



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdurrahman Baki Topçam

DÜZCE

Mart, 2021

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdurrahman Baki TOPÇAM

Danışman: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

DÜZCE

Mart, 2021

Abdurrahman Baki Topçam

Düzce Üniversitesi, SBE

Yüksek Lisans Tezi

Mart, 2021

**OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

KABUL VE ONAY



ÖN SÖZ

Eğitim üzerine yapılan pek çok ulusal ve uluslararası akademik çalışma ve proje, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirmeye yöneliktir. Çünkü söz konusu yeteneğin inkişaf etmesi, bireyin/öğrencinin farklı alanlardaki başarısını önemli ölçüde etkileyen ve kendini gerçekleştirmesine katkı sunan bir gerçekliğe işaret eder. Okuma becerisi gelişmiş bir öğrenci, sadece dil derslerinde değil, ayrıca matematik, fen ve sosyal bilgiler gibi alan derslerinde de önemli alan derslerinde de bu becerisi gelişmeyenlere göre daha başarılı olacaktır. Pek çok araştırmacı, okuma becerisinin gelişiminde anahtar bir kavram olarak “okuma motivasyonuna” dikkat çekmektedir. Hangi amaçla okuyacağını bilen ve okumaya istekli olan öğrenciler, bir zaman sonra okuma alışkanlığı kazanacak, böylece bu konuda daha üst düzey bir niteliğe ulaşacaklardır. Okumayı kalıcı bir davranışa dönüştürmek adına üretilmiş, uygulanmış bazı yöntem ve teknikler vardır. Bu yöntem ve tekniklerden biri olan okuma çemberleri araştırmacılar tarafından etkili bir yöntem olarak kabul edilir. Okuma çemberi bireylerin bir araya gelerek kendi seçtikleri kitapları okumalarına ve bu kitabı tartışmalarına olanak sağlayan bir yöntemdir. Uygulamada kullanılan rol kâğıtlarının, öğrencilerin dikkatini çekerek okuma eylemini zevkli hale getirebileceği ve onların okumaya eylemine motive olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. Sınıf öğrencileriyle uygulandığı takdirde, mevcut okuma motivasyonlarını nasıl etkileyeceğini incelemek üzere planlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin emeği ve desteği vardır. Bu emeklerden ilk ve en önemlisi olarak, öncelikle lisans ve yüksek lisans programlarında öğrencisi olduğum ve bundan sonraki akademik yaşamımda da kendisiyle birlikte olabilmekten büyük onur, gurur ve şeref duyacağım danışman hocam Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA’ ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Eğitimim boyunca bizlerden desteğini esirgemeyen, karmaşık kimi meseleleri çözme konusundaki isteği ve çabasıyla önümüzü aydınlatan Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN’ e teşekkür ediyorum.

Araştırmanın çıkmaza girmeye yüz tuttuğu kimi noktalarda görüş ve önerileriyle yolumu açan Mustafa ÖZTÜRK, Muhammet SÖNMEZ, Mücahit DURMAZ, Halil İbrahim ÖKSÜZ ve Behlül Bilal SEZER’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak beni büyüterek bu günlere getiren, üzerimdeki emeklerini saymakla bitiremeyeceğim değerli aileme ve araştırma boyunca manevi desteğini üzerimden hiçbir zaman kaldırmayarak bana her türlü konuda yardımcı olan, gereken motivasyonu ve çabayı bana veren çok kıymetli sevgili eşime sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Abdurrahman Baki TOPÇAM

Mart-2021

ÖZET

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

TOPÇAM, Abdurrahman Baki

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Mart, 2021, 193 sayfa

Bu araştırmanın amacı okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkisini incelemektir.

Bu amaçla araştırma, eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesindeki bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında dördüncü sınıfa devam eden 5 öğrencinin katılımıyla okuma çemberi oturumları gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin okuma motivasyonlardaki değişim incelenmiştir. Araştırma 12 hafta sürmüş ve öğrencilerle 6 okuma çemberi oturumu gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada katılımcılarla gerçekleştirilen oturumlar, video kaydına alınmış ve oturumlar esnasında araştırmacı tarafından, gözlem notları alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri Yıldız (2010) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak toplanılmış; nitel verilerin toplanma aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan, video kayıtlardan ve araştırmacının gözlem notlarından yararlanılmıştır. Video kayıtları ve araştırmacı notları incelendikten sonra raporlaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler de betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve sunulmuştur.

