile ilişkilerine (Becker & McElvany, 2010; Biancarosa & Snow,

2004; Guthrie & Wigfeld, 2000; Parault & Williams, 2010; Logan et al., 2011; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield, 1997; Wigfield et al., 2016) dair pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Ancak bu araştırmalar içerisinde okuma çemberinin dezavantajlı gruplar üzerindeki etkisine odaklanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Mevcut araştırma, okuma çemberinin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki dezavantajlı öğrencilerle çalışılması bakımından literatürdeki diğer çalışmalardan ayrılmakta ve bu alanda literatüre katkı sunmaktadır.

Çocuklar, yaş, ekonomik durum, cinsiyet vb. değişkenlere bağlı olmak koşuluyla dezavantajlı gruplar içerisinde sayılmaktadır (Disadvantage Groups, 2018). Çalışmadaki katılımcılar da düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bir bölgede yaşadıklarından ve bu bölgedeki bir ilkokula devam ettiklerinden dolayı bu gruba dahil olmaktadır. Bu gruplar kendi eğitim sorunlarını çözemedikleri için, avantajlı gruplara nazaran, öğretmenlere ve eğitim hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Çağlayan, 2021).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları ve yaklaşık elli yıldır yapılan araştırmalar, öğrencilerin sosyoekonomik altyapıları ve akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir (Aytaş ve Kardeş, 2014). Bunun yanı sıra dezavantajlı grupların da zengin bir eğitim-öğretim sürecine dahil oldukları takdirde akademik olarak gelişebileceği bilinmektedir (Fındık, 2012). Geleneksel yöntemlere kıyasla, okuma çemberi yönteminin, öğretmenlerin bu gruplarla çalışırken kullanılabilecekleri daha etkili bir yöntem olduğu düşünülmüştür. Bu yüzden okuma çemberi gibi üst düzey okuma ve okuduğunu anlama becerilerine hitâp eden bir yöntem seçilmiş ve bu bölgedeki etkililiği araştırılmıştır.

Mevcut araştırmada okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde etkili olması durumunda, öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik düzey bölgesinde öğrenim gören pek çok öğrencinin okuma motivasyonlarını geliştirebilmek ve bu sayede okuma becerileri ile okuduklarını anlamalarını güçlendirebilmek için okuma çemberi yöntemini sınıflarında kullanılabilecekleri ifade edilecektir. Araştırmada okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki iki sorunun cevabı aranmaya çalışılmıştır:

- 1) Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi nedir?
- 2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma çemberi yöntemine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden, eylem araştırması kullanılmıştır. Swann (2002) ile Yıldırım ve Şimşek (2016) eylem araştırması kapsamında yürütülen çalışmalarda, belirli bir plan ve sistematığe bağlı kalındığını, sürecin kayıt altına alındığını ve araştırmacının çalışma içerisinde aktif bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu araştırma modelinde, araştırmacı sürece aktif katılım sağladığından, kuram ile uygulama arasındaki bütünlük bozulmamaktadır (Anagün, 2008). Ayrıca araştırmacı süreç içerisindeki

gözlemlerini, tarafsız olması kaydıyla, veri olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacı, yürüteceği eylem araştırmasına ilişkin bir plan hazırlamalı ve süreci bu plana göre yürütmelidir (Beyhan, 2013). Bu araştırmanın eylem planı toplamda 12 haftayı kapsayacak şekilde planlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılarla 6 oturum gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesindeki bir devlet okulunun ilkököl 4. sınıfa devam eden 5 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların 3'ü erkek, 2'si kız öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları, aynı sınıf içerisinde öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Bu seçim, katılımcıların oturumlar süresince rahat olacağı, grup içerisinde iş birliği ortamı oluşacağı ve her öğrenciyi aynı derste çağırarak, oturumlara olan motivasyonlarının artacağı düşünüldüğünden uygun görülmüştür.

Katılımcıların, okudukları kitap üzerine düşünmesi, çıkarım ve karşılaştırma yapması, analiz etmesi, yorumlaması ve bu sayede derin anlamlara ulaşmaları beklenmektedir. Ateş (2013) ile Demir ve Kan (2017) bu özelliklere sahip öğrencilerin eleştirel birer okuyucu olduklarını ifade etmektedir. Eleştirel okuma becerisi ile Türkçe ders puanı arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu bilindiğinden (Akar vd., 2016) araştırmaya katılmaya aday olacak öğrenciler, Türkçe dersinin ilk sınav puanı göz önüne alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta 43 öğrenci vardır. Araştırmacı, Türkçe dersi sınav puanı 85 ve üzerindeki 9 öğrenci ile bir araya gelmiş ve bu öğrencilere süreç hakkında bilgi verilmiştir. Söz konusu 9 öğrenci araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş ancak okuma çemberi yöntemindeki rol kâğıtlarının sınırlı olmasından dolayı bu öğrencilerle sözlü mülakatlar gerçekleştirilmiş ve mülakatlar neticesinde 5 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel verileri, Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından ortaya konulan ve Yıldız (2010)'un Türkçe'ye uyarladığı "Okuma Motivasyonu Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla Yıldız (2010) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sonucunda, Cronbach Alpha değerinin 0,86, test tekrar test çalışmaları kullanılarak hesaplanan faktörler arasındaki ilişkinin orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları ise video kayıt altına alınan oturumlar analiz edilerek oluşturulmuştur. Çalışmaya zenginlik katması ve verilerin güvenilirliğinin artması amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak katılımcıların görüşleri alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Nitel bulguları toplamaya yardımcı olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki taslak sorular, ilgili alanyazın incelendikten sonra oluşturulmuştur. Bu sorular 3 alan uzmanına gönderildikten sonra, uzmanların görüşlerin doğrultusunda yeniden güncellenmiştir. Ortaya çıkan son taslak, kapsam geçerliliğinin denetlenmesi adına, tekrar bir uzman görüşüne sunulmuştur. Bu işlemlerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunun 4 açık uçlu sorusu, araştırmada kullanılmak üzere hazır hale gelmiştir.

Sorular oluşturulunca, araştırmacının zümre öğretmenlerine sunulmuş ve soruların anlaşılır olduğuna dair geri bildirimler alınmıştır. Öğrencilerin, soruların anlaşılabilirliğine dair düşüncelerini inceleyebilmek için bir pilot çalışma yapılması uygun görülmüştür. Pilot çalışma kapsamında, aynı sınıf düzeyinde ama farklı bir sınıftan 5 öğrenciyle 2 hafta süren okuma çemberi oturumları gerçekleştirilmiştir. Oturumların ardından, hazırlanan sorular öğrencilere yönlendirilmiştir. Daha sonra soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını saptayabilmek için, öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerden "sorunun ne sorduğunu anlayabiliyorum", "sorular içerisinde bilmediğim bir kelime yok" ve "ne cevap vereceğimi biliyorum" gibi dönütler alınmasının ardından, bu soruların araştırmada kullanılacak sorular olduğu kesinleşmiştir.

Verilerin Toplanması

Hazırlık ve Uygulama Aşaması

Çalışma için gerekli olan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından derlenmiş ve hazır hale getirilmiştir. Araştırma hakkında gerekli olan bilgilendirme sunumu, okuldaki öğretmenlere ve idarecilere yapılmıştır. Sunum, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu sunum, katılımcılara da gerçekleştirilmiş ve araştırma hakkında edinmeleri gereken ön bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Ardından, katılımcıların oturumlara başlamadan önceki mevcut okuma motivasyonları belirlenmiştir.

Araştırma süresince kullanılacak 15 kitap, araştırmacı tarafından belirlenmiş ve katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Kitaplar belirlenirken öğrencilerin yaş düzeyleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca kitaplardaki cümlelerin, kelimelerin uzunluğu ve ifadelerin anlaşılabilirliğini de dikkat edilmiştir. Katılımcılar bu kitaplar içerisinde, Arılar Ordusu, İnsan Ne ile Yaşar, Küçük Prens, Ömer'in Çocukluğu, Yürekdede ile Padişah ve Mesnevi'den Seçmeler isimli kitapları seçmişlerdir. Araştırma kapsamında okunacak bu kitaplar, toplu olarak verilmemiş, her bir oturumun ardından katılımcılara dağıtılmıştır. Toplamda 12 hafta süren 6 oturumdan sonra, katılımcıların güncel okuma motivasyonları belirlenmiş ve araştırma sonlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, son okuma çemberi oturumunun ardından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Eylem Planı

Bu çalışmada ilk olarak ilgili literatür taranmış ve araştırmanın problem cümlesi belirlenmiştir. Ardından araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının video ve ses kayıtlarından, yarı yapılandırılmış görüşmelerden, okuma motivasyonu ölçeğinden, araştırmacı gözlem notlarından ve kişisel bilgi formundan oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce katılımcılardan kişisel bilgiler alınmış, okuma motivasyonu ölçeğinin ön testi uygulanmış ve ardından okuma çemberi oturumlarının uygulamasına geçilmiştir. Süreç sonlandırılırken okuma motivasyonu ölçeği tekrar uygulanmış ve okuma çemberi oturumları kapsamında detaylı bilgi alabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen video kayıtları, okuma motivasyonu ölçeği verileri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki ses kayıtları incelenerek bulgular oluşturulmuştur. Söz konusu bulgular ve incelenen literatür yardımıyla, araştırmanın yazım süreci de tamamlanmıştır.

Araştırma Sürecinin Yürütüldüğü Ortam

Araştırmanın yürütüldüğü ortam, araştırmacının görev yaptığı, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesine bağlı bir devlet okuludur. Okuldaki öğrenci mevcudu tam zamanlı öğretim yapmaya imkân vermediği için, okul yarı zamanlı olarak eğitim vermektedir. Bu yüzden ortaokul öğrencileri sabah 07.00 – 12.40, ilkokul öğrencileri de öğlen 12.50-17.20 saatleri arasında öğrenim görmektedir. Okulda 16 derslik, 1 adet bilişim teknolojileri sınıfı, 1 adet kütüphane ve 1 adet fen laboratuvarı vardır. Ayrıca okul bünyesinde 47 öğretmen ve 1175 öğrenci yer almaktadır.

Çalışmanın yürütüldüğü yerin, araştırmacının görev yaptığı okul seçilmesinin birkaç nedeni vardır. Bu nedenler arasında; söz konusu katılımcılarla, velilerle ve sınıf öğretmenleriyle kaliteli bir iletişim kurulabilmesi ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanması gösterilebilir. Ayrıca okul hafta sonu neredeyse tamamen boş ve sessiz olduğu için oturumlar cumartesi günlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayede oturumların kalitesinin artacağı da düşünülmüştür. Katılımcılar her iki haftada bir kez cumartesi günü saat 14.00 – 15.10 arasında okula davet edilmiştir. Oturumların hafta sonu gerçekleştirilmesi, katılımcıların derslerinden de geri kalmamalarına yardımcı olmuştur.

Oturumların gerçekleştirileceği ortam, araştırmacı ve okul idaresinin görüşleri ile okul koşulları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların alışık olduğu sınıf ortamından uzaklaştırıldığında, kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri düşünülmüş ve oturumların kütüphanede gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Bu kütüphanede 1 beyaz tahta, 5 adet kitaplık, 10 öğrenciye yetecek masa ve sıra, 1 öğretmen masa ve sandalyesi, 3 bilgisayar, 1 projeksiyon cihazı, 1 dünya modeli ve etrafa yapıştırılmış çeşitli afişler yer almaktadır.

Araştırmada Kullanılan Kitapların Seçimi

Okuma çemberlerindeki her oturum için, her bir katılımcının 1 kitap okuması gerekmektedir. Bu kitaplar seçilirken, katılımcıların seviyeleri, ilgileri ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca katılımcıların kendi okuyacakları kitapları seçmeleri ve bu sayede sürece teşvik edilmeleri sağlanmalıdır. Araştırma için seçilecek kitaplarda 2 ölçüte dikkat edilmiştir. Bu ölçütlerden ilki, kitapların ilkokul öğrencileri için hazırlanmış Millî Eğitim Bakanlığı onaylı 100 Temel Eser içerisinde seçilmesidir. Yıldız ve Akyol (2011) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen, öğrencilerin kitap okumaya ve bu sayede okuma alışkanlığı kazandırmaya teşvik eden 100 Temel Eser kampanyasının, pek çok öğrencinin okuduğu kitap sayısında artışa yol açtığını ifade etmektedir. Bu ifade ilk ölçütü oluşturmuş ve okunacak kitaplar 100 Temel Eser içerisinde seçilmiştir.

İkinci ölçüt, seçilen kitapların katılımcıların gelişim düzeylerine hitap edip etmediğini belirlenmesi için alan uzmanlarının belirttiği görüşlerdir. Bu 100 Temel Eser içerisinde, araştırmacı tarafından 50 tane kitap seçilmiştir. Seçilen kitaplar 2 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından ilki 33, ikincisi ise 27 tane kitabın kullanılabilmesine dair görüş belirtmiştir. Araştırmacı, iki alan uzmanının da ortak onay verdiği 15 tane kitabı belirlemiş ve bu kitapları satın almıştır. Ardından bu kitaplar katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Katılımcıların 6 kitabı seçmesi ile de kitap seçim süreci tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında İnsan Ne ile Yaşar, Küçük Prens, Arılar Ordusu,

Mesnevi'den Seçmeler, Ömer'in Çocukluğu ve Yürekdede ile Padişah kitapları kullanılmıştır. Kitaplar her iki haftada bir kez katılımcılara dağıtılmış ve oturumlardaki tartışmalar bu kitaplar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplamda 12 hafta boyunca 6 oturum gerçekleştirilmiş ve eylem planında herhangi bir gecikme yaşanmamıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, son okuma çemberi oturumu gerçekleştirildikten sonra, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce katılımcılara formun amacı, niteliği ve sürecin nasıl işleyeceği anlatılmıştır. Bu anlatım, uygulamadan önceki ders saatinde, bütün katılımcılara aynı anda yapılmıştır.

Görüşme formundaki açık uçlu sorular araştırmacı tarafından sözlü olarak sorulmuş ve katılımcıların aynı cevabı vermelerinin önüne geçebilmek ve kendi özgün fikirlerini söyleyebilmelerine olanak sağlamak amacıyla her bir katılımcıyla yalnız görüşülmüştür. Görüşmeler en fazla 25, en az 15 dakika sürmüştür ve katılımcıların da izinleri alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kayıtlar, görüşmeler ardından araştırmacı tarafından dikte edilmiştir. Diktelerde bilimsel araştırma etiğine bağlı kalınması amacıyla, katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Bu yüzden katılımcılara K1, K2, K3, K4 ve K5 takma isimleri verilmiştir. Araştırmanın bulguları hazırlanırken bu diktelerden de faydalanılmıştır. Kvale (1996), verilerin görüşmeler aracılığıyla elde edildiği nitel veri araştırmalarında görüşmelerin kayıt altına alınmasının ve dikte edilmesinin, araştırmanın güvenilirliğini arttıracaklarını savunmaktadır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Uygulanması

Araştırmanın nicel verileri, Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçek, okuma çemberi oturumlarından önce ve sonra olmak üzere 2 kez katılımcılarla uygulanmıştır.

Uygulama süreci için 1 ders saatinin yeterli olacağı düşünülmüş ve sınıf öğretmeniyle hangi ders saatinin uygun olduğu görüşülmüştür. Katılımcılarda ölçeğe karşı isteksizlik oluşturmanın önüne geçilmesine önem verilmiştir. Bu yüzden katılımcıların resim, müzik veya beden eğitimi gibi daha rahat bir dersin yerine, matematik veya fen bilimleri gibi daha zorlayıcı bir ders saatinde alınmaları uygun görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcının sınıf öğretmeni görüşülmüş ve matematik dersi için öğrenciler adına randevu alınmıştır. Belirlenen ders saatinin girişinde, katılımcıların sınıfına gidilmiş ve katılımcılar ölçeğin uygulanacağı yere davet edilmiştir.

Ölçek hem araştırmacıya hem de katılımcılara kolaylık oluşturması amacıyla okul ortamında uygulanmıştır. Bu doğrultuda okul idaresinden gerekli izinler alınmış ve uygulama ortamı için en uygun yerin kütüphane olduğu kararlaştırılmıştır. Kütüphanenin seçilmesinin nedenleri arasında, içerisinde sessiz olması, dışarıdan rahatsız edilememesi ve sadece araştırmacı ve katılımcıların olmasına imkân sağlaması gösterilebilir. Ayrıca kütüphane içerisinde masa ve sıralar da ölçeğin uygulanma sürecinde kullanılabilmiştir. Bu kütüphane içerisinde 5 adet kitaplık, 1 beyaz tahta, 10 öğrencilik masa ve sıra, 1 öğretmen masa ve sandalyesi, 1 dünya modeli, 1 projeksiyon cihazı, 3 bilgisayar ve etrafa yapıştırılmış çeşitli afişler yer almaktadır.

Ölçek bütün katılımcılara aynı anda uygulanmıştır. Katılımcıların oturma düzeni, birbirlerinin kağıdını

görmelerini engelleyecek biçimde düzenlenmiştir. Alınan bu tedbire ek olarak katılımcılar, ölçeğe verdikleri cevapların sadece araştırmacı tarafından görüleceği, herhangi bir not değerinin olmadığı ve doğru veya yanlış bir cevabın bulunmadığına dair bilgilendirilmiştir. Bu oturma düzeni ve bilgilendirmeler, katılımcıların özgün cevaplarını ortaya çıkarabilmek ve ölçeği bağımsız olarak doldurmalarını sağlamaya yöneliktir. Her bir katılımcıya, önünde ölçeği doldurabileceği bir masa ve kalem, silgi ve açacak gibi kırtasiye malzemeleri verilmiştir.