Araştırmanın nicel basamağından elde edilen veriler, okuma çemberi yönteminin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilediğini göstermektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak toplanan veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar

Testi kullanılarak analiz edilmiş ve anlamlılık değeri $p .043 < .05$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, öngörülerimizi desteklemektedir.

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler ise 4 maddeli yarı yapılandırılmış görüşme formu, video kayıtları ve araştırmacı notları kullanılarak elde edilmiştir. Video kayıtları ve araştırmacı notları incelendiğinde, okuma çemberi yönteminin, katılımcıların okuma motivasyonlarına olumlu etki ettiği görülmektedir. Katılımcıların rolleri benimsemesi ve kitap ile kendileri arasında bir bağ kurmaya başlamaları sayesinde, okuma eyleminden zevk aldıkları da göze çarpmaktadır. Ayrıca görüşme formundan elde edilen verilere de bakıldığında, katılımcıların okuma çemberi yöntemini oldukça eğlenceli, faydalı ve işlevsel buldukları ve bu yöntem sayesinde okumaya olan ilgilerinin arttığı ve zevk almaya başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma çemberleri, okuma motivasyonu.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE READING CIRCLE METHOD ON PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS 'READING MOTIVATION

TOPÇAM, Abdurrahman Baki

Master's Degree, Department of Primary Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

March 2021, 193 pages

The aim of this study is to examine the effect of reading circles on primary school fourth grade students' reading motivation. For this purpose, the research was designed as an explanatory mixed method research.

The research was carried out in a public primary school in Eyyübiye district of Şanlıurfa province in the second semester of the 2019-2020 academic year. Within the scope of the study, the reading circle method was applied with the participation of 5 students attending the fourth grade and at the end of the process, the change in reading motivation of these students was examined. The research lasted for 12 weeks and 6 reading circle sessions were held with the students.

The study was planned as an action research. The sessions with the participants were videotaped and notes were taken by the researcher during the sessions. While collecting the quantitative data of the study using the Reading Motivation Scale developed by Yıldız (2010); During the collection of qualitative data, semi-structured interview form, video recordings and the researcher's notes were used. After examining the video recordings and the researcher's notes, they were reported systematically. Qualitative data obtained from the semi-structured interview form were also analyzed and presented by using the descriptive analysis method.

The data obtained from the quantitative step of the research show that the reading circles method affects students' reading motivation. The data collected using the Reading Motivation Scale were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test and it was stated that the reading circle method had an effect on reading motivation because the significance value was $p .043 < .05$.

It has been obtained using. When the video recordings and the researcher's notes are examined, it is seen that the reading circle method has a positive effect on the reading motivation of the participants. It is also striking that the participants enjoy the act of reading, thanks to the adoption of the roles and the fact that they find themselves intertwined with the book over time. In addition, looking at the data obtained from the interview form, it is seen that the participants found the reading circle method quite entertaining, useful and functional, and that thanks to this method, their interest in the act of reading increased and they started to enjoy this action.

Keywords: Reading, reading circle, reading motivation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR	6
2.1. Okuma Motivasyonu	6
2.1.1. İçsel Okuma Motivasyonu	14
2.1.2. Dışsal Okuma Motivasyonu.....	16
2.1.3. Okuma Motivasyonu ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki	18
2.2. Okuma Çemberi	21
2.2.1. Okuma Çemberinde Roller	25
2.2.2. Okuma Çemberinde Süreç	33
2.2.3. Okuma Çemberinde Kitap Seçimi	34
2.2.4. Okuma Çemberinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Faydaları	37
2.2.5. Okuma Çemberindeki Oturumların Faydaları	38
2.2.6. Okuma Becerisine Faydaları.....	39
2.2.7. Okuma Çemberindeki İş Birlikli Çalışmanın Faydaları	41
2.2.8. Okuma Çemberinde Öğretmenin Görevi	43
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu.....	48
3.2.1. Katılımcıların Kişisel ve Demografik Bilgileri.....	49