Ölçeğin uygulanma sürecine geçilmeden önce, içeriği, amacı ve sürecin nasıl işleyeceği katılımcılara anlatılmıştır. Sonra araştırmacı tarafından, katılımcılara ölçeğin üzerindeki yönerge okunmuş ve tahtaya örnek birkaç işaretleme yapılmıştır. Bu şekilde, ölçeğin doldurulması sürecinde katılımcıların teknik bilgiye sahip olmaları amaçlanmıştır. Bu çalışmaların ardından, ölçeğin her bir maddesi katılımcılara yüksek sesle okunmuştur. Her okunan maddenin ardından, araştırmacı tarafından gereken kontroller yapılmış ve her katılımcının maddeyi cevaplandığı görüldükten sonra bir diğer maddenin okunmasına geçilmiştir. Uygulamadan önceki bilgilendirme 5 dakika, uygulama süreci de yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Son okuma çemberini ardından aynı uygulama ortamında aynı süreç tekrarlanmış ve nicel veri bulguları tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın bulguları, nicel ve nitel veriler yardımıyla oluşturulmuştur. Nitel verilerin elde edilmesinde, okuma çemberi oturumlarının video kayıt altına alındığı görüntülerden, araştırmacının gözlem notlarından ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Kayıt altına alınan oturumların her biri, araştırmacı tarafından dikte edilmiştir. Bu diktelerden, katılımcıların kendilerine özel bölümler dosyalar olarak, her katılımcı için bir veri seti oluşturulmuştur. Ayrıca bu veri setlerine araştırmacının oturumlar süresince tuttuğu gözlem notları da eklenmiştir. Bunlara ek olarak, araştırmanın verilerine zenginlik katması amacıyla, katılımcıların oturumlara, sürece ve kitaplara verdikleri tepkileri görebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Formdaki bilgiler betimsel analize tâbi tutularak düzenlenmiş ve bulgulara eklenmiştir. Betimsel analizden geçen bulgular, araştırmacı tarafından derlenir, konu ve temalara göre ayrılır ve kendi içerisinde bir neden-sonuç ilişkisinde incelenerek, okuyucuya açık ve anlaşılır bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel verileri Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, 14 tane dışsal ve 7 tane içsel okuma motivasyonu maddesini içermekte ve toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen veriler, SPSS 24 paket programındaki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak, yorumlanmaya açık hale getirilmiştir (IBM Corp., 2016).

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın öncesinde Düzce Üniversitesi'nden araştırmanın etik uygunluğuna dair "Etik Kurul Onayı" alınmıştır (Belge Tarihi, Toplantı No ve Karar Sayısı: 27.12.2019 tarihli 21 sayılı toplantısındaki 2019/116 karar).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulguların istatistiksel analizlerine, analizlerin yorumuna ve nitel verilerin sunumuna yer verilmiştir.

1. Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1.a Katılımcıların İçsel ve Dışsal Okuma Motivasyonu Puanı

Tablo 1. Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası İçsel ve Dışsal Okuma Motivasyonu Puanı

Katılımcılar	Uygulama öncesi içsel motivasyonu puanı	Uygulama sonrası içsel motivasyonu puanı	Uygulama öncesi dışsal motivasyonu puanı	Uygulama sonrası dışsal motivasyonu puanı
K1	15	24	32	45
K2	18	26	33	42
K3	16	22	35	45
K4	19	19	28	40
K5	15	22	33	41

Tablo 1' de katılımcıların 21 maddelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'nde içsel okuma motivasyonunu belirlemeye yönelik 7 maddeden aldıkları ve dışsal okuma motivasyonunu belirlemeye yönelik 14 maddeden aldıkları puanlar görülmektedir. Tablodaki uygulama öncesi ve sonrasındaki içsel okuma motivasyonu puanları incelendiğinde, K4 isimli katılımcı dışında, tüm katılımcıların içsel okuma motivasyonu puanında bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Tablodaki en büyük puan artışı, 9 puan ile K1 isimli katılımcıda meydana gelmiştir. Bu artışı 8 puan ile K2, 7 puan ile K5 ve 6 puan ile de K3 takip etmektedir. K4 'ün uygulama öncesi ve sonrasında, ölçekten aldığı içsel okuma motivasyonu puanı ise sabit kalmıştır. Katılımcıların dışsal okuma motivasyonu puanlarında da uygulama öncesi ve sonrası bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışın en fazla görüldüğü K1'de 13 puan artışı meydana gelmiştir. K1'den sonra artış sırasıyla 12 puan ile K4, 10 puan ile K3, 9 puan ile K2 ve 8 puan ile K5 gelmektedir.

1.b Katılımcıların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tablo 2. Katılımcıların Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön-Test / Son-Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p	
Anlama Puanları	Negatif	0	0	0	-2,02	*,043
	Pozitif	5	3,00	15,0		
	Eşit	-	-	-		

*p>,05

Tablo 2' de katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak oluşturulmuş verilerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık değerinin 0,43 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, p<,05 olduğu için, katılımcıların uygulama öncesi

ve sonrasındaki okuma motivasyonlarında bir fark olduğunu göstermektedir.

2. Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. Katılımcı

K1 oturumlarda sırasıyla bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressam, özetleyici, ressam ve sorgulayıcı rollerini üstlenmiştir. Oturumlarda genellikle son konuşmacı olmayı tercih eden K1, sürecin başında rolleri anlamakta güçlük çekerken ilerleyen oturumlarda rollerini benimsemeye başlamıştır. K1, kendisine konuşma sırası gelince önce rolünün özelliklerini açıklayıp ardından rolüne yönelik paylaşımlar yapmıştır. İlk oturumda kitap ile kendi hayatı arasında bağ kurmayı tercih eden K1, bu yolla kitabı daha fazla sevdiğini dile getirmiştir. K1 resim yapmayı sevdiğinden okuma aydınlatıcı rolünü de resimler üzerinden anlatmıştır. Üçüncü oturumda da ressam rolünü alması K1'in kitaba olan motivasyonunun artmasına yardımcı olmuş olabilir. K1 bu durumu görüşmelerde de ifade etmiştir. Özetleyici rolünü üstlendiği zaman ise özetlemenin aslında ne kadar zor bir beceri olduğunu fark etmiştir. K1, beşinci ve altıncı oturumlarda ise kitaba tamamen bağlı kalmaktansa metin dışı anlamlar kurmaya başlamıştır. Sorgulama yaparken dile getirdiği sorular ve metni yorumlayarak oluşturmaya çalıştığı görseller K1'in metin dışı anlam kurmaya başladığının göstergesi olmuştur. Üst düzey bir anlam kurma becerisini gerçekleştirmeye başlaması K1'in okuma motivasyonunun arttığına bir delil olarak gösterilebilir.

2. Katılımcı

K2 oturumlarda sırasıyla sorgulayıcı, bağ kurucu, özetleyici, okuma aydınlatıcı, sorgulayıcı ve ressam rollerini kullanmıştır. K2 aldığı ilk rol olan sorgulayıcı rolünü oldukça beğendiğini dile getirmiştir. Rol kapsamında 2'si kapalı, 1'i açık uçlu olmak üzere toplamda 3 soru hazırlamıştır. İkinci oturumda bağ kurucu rolünü açıklarken resim çizmede zorlandığından bahsetmiş ve diğer katılımcıların da böyle bir sorunu olduğunu görmüştür. Üçüncü oturumda ilk defa üstlendiği özetleyici rolünü anlatırken, hikâye içerisindeki çarpıcı bölümleri yakalayabildiği ve kitabın vermek istediği mesajları doğru aktarabildiği görülmüştür. Dördüncü oturumda okuma aydınlatıcı rolü için seçtiği bölümü dile getirirken duygularına hâkim olamayarak sinirlendiği ve üzüldüğü, araştırmacının notlarına yansımıştır. Bu durum K2'nin kitaptaki karakteri içselleştirdiğine ve bu sayede kitabı okurken daha iyi odaklandığına bir delil olarak gösterilebilir. Beşinci oturumda tekrar sorgulayıcı rolünü alan K2'nin sorduğu üç sorunun da açık uçlu olduğu görülmüştür. Sorduğu sorular sayesinde hem kendisi metni daha iyi anlamış hem de diğer katılımcıların metni daha derinlemesine düşünmesine yardımcı olmuştur. Son olarak altıncı oturumda K2, üstlendiği ressam rolü için kitaptaki bir bölümü çok ayrıntılı bir şekilde tasvir etmiştir. Bu detaylı çizimi yapabilmesi için kitabı severek okuması gerektiği ve bu durumun da okuma motivasyonunun arttığına bir işaret olduğu söylenebilir.

3. Katılımcı

K3 oturumlarda sırayla okuma aydınlatıcı, sorgulayıcı, bağ kurucu, ressam, araştırmacı ve özetleyici rollerini almıştır. İlk oturumda K3, okuduğu ilk kitabın Şanlıurfa'dan söz etmesinin kendisini heyecanlandığını dile getirmiştir. Bu durumun, aldığı okuma aydınlatıcı rolünde de bu hususa dikkat çeken K3'ün, okuma motivasyonuna pozitif olarak yansıdığı söylenebilir. İkinci oturumda sorgulayıcı rolünü alan K3'ün sorduğu sorulardan 2'si açık uçlu, 1'i kapalı uçludur. K3'ün

sorduğu sorular diğer katılımcıların oldukça ilgisini çekmiş ve hepsi konuşmaya istekli olup kendi düşüncesini söylemiştir. Üçüncü oturumda bağ kurucu rolünde kendi yaşamından bir kesite yer veren K3, kitaptan bir ana fikir çıkarmıştır. K3'ün kitabın içerisinde bir ana fikir çıkarması, kitabı detaylı okuyup üzerine düşündüğünü göstermektedir. Bu durum okuma motivasyonunun artmasına bir delil olarak gösterilebilir. Dördüncü oturum için çizdiği resimde kitaptaki duygusal bir bölüme değinen K3'ün, kitaptaki olayları ve karakterleri benimsediği söylenebilir. Bu durum araştırmacının gözlem notlarına da yansımış ve K3'ün resmini anlatırken duygu yüklü cümleler kurduğu görülmüştür. Karakterle özdeşleşmesi K3'ün okumaya odaklandığını da gösterir niteliktedir. Beşinci oturumda araştırmacı rolünü ilk ve son kez alan K3, kitabın yazarını araştırarak sunmuştur. Diğer katılımcıların yazarı tanıması kitabı daha iyi anlamalarına yardımcı olmuş olabilir. K3 altıncı oturumda özetleyici rolünü almış ve oldukça detaylı bir özet çıkarmıştır. Çıkardığı özet, kitabın tamamını kapsadığından, K3'ün kitabı derinlemesine analiz ettiği ve bu sayede okuma motivasyonunun arttığı söylenebilir.

4. Katılımcı

Oturumlarda sırasıyla sözcük avcısı, ressam, okuma aydınlatıcı, sorgulayıcı, bağ kurucu ve okuma aydınlatıcı rollerini üstlenen K4, ilk oturumda rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. Sözcük avcısı rolü için dört kelime seçen K4, seçtiği kelimeleri diğer katılımcılara da sormuş ve her kelimenin tanımını en az bir katılımcı doğru bilmiştir. Seçtiği bazı kelimelerin zorluğu göz önüne alınırsa diğer katılımcıların da okurken sözlüğe baktığı ve bu sayede doğru cevabı verebildiği söylenebilir. Bu durum katılımcıların metni okurken merak ettiklerini ve bir inceleme sürecine girdiklerini gösterir niteliktedir. K4'ün ikinci oturumda ressam rolü için çizdiği resmi oldukça rahat bir şekilde anlatması, metni zevk alarak okumasından da kaynaklanabilir. K4 üçüncü oturumda okuma aydınlatıcı rolünü almış ve kitapta kendisini eğlendiren bölümleri seçerek sunmuştur. Kitabın kendisini eğlendirmesi ve bunu diğer katılımcılara sunması, K4'ün kitaptan ve okuma eyleminden aldığı zevki göstermektedir. Özellikle ikinci ve üçüncü oturumlarda kitap sayesinde bu kadar eğlenmesinin, K4'ün okuma motivasyonuna olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Dördüncü oturumda üstlendiği sorgulayıcı rolünde sorduğu sorular incelendiğinde K4'ün kitaptaki karakterle empati kurduğu ve onun gibi düşünmeye çalıştığı söylenebilir. Bu durum da K4'ün, kitabı severek okuduğuna bir işaret olabilir. Beşinci oturumda K4 bağ kurucu rolünü üstlenmiş ve kitap ile kendi yaşamı arasındaki bazı kesitleri eşleştirmiştir. Altıncı oturumda ise okuma aydınlatıcı rolünü almış ve kitaptaki karakterin zor durumda kaldığı bölümleri seçmiştir. Araştırmacının gözlem notlarına bakıldığında K4'ün seçtiği bölümleri anlatırken heyecanlandığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle K4'ün kitabı içselleştirdiği ve okuma motivasyonunun artmış olabileceği yorumunu yapmak mümkündür.

5. Katılımcı

Sırasıyla ressam, sözcük avcısı, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcı ve bağ kurucu rollerini alan K5, ilk seçtiği ressam rolünde kitabın geniş bir özetini ortaya çıkarmıştır. Belirli bir bölümü çizmeyiip, kitap içerisindeki unsurları birbirinden bağımsız bir şekilde resmetmiş olması, zihninde kitabın genel bir özetini ortaya çıkarmak istediğini gösterebilir. K5 ikinci oturumda sözcük avcısı rolünü

üstlenerek 4 tane kelime seçmiştir. Seçtiği kelimelerin anlamlarını diğer katılımcılara sormuş ve katılımcıların da bu kelimeleri gözden geçirip cümledeki anlama ulaşmalarına yardımcı olmuştur. Bu durum K5'in ve diğer katılımcıların metindeki derin anlamlara ulaşmasına ve okuma motivasyonlarının artmasına yardımcı olmuş olabilir. Üçüncü oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenen K5, 2'si açık uçlu ve 1'i kapalı uçlu olmak üzere 3 soru hazırlamıştır. Özellikle, sorduğu bir soru, hayali bir düşünceyi içermesine rağmen, diğer katılımcıların oldukça ilgisini çekmiş ve hepsi kendi özgün görüşünü belirtmiştir. Dördüncü oturumda ele aldığı bağ kurucu rolünde kitaptaki karakter ile kendi yaşamı arasında toplamda 3 bağ kurmuştur. Kurduğu bağların kendi yaşamına dayanması hem kitaba olan motivasyonunu arttırmış hem de okurken kitabı daha çok benimsemesine yardımcı olmuş olabilir. Beşinci oturumda üstlendiği okuma aydınlatıcı rolünde K5' in aktardığı bölümler incelendiğinde, seçtiği bölümlerdeki karakterlerin yaptıklarına odaklanmış ve bunları doğru veya yanlış bulduğu görülmüştür. Buradan hareketle K5'in metni eleştirel bir gözle okuduğu söylenebilir. K5 altıncı oturumda tekrar bağ kurucu rolünü almış ve bu sefer 5 tane bağ kurabilmiştir. Bu durum K5'in okuduklarıyla hayatı arasında ilişki kurmakta daha az zorlandığını gösterir niteliktedir. Ayrıca okuma çemberi oturumlarından sonra K5'in okuyacağı başka kitaplarla hayatı arasında daha fazla bağlantı kurabileceğine ve bu sayede okuma eyleminden de daha fazla keyif alabileceğine de bir işaret olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkisinin incelendiği bu araştırmada, okuma çemberi yönteminin, katılımcıların okuma motivasyonlarına olumlu ve pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında 5 katılımcı ile 6 okuma çemberi oturumu gerçekleştirilmiştir. Süreç 12 hafta sürmüş ve katılımcılardan hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında, katılımcıların uygulama öncesi ve sonrasındaki okuma motivasyonlarında, anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca Okuma Motivasyonu Ölçeği yardımıyla, katılımcıların içsel ve dışsal okuma motivasyonları da belirlenmiş ve her iki motivasyon boyutundan aldıkları puanlarda artış olduğu saptanmıştır. Bu artış, sadece K4 isimli katılımcının içsel okuma motivasyonunda görülmemektedir.

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların okuma çemberi oturumlarından önceki ve sonraki okuma motivasyonlarının içsel ve dışsal boyutları görülmektedir. Bu tablolar incelendiğinde, K1'in hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonundaki en yüksek artışa sahip olduğu söylenebilir. Bu durum K1'in kendisini sürece daha iyi adapte ettiğine ve süreçten en çok verim alanın kendisi olduğuna bir işaret olarak gösterilebilir. Ayrıca K1'in hem kendi başarısını önemseydiğini hem de çevresel etmenlere bağlı kaldığını söylemek de mümkündür. K5 isimli katılımcının da her iki okuma motivasyonunda artış saptanmıştır. K5'in, K1'den farklı olarak içsel okuma motivasyonunda daha fazla artış görülmüştür. Bu durumdan yola çıkılarak, başarı hissini tatma, eylemlerden zevk alma ve merak duygusunu yenme gibi içsel faktörlerin K5 üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

K2 isimli katılımcının ise içsel okuma motivasyonunda ikinci, dışsal okuma motivasyonunda dördüncü sırada olduğu görülmektedir. K2 dışsal okuma motivasyonunda sondan bir önceki sırada yer almaktadır. Ancak her iki testteki puanları

incelendiğinde dışsal okuma motivasyonundaki artışın, içsel okuma motivasyonundan 1 puan fazla olduğu görülmektedir. Bu durum K2'nin ödül-ceza ilişkisi, ilgi çekme veya beğenilme isteği gibi dışsal etmenlerden daha fazla etkilendiğini gösterebilir. Aynı şekilde K3'ün de dışsal okuma motivasyonundan daha fazla puan aldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak K4 isimli katılımcının sadece dışsal okuma motivasyonunda artış görüldüğü de göze çarpmaktadır. Bu katılımcılardaki artışın, dışsal okuma motivasyonu boyutunda daha fazla olması, araştırmanın sonucunu olumsuz yönde etkilememektedir. Çünkü alanyazına bakıldığında, dışsal okuma motivasyonunun okuma miktarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar da görülmektedir (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Chiu et al., 2015; Fan et al., 2012; Froiland & Oros, 2014).

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, katılımcıların okuma çemberi yöntemindeki rol kağıtlarını doldurmada zorlandıkları görülmektedir. Bu durum, özellikle birinci ve ikinci oturumlarda bağ kurucu rolünde göze çarpmaktadır. Ancak süreç içerisinde bu sorunun ortadan kalktığı, katılımcıların kurduğu bağlardan anlaşılmaktadır. Katılımcıların zorlandığı bir diğer temel rol sorgulayıcı rolüdür. İlk oturumlarda sorgulayıcı rolünü alan katılımcıların sorduğu sorulara bakıldığında, soruların daha kapalı uçlu olduğu görülmüştür. Sorgulayıcı rolünün, katılımcıların kitap hakkında konuşmalarına olanak sağlayan en önemli rol olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden bu rolü alan katılımcıların açık uçlu sorular sorması oldukça önemlidir. İlerleyen oturumlara bakıldığında, katılımcıların daha açık uçlu ve metin hakkında konuşmaya imkân veren sorular kullandığı görülmüştür.