3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenilirliği...	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.4.1. Hazırlık Aşaması.....	54
3.4.2. Uygulama Aşaması	55
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması.....	56
3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Uygulanması	57
3.4.3. Okuma Çemberindeki Rol Kâğıtları	59
3.4.4. Okuma Çemberi Oturumlarında Kullanılan Kitaplar.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	63
3.6. Araştırmacının Rolü	63
4. BULGULAR VE YORUM	65
4.1 Nicel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.2. Nitel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.2.1. Okuma Çemberi Oturumlarının Kayıtları	67
4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Veriler ..	104
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	110
5.1. Sonuçlar	110
5.2. Tartışma	115
5.3. Öneriler	125
6. KAYNAKÇA	127
7. EKLER	166
7.1. Uygulama İzin Yazısı.....	166
7.2. Araştırmada Kullanılan Kitapların Listesi	167
7.3. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları	168
7.4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	176
7.5. Araştırmanın Uygulama Takvimi	177
7.6. Kişisel Bilgi Formu.....	177

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Üstlendikleri Rollerin, Kitaplara ve Oturumlara Göre Dağılımı.....	60
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Kitapların Listesi.....	61
Tablo 3. Katılımcıların Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4: Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası İçsel Motivasyonları.....	65
Tablo 5: Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Dışsal Motivasyonları.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Eylem Planı	49
--	----



1. GİRİŞ

Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamaya etkisini incelemek amacıyla planlanmış çalışmanın bu bölümünde problem, durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma, bireylerin okulda ve gündelik yaşamlarında sıklıkla başvurduğu bir beceri olmanın yanı sıra, öğrenilmesi oldukça zor olan bir beceridir (Akyol ve Çoban Sural, 2020). Okuduğunu anlama, okuma yoluyla elde edilen bilgileri, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek bu bilgilere yeni anlamlar üretme eylemidir (Güneş, 2013).

Okuduğunu anlama becerisi, insanın hayat boyu ihtiyaç duyacağı önemli bir beceridir. Bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması, geliştirilmesi ve varsa sorunların tamamen ortadan kaldırılması, akademik başarının gerçekleşmesi ve sürekliliği bakımından oldukça önemlidir. Çünkü bu beceriye sahip olmayan bireyler sadece dil derslerinde değil, diğer bütün derslerde istenilen başarıyı yakalayamayacaklardır (Bloom, 1998; Duman ve Tekinarslan, 2007; Uluğ, 1996).

Okuma motivasyonu, bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır (Akyol, 2005; Batmaz ve Erdoğan, 2019). Bu yüzden okuma motivasyonu gelişmiş bireylerin, okuma motivasyonu gelişmemiş akranlarına göre okuduğunu anlama becerilerinde daha ileri bir seviyede olacağı söylenebilir.

Gerçekleştirilen araştırmalar, öğrencilerin genellikle ilkokul yıllarındaki okuma motivasyonlarının, ilerleyen eğitim kademelerinde azaldığını ve buna bağlı olarak da okuma becerilerinde ve okuma motivasyonlarında ciddi düşüş gerçekleştiğini göstermektedir (Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008; Lepper, Sethi, Dialdin ve Drake, 1996; Sainsbury ve Clarkson, 2008; Wigfield, 1997). Bu araştırmalar, ilkokul kademesinde okuma konusunda yeterli motivasyona sahip olamamış bireylerin, gelecekteki akademik başarılarının da pek parlak olamayacağını işaret eder niteliktedir.

Görüldüğü üzere okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerisini, okuduğunu anlama becerisi de akademik başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin ve akademisyenlerin önüne çok önemli bir problemi getirmektedir. Öğrencilerin ilkökul kademesinde istekli olmaları ya da isteklendirilmeleri bu kadar önemli ise öğrenciler için gereken okuma motivasyonu nasıl sağlanabilir?

Okuma motivasyonunun sağlanması ve geliştirilmesi için mevcut pek çok yöntem vardır. Fakat Berndt (1999), Boulhrir (2017), De Naeghel ve Van Keer (2013), Gambrell, Codling ve Palmer (1996), Grolnick ve Ryan (1987), Marinak, Malloy, Gambrell ve Mazzoni (2015), Reznitskaya (2012) ve Slavin, Cheung, Groff ve Lake (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, okuma motivasyonunu arttıracak yöntemlerin özellikleri olarak akran işbirliği, işbirlikçi etkinlikler, sosyal etkileşim, tartışma ortamı, seçim özgürlüğü, metni deneyimleme ve metni anlamlandırmak için kullanılan materyaller işaret edilmektedir.