Bir başka temel rol olan ressam rolünü bütün katılımcılar rahatlıkla sunabilmiştir. Ressam rolünü alan katılımcı, kitap içerisindeki herhangi bir anı, olayı, karakteri veya düşünceyi çizmelidir. Resmi çizebilmesi için de kitabı dikkatli okumalı ve anlamalıdır. Dikkatli ve anlamaya dayalı okuyan okuyucuların da kitabı daha fazla içselleştirebileceği söylenebilir. Bu rolde katılımcıların çizim yeteneğinden çok, çizdiklerini anlatmaları ön plana çıkmaktadır. Bu durumun, katılımcıların çizim yaparken rahat olmalarının önünü açtığı söylenebilir. Çizilen resimlerin neredeyse tamamında kitaba bağlı kalındığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çizdiği resmi açıklamada da bir sorun yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Özellikle K5 isimli katılımcının Arılar Ordusu isimli kitap için çizdiği resim, kitabın genel bir özeti niteliğindedir.

Katılımcıların, son temel rol olan okuma aydınlatıcı rolünde de zorlanmadıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Okuma aydınlatıcı rolünü alan katılımcı, kitap içerisinde hoşuna giden bir bölümü veya katılımcının gözden kaçırmış olabileceğini düşündüğü bir kısmı belirler ve bunu oturumlar esnasında sunar. Yani katılımcı, kitap içerisindeki çarpıcı, eğlenceli veya düşündürücü bölümleri yeniden hatırlatmakta ve kitabın vermek istediği mesajı, duyguyu veya düşünceyi açığa çıkarmaktadır. Katılımcıların bu rolü sunmada herhangi bir sorun yaşamamaları, diğer katılımcıların da kitaptan, okuma eyleminden ve süreçten zevk almasına yardımcı olmuş, okuma motivasyonlarının gelişmesine katkıda bulunmuş olabilir.

Araştırma kapsamında, özetleyici, sözcük avcısı ve araştırmacı yan rolleri de kullanılmıştır. Katılımcıların özetleyici rolünde kitabın genel bir özeti sunması, sözcük avcısı rolünde kitaptaki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarması ve araştırmacı rolünde kitaba dair herhangi bir konuyu araştırmaları gerekmektedir. Her üç rol de metnin aydınlatılmasına, anlaşılmasına, yorumlanmasına ve

hatırlanmasına yardımcı olmuştur. Bu sayede bu rollerin oturumlara zenginlik kattığı ve katılımcıların okuma motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Çünkü katılımcıların okudukları kitabı yeniden gözden geçirmesi ve bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenerek cümleleri tekrar düşünmesi sayesinde okuduklarını daha iyi anladıkları söylenebilir.

Okuma motivasyonunun, bireylerin gelecekteki akademik başarılarını etkilediği bilindiğinden, ilkökul kademesinde kazandırılması önemli görülmektedir. Miller (2015), okuduğu kitap ile etkileşime giren öğrencilerin, kitap okumaya karşı daha fazla motive olabileceklerini öne sürmektedir. Okuma çemberindeki roller, özellikle bağ kurucu, öğrencilerin kitap ile iç içe geçmesine ve kitabı detaylı incelemelerine fırsat vermektedir. Powell et al., (2006), öğretmenlerin yöntem kullanmadan her öğrenciyi eşit seviyede motive edemeyeceklerini öne sürmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere okuma çemberi yöntemi okuma motivasyonunu arttıran ve öğretmenlerin rahatlıkla kullanabileceği bir yöntemdir.

Gerçekleştirilen araştırmalar, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerinde, akranlarına göre daha fazla zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Beswick & Sloat, 2006; Tramonte & Wilms, 2010). Bu çalışmanın da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin yer aldığı bir bölgede yürütüldüğü ve çalışma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının olumlu ve pozitif yönde etkilendiği göz önüne alındığında, okuma çemberlerinin bu bölgelerdeki öğrenciler için kullanılabilecek kritik bir yöntem olduğu söylenebilir. Doğan vd., (2019), Aytan (2018), Çermik vd., (2019) ve Karatay'ın (2017) çalışmalarında, okuma çemberi yöntemi öğretmen adaylarının beğenisine sunulmuştur. Çalışmalardaki öğretmen adayları, okuma çemberinin iş birliği kazandırma, dayanışmayı artırma, özgün düşünmeye yardımcı olma ve kelime hazinesini destekleme gibi faydalarından bahsetmişlerdir. Bu araştırmalar, okuma çemberi yönteminin sadece öğrenciler tarafından değil, öğretmen adayları tarafından da oldukça işlevsel ve faydalı bulunduğunu göstermektedir.

Levy (2011) mevcut okuma programlarını yetersiz bulunduğunu ve okuma çemberlerinin bu yetersizliği doldurabilecek önemli bir okuma yaklaşımı olduğunu savunmaktadır. Okuma çemberi yöntemi ilkökul kademesindeki öğrencilerin yanı sıra ortaokul kademesindeki öğrenciler için de kullanılabilecek bir yöntemdir. Avcı vd., (2013), Sarı vd., (2017) ve Balantekin ve Pilav'ın (2017), araştırmalarında, okuma çemberinin ortaokul kademesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Abdelrasoul (2014), Brown (2002) ve Hamilton (2013) da doktora tezleri kapsamında ortaokul öğrencileriyle okuma çemberi oturumları gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin, iş birliği, dayanışma, yardımlaşma gibi sosyal becerilerinin arttığı ve okuma becerilerinin geliştiği bulgularına ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmaları, bu çalışmanın bulgularını da desteklemektedir.

Skeen (2014) farklı katılımcılarla okuma çemberi yöntemini hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda uygulamış ve hangi ortamın öğrencileri daha iyi motive ettiğini araştırmıştır. Sonuç olarak her iki ortamın da öğrencileri eşit şekilde motive ettiği sonucuna ulaşmıştır. Pei (2018) de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Çin'li öğrencilerle sanal

okuma çemberi oturumları düzenlemiş ve katılımcıların bağımsız İngilizce okuma becerilerinde artış gözlemlemiştir. Youngblood (2014) ortaöğretim öğrencilerini iki farklı gruba bölmüş ve bir grupla yüz yüze diğer grupla internet blogları aracılığıyla okuma çemberi tartışmalarını yürütmüştür. Araştırma sonucunda her iki gruptaki katılımcıların da süreçten verim aldığını, iş birlikli çalışmaya dahil olduklarını ve okunan metinlerdeki derin anlamları yakalayabildiklerini görmüştür. Buna benzer olarak Whittingham (2013) ve Walker (2010) bir grup öğrenciyle sanal okuma çemberi oturumları gerçekleştirmiş ve öğrencilerin dil öğrenme, yaşam boyu öğrenme, iletişim kurma ve okumaya motive olma gibi çeşitli akademik becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere okuma çemberi yöntemi sadece yüz yüze ortamlarda değil, aynı zamanda çevrimiçi ortamlarda da rahatlıkla kullanılabilecek işlevsel bir yöntemdir. Mevcut araştırmanın bulguları da bu çalışmaları destekler niteliktedir.

Okuma çemberleri üzerine gerçekleştirilen farklı çalışmalarda, okuma çemberinin, metinleri derinlemesine çözümlenmeye imkân sunan ve bu metinleri anlama becerilerine katkı sağlayan bir yöntem olduğu belirtilmektedir. (Almasi et al., 2001; Daniels, 2002). Jocius ve Shealy'nin (2018) çalışmasında, öğrencilerin metinleri daha iyi anlayabilmelerine ve yorumlayabilmelerine yardımcı olmak amacıyla farklı sınıf içi etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan okuma çemberi yönteminin, diğer etkinlik ve yöntemlerle kıyaslandığında en etkili yöntem olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin sosyal becerilerini ve eleştirel düşüncelerini zenginleştirebileceği de öne sürülmüştür.

Bu araştırmanın katılımcıları 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Daniels (2002) okuma çemberi yönteminin 3. sınıftan itibaren kolaylıkla uygulanabileceğini ifade etmektedir. Bu yüzden bütün branş ve sınıf öğretmenleri bu yöntemi kendi sınıflarında rahatlıkla uygulayabilir. Okuma çemberi sürecinde okunacak kitaplar belirlenirken öğrencilerin ilgileri, seviyeleri ve istekli göz önünde bulundurulursa, oturumların daha verimli geçeceği söylenebilir. Sınıflarında okuma çemberi yöntemini kullanacak öğretmenler, katılımcılarla birlikte süreç planlaması yaptıkları takdirde oturumların kalitesini arttıracaklardır. Süreç devam ederken, yazılı veya sözlü sınav, doğru-yanlış soruları veya çoktan seçmeli testler gibi geleneksel ölçme teknikleri yerine biçimlendirici değerlendirme araçlarının seçilmesi de öğrencilerden alınacak geri dönütün daha işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışma kapsamında seçilen kitaplar belirlenirken belirli bir tema, konu veya ders göz önünde bulundurulmamıştır. Yöntemi sınıflarında uygulayacak öğretmenler, öğrencilerle birlikte çeşitli gün ve haftaları içeren, derslere değinen ve kazandırılmak istenen bir davranış veya düşünceye yönelik kitapları seçebilirler.

Bu çalışmada okuma çemberinin okuma motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar, okuma çemberi yönteminin farklı değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar gerçekleştirebilirler. Araştırmanın katılımcıları da 4. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Farklı araştırmalarda farklı yaş ve sınıf düzeyindeki katılımcıların okuma motivasyonları incelenebilir. Okuma çemberi oturumlarında okunan kitapların hepsi hikâye edici metinler arasından seçilmiştir. Araştırmacılar bilgi verici metinleri de kullanarak farklı araştırmalar planlayabilirler. Mevcut çalışmada 6 okuma çemberi oturumu 12 hafta boyunca devam ettirilmiştir.

Bu araştırmaya alternatif olarak daha uzun süreli çalışmalar gerçekleştirilerek katılımcıların okuma motivasyonları veya başka değişkenler incelenebilir.

Yazar Katkı Oranı

Bu makalenin tüm yazarları, makalenin bütün süreçlerinde eşit oranda çalışmıştır. Ayrıca çalışmanın son hali bütün yazarlar tarafından okunmuş ve onaylanmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (Protokol No. 2019/119) 27.1.12.2019 tarihli 2019/21 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın yazarları, herhangi bir kurum veya kişi arasında araştırma ile ilgili bir çıkar çatışmasına dâhil olmamıştır.

Kaynakça

- Abdelrasoul, M. (2014). *Using reading circles strategy for developing prepatory students' critical reading skills and social skills*. [Unpublished doctoral dissertation]. Ain Shams University.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem.
- Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9306>
- Almasi, J., O'Flahavan, J., & Arya, P. (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 96-120. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.2.1>
- Almasi, J. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351. <https://doi.org/10.2307/747620>
- Alvermann, D. & Young, J. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 244. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.2>
- Anagün, S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırıcı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Avcı, S., Yüksel, A., & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(32), 5-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/357/1929>
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6710>
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish Teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.53>
- Aytaş, G., ve Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Turkish Studies*, 9(11), 79-92. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7493>
- Balantekin, M., & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/30549/310152>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Batchelor, K. (2012). The "us" in discuss: Grouping in literature circles. *Voices from the Middle*, 20(2), 27-34. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Katherine_Batchelor/publication/293482886_The_us_in_discuss_Grouping_in_literature_circles/links/56b8a94d08ae3c1b79b2e814.pdf
- Becker, M., & McElvany, N. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Beswick, J., & Sloat, E. (2006). Early literacy success: A matter of social justice. *Education Canada*, 46, 23-26.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496?publisher=jcer>
- Biancarosa, G., & Snow, C. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from carnegie corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Boulhrir, T. (2017). Twenty-first century instructional classroom practices and reading motivation: Probing the effectiveness of interventional reading programs. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 57-66. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.57>
- Brown, B. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ERIC (ED 478 458).
- Burkett, J. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. [Unpublished doctoral dissertation]. Oklahoma State University.
- Chiu, S., Hong, F., & Hu, H.-y. (2015). The effects of family cultural capital and reading motivation on reading behaviour in elementary school students. *School Psychology International*, 36(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0143034314528488>
- Cho, K. & Krashen, S. (2001). Sustained silent reading experiences among Korean teachers of English as a foreign language: The effect of a single exposure to interesting, comprehensible reading. *Reading Improvement*, 38(4), 170-174.
- Clarke, L. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can fix them? *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29. <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.3>
- Conradi, K., Jang, B., & McKenna, M. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.

- <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>.
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye'deki dezavantajlı grupların ve roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi/incelemesi. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14>
- Çetinkaya, F. Ç. & Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the literature circles: Teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education ve Literacy Studies*, 7(4), 8-16. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.8>
- Çetinkaya, F.Ç., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2016). Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Prozodik okumanın aracılık etkisi. *Turkish Studies*, 11, 809-820. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19561/208532>
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Stenhouse.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse.
- Demir, R. & Kan, M. O. (2017). 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13 (2), 666-682. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.324205>
- Dhanapala, K. (2006). Intrinsic motivation, extrinsic motivation and L2 reading comprehension of university learners in Japan and Sri Lanka. *Preceedings of the JACET Summer Seminar*, 6, 39-43.
- Disadvantaged Groups. (2021, 10 Ocak). Disadvantaged groups. Erişim adresi: <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1083>
- 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.
- Elhess, M., & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-22. Retrieved from https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03_etf_53-3_3_elhess_egbert.pdf.
- Fındık, L.Y. (2012). *PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Froiland, J., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34, 119-132. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822964>
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. Kamil, P. Mosental, P. Pearson, and R. Barr In, *Handbook of Reading Research III* (s. 403-422). Longman.
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Hamilton, T. (2013). *An exploration of the influences of literature circles on secondary student*. [Unpublished doctoral dissertation]. Lindewood University.
- Hsu, J. (2004). Reading without teachers: Literature circles in an EFL classroom. *The Proceedings of 2004 Cross-Strait Conference on English Education* (s. 401-421). National Chiayi University.
- Jocius, R., & Shealy, S. (2018). Critical book clubs Reimagining literature reading and response critical book clubs: Reimagining literature reading and response. *Reading Teacher*, 71(6), 691-702. <https://doi.org/10.1002/trtr.1655>
- Ivey, G. (2014). The social side of engaged reading for young adolescents. *The Reading Teacher*, 68(3), 165-171. <https://doi.org/10.1002/trtr.1268>
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p65>
- Kenyon, S., Palikara, O., & Lucas, R. (2018). Explaining reading comprehension in children with developmental language disorder: The importance of elaborative inferencing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61, 2517-2531. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0416
- Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*, 59(1), 8-13. <https://doi.org/10.1598/RT.59.1.2>
- Kilbane, C., & Milman, N. (2010). Using literature circles to provide support for online discussions. *Distance Learning*, 7(2), 65-67.
- Kraiter, S. (2017). Literature circle modules in the high school classroom and their effect on student. *Master of Science in Education Research Project. Southwest Minnesota State University Education Department Marshall, Minnesota*.
- Levy, R. (2011). Literature circles go to college. *Journal of Basic Writing*, 30(2), 53-83. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/43443917>
- Lloyd, S. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48(2), 114-124. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.2.3>
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learn Individ Differ*, 21(1), 124-128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Long, T. & Gove, M. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-361. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20205370>

- Maraccini, B. (2011). *Teacher perceptions of the use of literature circles and student engagement in reading*. (Order No. 3518832, Piedmont College). ProQuest Dissertations.
- Marinak, B. & Gambrell, L. (2016). *No more reading for junk. Best Practices for Motivating Readers*. Heinemann.
- Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education*, 11(2), 103-123. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045771>
- Miller, L., Straits, W., Kucan, L., Trathen, W. ve Dass, M. (2007). Literature circle roles for science vocabulary. *The Science Teacher*, 74(5), 52–56.
- Moeller, V., & Moeller, M. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Eye on Education.
- Moran, C., Diefendorff, J., Kim, T., & Liu, Z. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 354-363. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.002>
- Pambianchi, L. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning*. [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi State University.
- Parault, S. & Williams, H. (2010). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120-135. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp031>
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 51(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00543.x>
- Pei, L. (2018). *Impact of virtual literature circles on chinese university efl students' independent english reading*. [Unpublished doctoral thesis]. Oakland University.
- Pitton, D. (2005). Literature circles: Capturing students' interest in reading. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 1-7.
- Powell, R., McIntyre, E., & Rightmyer, E. (2006). Johnny won't read, and Susie won't either: Reading instruction and student resistance. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 5-31. <https://doi.org/10.1177/1468798406062172>
- Protacio, M. (2012). Reading motivation: A focus on English learners. *The Reading Teacher*, 66(1), 69-77. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01092>
- Rutherford, A., Carter, L., Hillmer, T., Kramer, M., Parker, A., & Siebert, S. (2009). Promoting intrinsic reading: Implementing literature circles with intermediate- grade students and preservice teachers. *International Journal of The Book*, 6(4), 43-49.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- 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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yjer/issue/65844/1025630>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Shannon, P. (1995). *Texts, lies, and videotape: Stories about life, literacy and learning*. Heinemann.
- Skeen, C. (2014). Comparing interactions in literature circles in both online and in class discussions. *Sam Houston State University*.
- Slavin, R., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.3.4>
- Su, C. (2009). *An explanatory mixed methods study of Taiwanese junior college learners' attitudes toward their participation in literature circles*. [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.
- Tekşan, K. (2019). The perceptions of students studying in the faculty of education towards reading in terms of their reading motivation. *International Journal of Progressive Education*, 15, 162-184. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.12>
- Tramonte, L. & Willms, J. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29, 200-213. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.003>
- Veto, D. (2006). Motivating reluctant adolescent readers. *School Administrator*, 63(4), 21.
- Youngblood, K. (2014). Breaking tradition: Bringing the literature circle into the 21st century. *Studies in Teaching 2014 Research Digest: Action Research Projects Presented at Annual Research Forum* (s. 100-106). Winston-Salem, NC: Wake Forest University, Department of Education.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi]. *Gazi Üniversitesi*.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Walker, A. (2010). *Using social networks and ICTs to enhance literature circles: A practical approach*. Araştırma Raporu. 18.09.2020 tarihinde www.eric.ed.gov sitesinden indirilmiştir.
- Wang, J. & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Waugh, R. & Bowering, M. (2005). Creating scales to measure reading comprehension, and attitude and behavior, for grade 6 students taught ESL through a cooperative learning

- method. R. Waugh In, *Frontiers in educational psychology* (s. 183-219). Nova Science.
- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *Tech Trends*, 57(4), 53-58. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0678-5>
- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: a study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 72-76.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. J. Guthrie, & A. Wigfield In, *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (s. 13-33). International Reading Association.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10, 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Extended Summary

Introduction

Reading motivation is a skill that is at the centre of literacy skills, has an important place in the development of reading, and reading comprehension skills, and helps students gain reading habits (Akyol, 2005; Baker & Wigfield, 1999; Boulhrir, 2017). Reading motivation, in addition to being composed of many factors and dimensions, is divided into two as intrinsic and extrinsic reading motivation. Intrinsic reading motivation can be defined as students' participation in reading activities related to topics they are interested in and enjoy (Park, 2011). Extrinsic reading motivation is when students are activated by an external stimulus.