Araştırmacının okuma motivasyonunu geliştirip geliştirmeyeceğini test edeceği okuma çemberi yönteminde yukarıda özelliklerin tamamı mevcuttur. Daniels (1994)'ın okuma çemberi isimli yöntemi, çeşitli sayıda insanın bir araya gelerek bir kitabı seçmelerini, belirli rollere sahip olmalarını ve kitap tamamlanınca tekrar toplanarak kitap hakkında konuşmalarını içeren işbirlikçi bir öğretim yöntemidir (Anderson ve Corbett, 2008; Harvey ve Daniels, 2009; Noe ve Johnson, 1999; Youngblood, 2014).

Literatürde, okuma çemberi yönteminin, okuma ile okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine (Alvermann ve Young, 1996; Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Atwell, 1998; Barone ve Barone, 2012; Berne ve Clark, 2008; Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010; Dail, McGee ve Edwards, 2009; Daniels, 1994; Daniels, 2002; Day ve Ainley, 2008; Farinacci, 1998; Flowerday, Schraw ve Stevens, 2004; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Maraccini, 2011; Pei, 2018; Stein ve Beed, 2004; Su, 2009) ve okuma motivasyonuna katkı sağladığına ilişkin (Almasi, 1995; Beers, 2003; Briggs, 2010; Carpinelli, 2006; Evans, 2002; Franzak, 2006; Grambrell, 1996; Guthrie ve Aloa, 1997; Hill, Johnson ve SchlickNoe, 1995; Lloyd, 2004;

McMahon, 1997; Monson, 1995; Pambianchi, 2017; Samway vd., 1991; Wilfgong, 2009) farklı sınıf seviyelerinde birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda belirtilen çalışmaları göz önüne aldığımızda okuma çemberi yöntemi kullanılarak okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonuna etkisini test etmeyi amaçlamaktadır. Okuma çemberi yönteminin, daha önce araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının mesleki algılarını geliştirmek amacıyla kullanılması ve olumlu sonuçlar elde edilmesi, araştırmacının bu yöneme olan ilgisini arttırmıştır. Bu sayede okuma çemberi yöntemi ilköğretim kademesinde de test edilmek istenmiş ve bu araştırma planlanmıştır. Ayrıca ulusal alanyazında okuma çemberi yöntemi ile yapılan çalışmaların sınırlı olması araştırmacının bu konuda çalışma isteğini de arttırmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okuma çemberi yönteminin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya ilköğretim dördüncü sınıfa devam etmekte olan 5 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu soruların cevapları aranmıştır;

1. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminden önceki ve sonraki okuma motivasyonları arasında nasıl bir değişim gözlemlenmiştir?
2. Öğrencilerin okuma çemberi yöntemine dair oluşturdukları anlam, önem ve bu yöntem hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma kapsamında 5 öğrenci ile 12 hafta süren okuma çemberi oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma çemberine katılmadan önceki ve sonraki motivasyonları Yıldız' ın (2010) Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin istenen akademik başarıyı yakalayabilmeleri için okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Çünkü bu beceri, öğrencilerin akademik hayatlarının her alanında karşılaşacakları temel becerilerdir. Bu becerilerin gelişebilmesi, kişinin sadece çalışmasıyla değil, aynı zamanda okumaya motive olmasıyla da yakından ilgilidir. Motivasyon, bireyleri bir işi yapmaya iten güç olarak ifade edilebilir. Okuma motivasyonu, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir değişkendir.

Okuma çemberi, bir grup katılımcının bir araya gelerek birlikte belirledikleri kitabı okuduğu ve daha sonra okunan kitap üzerinden tartışmalar yaparak yeni anlamlara ulaştıkları bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, kendi içerisinde rol kâğıtlarını, etkinlikleri ve çeşitli süreçleri barındırmaktadır. Katılımcılara, işbirliği, özgüven ve motivasyon gibi pek çok farklı kazanım sağlamaktadır.