Researchers have revealed some features that should be in the methods that can be used to improve reading motivation. Of these, Slavin et al., (2008) focused on peer collaboration, Ivey (2014) on social interaction, Guthrie et al., (2007) on experiencing the text, Protacio (2012) on being process-oriented, Miller (2015) on discussion. Marinak and Gambrell (2016) emphasized the freedom to choose the reading material and Boulhrir (2017) emphasized the materials that can be used for the text. The professional method, includes all these features, is accepted by Rutherford et al., (2009), Miller (2015), and Brown (2002) to be highly effective in increasing reading motivation is the reading circle.

The reading circle has been used recently in our country and has been the subject of various research. The reading circle can be defined as a dynamic process or a task-oriented method in which a certain number of participants come together after reading the same text to discuss and analyze it (Daniels, 1994; Daniels, 2002; Ketch, 2005; Maraccini, 2011; Youngblood, 2014). In the reading circle, there are 11 roles in total, four main and seven side roles. Each participant assumes a different role for each book and reads the book according to these roles and discusses it with other friends.

When the theoretical background is examined, it is possible to come across many studies on the reading circle method (Aytan, 2018; Avcı, Yüksel and Akıncı 2010; Daniels, 2002; Doğan et al., 2018; Çermik et al., 2019; Çetinkaya and Topçam, 2019; Long and Gove, 2003) and the relationship between reading and reading comprehension skills and reading motivation (Becker and McElvany, 2010; Biancarosa and Snow, 2004; Guthrie and Wigfield, 2000;). In this study, the effect of the reading circle method on the reading motivation of 4th-grade primary school students will be examined. The research differs from other studies in that it is conducted with students from low socio-economic backgrounds.

This study intends to investigate the following two questions.

1) What is the effect of the reading circle method on the reading motivation of primary school 4th grade students?

a. What is the effect of the reading circle method on the intrinsic reading motivation of 4th grade primary school students?

b. What is the effect of the reading circle method on the extrinsic reading motivation of primary school 4th grade students?

c. Is there a significant difference between the reading circle method and the reading motivation of primary school 4th grade students?

2) What are the views of primary school 4th grade students about the reading circle method?

Methodology

Model

In this study, action research, one of the qualitative research designs, was used. In this research model, since the researcher actively participates in the process, the integrity between theory and practice does not deteriorate (Anagün, 2008).

Action Plan of the Research

In this study, first, the relevant literature was reviewed and the problem statement of the research was determined. Then, it was decided that the data collection tools to be used in the research should consist of video and audio recordings, semi-structured interviews, reading motivation scale, researcher observation notes, and personal information form. Before starting the implementation process, personal information was obtained from the participants, a pre-test of the reading motivation scale was applied, and after that, the reading circle sessions were started. While the process was ending, the reading motivation scale was reapplied, and semi-structured interviews were conducted to obtain detailed information about reading circle sessions. Findings were created by examining the video recordings, reading motivation scale data, and audio recordings of semi-structured interviews. With the help of these findings and the literature reviewed, the writing process of the research was completed.

Study group

The study group consists of five participants (3 males, 2 females) who attend the 4th grade of a public school in the Eyyübiye district of Şanlıurfa in 2019-2020 academic year. Participants were selected from students in the same class. This choice was intentional as it was thought that the participants would be comfortable during the sessions, a collaborative atmosphere would be created within the group, and their motivation for the sessions would increase by inviting each student to the same lesson.

Personal Information Form

The participants were coded to protect their privacy. In this context, it is possible to talk about five participants coded as P1, P2, P3, P4, and P5. To get to know the participants better, a 15-item personal information form including questions such as gender, parents' education levels and occupation, number of siblings, and the most loved and hated lessons was given.

Data Collection Tools

Quantitative data of this study were obtained by using the "Reading Motivation Scale" introduced by Guthrie and Wigfield (1997) and adapted into Turkish by Yıldız (2010). The qualitative findings of the research were created by analysing the video-recorded sessions. To enrich the study and increase the reliability of the data, the participants' opinions were taken through a semi-structured interview form.

Validity and Reliability of the Semi-structured Interview Form

The draft questions of the semi-structured interview form, which helped to collect the qualitative findings, were created after making a literature review. After these questions were sent to 3 experts, they were updated again in line with the experts' opinions. The final draft was submitted to an expert's opinion again to check the content validity. After these

procedures, 4 open-ended questions of the semi-structured interview form were ready to be used in the research.

Data Collection

Preparation and Implementation

The data collection tools were compiled and made ready by the researcher. The necessary information presentation about the research was made to the teachers and administrators at the school. The presentation was prepared by the researcher and was held in the teachers' room. Later, this presentation was also made with the participants, and it was ensured that they had the necessary preliminary information about the research. Then, the current reading motivations of the participants before starting the sessions were determined.

15 books that can be used during the research were determined by the researcher and presented to the participants' opinions. Participants chose the books named *Arılar Ordusu*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Küçük Prens*, *Ömer'in Çocukluğu*, *Yürekdede ile Padişah*, and *Mesnevi'den Seçmeler*. Not all these books were given but were distributed to the participants after each session. After six sessions lasting 12 weeks, the participants' current reading motivations were determined and the research was concluded. Semi-structured interviews were conducted after the final reading circle session.

Application of Semi-Structured Interview Form

The semi-structured interview form was applied by the researcher after the last reading circle session. Before starting the semi-structured interviews, the participants were told about the purpose and content of the form and how the process would work. This explanation was given to all participants at the same time during the lesson before the application. The open-ended questions in the interview form were asked orally by the researcher, and each participant was interviewed alone to prevent the participants from giving the same answer and to allow them to express their original ideas. The interviews lasted for a maximum of 25 and at least 15 minutes and were recorded on a voice recorder with the consent of the participants.

Application of the Reading Motivation Scale

It was thought that one lesson hour would be sufficient for the application and the class teacher was consulted about which lesson hour was appropriate. It was crucial to prevent the participants from feeling reluctant about the scale. Therefore, it was appropriate to interview the participants during a more challenging lesson such as mathematics or science instead of a more comfortable one such as painting, music, or physical education. In this respect, the class teacher of the participants was interviewed, and an appointment was made on behalf of the students for the mathematics lesson. At the beginning of the determined lesson, the participants' class was visited, and they were invited to the place where the scale would be applied.

Before the application process of the scale was started, the content, purpose, and the process were explained to the participants. Then the researcher read the instructions about the scale and made some sample markings on the board. In this way, it is aimed that the participants have knowledge about filling out the scale. After that, each item of the scale was read aloud to the participants. After each item, the researcher made the necessary checks and after seeing that each participant answered the item, s/he moved on to reading another item. The

briefing before the application took five minutes and the application process took approximately 30 minutes. After the last reading circle, the same process was repeated in the same application environment and the quantitative data findings were completed.

The Environment of the Research

The environment in which the research was conducted is a public school in the Eyyübiye district of Şanlıurfa where the researcher works. The environment where the sessions will be held was chosen considering the researcher's and the school administration's opinions and the school's conditions. In this context, it was thought that the participants would be able to express themselves more easily when they left the classroom environment they are used to, and it was deemed appropriate to hold the sessions in the library. In this library, there are one whiteboard, five bookshelves, tables, and desks sufficient for ten students, one teacher's desk and chair, three computers, one projector, one world globe, and various posters.

Selection of the Books

Two criteria were taken into consideration in the selection of the books. The first of these criteria is to select the books among 100 Essential Books approved by the Ministry of National Education prepared for primary school students. Yıldız and Akyol (2011) state that the 100 Essential Books application, developed by the Ministry of National Education, which encourages students to read books and thus gain the habit of reading, led to an increase in the number of books read by many students. This statement formed the first criterion, and the books to be read were selected from among 100 Essential Books.

The second criterion is the experts' opinions to determine whether the selected books address the developmental levels of the participants. Among these 100 Essential Books, 50 books were selected by the researcher. The selected books were presented to two experts. The first expert stated that 33 books, and the second expert stated that 27 books could be used. The researcher identified 15 books that were approved jointly by the two experts and purchased these books.

Data Analysis

The videos of the reading circle sessions, the semi-structured interview form, and the observation notes of the researcher were used to obtain the qualitative data. Each of the recorded sessions was dictated by the researcher. To enrich the data of the research, a semi-structured interview form was used to see the participants' reactions to the sessions, the process, and the books. The information in the form was arranged by descriptive analysis and added to the findings. The quantitative data were collected through the Reading Motivation Scale, which was adapted into Turkish by Yıldız (2010). The scale includes 14 extrinsic and 7 intrinsic reading motivation items and consists of 21 items in total. The data obtained from the scale were made open to interpretation by using the Wilcoxon Signed-Rank Test in the SPSS 24 package program (IBM Corp., 2016).

Findings

1. Findings and Comments Related to the Problem

1.a Participants' Intrinsic Reading Motivation Scores and Averages

It is noteworthy that there was an increase in the intrinsic reading motivation scores of the participants before and after the implementation, except for the participant named P4. P1 coded participant has the highest increase in terms of score and average which are 9 and 1.3 respectively. This is followed by P2 with 8 points and 1.2, P5 with 7 points and 1, P3 with 6 points and 0.9.

1.b Participants' Extrinsic Reading Motivation Scores and Averages

It was determined that there was an increase in the extrinsic reading motivation scores and averages of all participants before and after the implementation. P1 has the highest increase in terms of score and average which are 13 points and 1 respectively. This is followed by P4 with 12 points and 0.8, P3 with 10 points and 0.7, P2 with 9 points and 0.7 and P5 with 8 points and 0.6.

1.c Participants' Wilcoxon Signed-Rank Test Results

The data of the participants' reading motivations before and after the implementation, which was created using the Wilcoxon Signed-Rank Test, were included. When the Table 1-2 are examined, it is seen that the significance value obtained as a result of the Wilcoxon Signed-Rank Test is 0.43. Since this result was $p .043 < .05$, it shows that there is a significant difference in reading motivations of the participants before and after the implementation.

2. Findings and Comments Related to the Problem

1st Participant

P1 roles are the connector, literary luminary, illustrator, summarizer, illustrator, and questioner, respectively. P1 preferred to establish a connection between the book and his/her own life in the first session and expressed that s/he liked the book more in this way. Since P1 likes to paint, s/he represented the literary luminary role through pictures. Taking the role of the illustrator in the third session may have increased P1's motivation for reading the book. P1's role was the summarizer in the fourth session and included sections from his/her own life while summarizing the book. In the fifth and sixth sessions, P1 started to construct non-textual meanings instead of being completely dependent on the book. The questions s/he expressed while making inquiries and the visuals s/he tried to create by interpreting the text were the indicators that P1 started to construct non-textual meanings. The fact that P1 started to realize a high-level meaning-making skill can be shown as evidence that his reading motivation increased.

2nd Participant

P2 roles are the questioner, connector, summarizer, literary luminary, questioner, and illustrator, respectively. P2 selected the striking chapters in the book as the summarizer, identified him/herself with the character in the book as the literary luminary, asked open-ended questions as the questioner, and described a chapter in the book in detail as the illustrator. The fact that s/he prepared his/her roles in the circle in a rich

framework can be interpreted as evidence that P2 read the book by focusing and thus his/her motivation to read increased. In addition, it can be said that thanks to these roles, s/he adopted the characters in the book and made sections of his/her own life from the books.

3rd Participant

P3 roles are the literary luminary, questioner, connector, illustrator, researcher, and summarize, respectively. P3 expressed in the literary luminary role that s/he was excited since the story in the book took place in Şanlıurfa. The remarkable questions s/he asked as the questioner, the main idea s/he produced for the book in the role of connector, using emotional expressions while describing the picture s/he drew, the description of the book's author in the role of the researcher, and finally summarizing the book in the role of summarizer helped P3 to have a positive attitude towards reading and to increase reading motivation. In particular, the fact that s/he summarized the entire book may indicate that P3 has analysed the book in depth.

4th Participant

P4 coded participant's roles are the vocabulary enricher, illustrator, literary luminary, questioner, connector, and literary luminary, respectively. P4 chose informative words in the role of the vocabulary enricher, explained the picture s/he drew fluently in the role of the illustrator, presented the roles that s/he liked in the role of the literary luminary, established a connection between the book and his/her own life in the role of connector, and mentioned the parts of the book character in the role of the literary luminary. The researcher stated that P4 was excited while telling the sections that s/he chose. From this point of view, it is possible to say that P4 internalized the book, and his/her motivation to read may have increased.

5th Participant

P5 roles are the illuminator, vocabulary enricher, questioner, connector, literary luminary, and connector, respectively. P4 presented a broad summary of the book in the role of the illuminator. Choosing four words for the vocabulary enricher role, P5 presented the meanings of these words to the other participants by using them in a sentence. In the third session, s/he asked three questions, two of which were open-ended and one was close-ended, as the questioner. In the fourth session, as the connector, s/he made three connections between the character in the book and his/her own life. The fact that the connections s/he established were based on his/her own life may have both increased his/her motivation for the book and helped him/her to adopt the book more while reading. When the chapters conveyed by P5 in the literary luminary role in the fifth session were examined, it was seen that s/he focused on what the characters in the chapters s/he chose were doing and criticized them as right or wrong. P5, who made 5 connections in the role of the connector in the last session, was the participant who made the most connections in this role throughout the sessions.

Result and Discussion

This study examined the effects of the reading circle method on the reading motivation of 4th grade primary school students. It was concluded that the reading circle method had a positive effect on the reading motivation of the participants. Considering the quantitative findings of the study, there is a

significant difference in reading motivations of the participants before and after the implementation. In addition, with the help of the Reading Motivation Scale, the intrinsic and extrinsic reading motivations of the participants were determined, and it was determined that there was an increase in the scores and averages they got from both motivation dimensions. Only P4 coded participant's intrinsic reading motivation did not increase.

When the participants' intrinsic and extrinsic reading motivations before and after the reading circle sessions are examined, it is seen that P1 has the highest increase in both intrinsic and extrinsic reading motivation. This situation can be shown as a sign that P1 has adapted him/herself better to the process and is the one who gets the most from the process. There was an increase in both reading motivations of P5. Unlike P1, P5 had a greater increase in intrinsic reading motivation. Based on this situation, it can be said that internal factors such as the feeling of achievement, enjoying the actions, and overcoming the sense of curiosity are more effective on P5.

It is seen that the P2 ranks second in intrinsic reading motivation and fourth in extrinsic reading motivation. P2 is in the penultimate rank in extrinsic reading motivation. However, when the scores in both tests are examined, it is seen that the increase in extrinsic reading motivation is one point higher than the intrinsic reading motivation. This may indicate that P2 is more affected by external factors such as the reward-punishment relationship, and the desire to attract attention or to be liked. Likewise, it is seen that P3 gets more points in extrinsic reading motivation. In addition to these, it is striking that only the extrinsic reading motivation of P4 increased. The fact that the increase in these participants is higher in extrinsic reading motivation does not adversely affect the result of the research. In the literature, there are also studies showing that extrinsic reading motivation positively affects the amount of reading (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Chiu et al., 2015; Fan et al., 2012; Froiland & Oros, 2014).

At the end of the process, semi-structured interview forms applied with the participants were also examined and compiled. Considering the participants' opinions in these interviews, it can be said that the reading circle method had a positive effect on them. Some of the expressions are: *"It was very nice to be able to draw something from the books (P1)"*, *"It was very fun to ask questions from the book and discuss these questions with my friends (P2)"*, *"When my friend summarized the book, I understood the book better (P3)"*, *"I wish we had read more books. This way we could gather and talk more (P1)"*, *"I didn't know there were such beautiful books in the world. I loved reading this way (P2)"*, *"I was excited to read books with such roles. I wish there were more roles. It was a lot of fun (P4)"* and *"I think I will enjoy reading more (K5)"*.

Since reading motivation affects the academic success of individuals, it is important to gain it during the primary school. Miller (2015) suggests that students who interact with the book they read may be more motivated to read. Roles in the reading circle, especially the connector, allow students to interact with the book and examine the book in detail. Powell et al., (2006) argue that teachers cannot motivate every student equally without using methods. As seen in this study, the reading circle method increases reading motivation, and teachers can easily use it.

Levy (2011) argues that current reading programs are inadequate and that reading circles are important reading

approaches that can fill this deficiency. The reading circle method can be used not only for primary school students but also for secondary school students. In the research of Balantekin and Pilav (2017), Sarı et al., (2017), and Avcı et al., (2013), the effect of the reading circle method on secondary school students' reading comprehension skills was examined. As a result, a significant difference was found between the experimental and control groups in terms of reading comprehension skills. Abdelrasoul (2014), Brown (2002), and Hamilton (2013) also conducted reading circle sessions with secondary school students as part of their doctoral dissertations. As a result of their research, they found that students' social skills such as collaboration, solidarity, and cooperation increased, and their reading skills improved. These studies also support the findings of this study.

Author Contributions

All authors of this paper have worked equally on all aspects of the paper. In addition, the final version of the study read and approved by the authors.

Ethical Declaration

Prior to the study, "Ethics Committee Approval" was obtained from Düzce University regarding the ethical suitability of the research (Document Date, Meeting No. and Decision No.: 2019/116 decision at the meeting numbered 21 dated 27.12.2019).

Conflict of Interest

The authors of this study are not involved in any research-related conflict of interest between any organization or individual.