Bu tez için seçilen konunun belirlenmesi aşamasında ulusal ve uluslararası alanyazın araştırmacı tarafından okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma gibi çeşitli konular çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda araştırmacı tarafından ortaya konulacak çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak ve bu sayede öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını değiştirebilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım (2019), Avcı, Yüksel, Akıncı (2010), Yıldırım, Ateş, Çermik ve Doğan, (2019), Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım (2019) ve Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018) gibi araştırmacılar tarafından ele alınan okuma çemberi yöntemi üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra okuma çemberi yönteminin okuma becerilerine ve okumayı sevdirmeye olan etkisi göz önüne alınmış ve öğrencilerin okuma motivasyonunu geliştirmede bu yöntemin etkisini incelemeye karar verilmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili (Akay, 2004; Akça, 2002; Boulineau, Fore ve Burke, 2004; Bozkurt, 2005; Deretarla, 2000; Gardill, Jitendra ve Asha, 1999; Herman, 1991; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998; Perfetti ve Stafura, 2014; Şengül ve Yalçın; Tazebay, 1995; Yıldız, 2013), bu becerilerin okuma motivasyonu ile olan ilişkileri (Becker ve McElvany, 2010; Biancarosa ve Snow, 2004; Gottfried, 1990; Guthrie ve Wigfeld, 2000; Parault ve Williams, 2010; Logan,

Medford ve Hughes, 2011; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield, 1997; Wigfield ve Asher, 1984; Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016) ve okuma çemberiyle ilgili (Abdelrasoul, 2014; Daniels, 2002; Long ve Gove, 2003; Maraccini, 2011; Pei, 2018; Samway vd., 1991; Strickland vd., 1989; Su, 2009; Waugh ve Bowering, 2005; Woolfolk, 2001) pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Araştırmanın yapıldığı bölgedeki öğrenciler, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu çalışmada okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde etkili olması durumunda, öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki pek çok öğrencinin okuma motivasyonlarını geliştirebilmek ve bu sayede okuma becerileri ile okuduklarını anlamalarını güçlendirebilmek için okuma çemberi yöntemini kullanabilecekleri gözler önüne serilecektir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada şu sayıtlar yer almaktadır:

1. Öğrenciler, araştırma kapsamında gerçekleştirilen oturumlara isteyerek ve bağımsız olarak katılmışlardır.
2. Öğrenciler, okumaları gereken kitapları eksiksiz olarak okumuş ve rol kâğıtlarını bağımsız olarak doldurmuşlardır.
3. Okuma Motivasyonu Ölçeği, öğrencilerin okuma motivasyonlarını tam olarak ölçebilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, kullanılan ölçme aracından elde edilen nitel verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesine bağlı bir ilkokul ile sınırlıdır.
3. Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, okuyucu ve yazar arasında dinamik bir bağlantının kurulduğu ve bireylerin ön bilgilerini kullanarak metinden yeni bir anlama ulaştığı aktif ve karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Sever, 2018; Güneş, 2008).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okunacak olan metnin içerisindeki anlamları açığa çıkarma, metin üzerine düşünme ve metindeki neden-sonuç ilişkilerini belirleme işidir (Boz ve Ulusoy, 2020; Güneş, 2013).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, bireyin okumaya dair tutumlarını ve kişisel amaçlarını dikkate alarak meydana getirdiği okuma dürtüsüdür (Conradi, Jang ve McKenna, 2014).

İçsel Okuma Motivasyonu: İçsel okuma motivasyonu, öğrencilerin kendi ilgi alanları çerçevesinde zevkli ve ilgi çekici buldukları bir okuma etkinliğine katılım sağlamalarıdır (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal Okuma Motivasyonu: Dışsal okuma motivasyonu, öğrencilerin kendi akranlarını etkileyebilmek ve akademik başarıyı tadabilmek için okuma eylemini tercih etmeleridir (Covington ve Mueller, 2001; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Okuma Çemberi: Okuma çemberi, katılımcıların biraraya gelerek kendilerinin seçtiği kitabı okumaları ve okudukları kitabı tartışarak iş birlikli çalışma yaptıkları bir öğretim yöntemidir (Daniels, 2002).

2. LİTERATÜR

2.1. Okuma Motivasyonu

Yaşadığımız çağda teknoloji, iletişim ve bilgi kaynakları sürekli değişmekte ve kendisini güncellemektedir. Bu gelişim, eğitim, teknoloji ve ekonomi gibi her alanda sürmektedir. Günümüzde her ne kadar farklı okuma biçimlerinden söz edilse de bizatihi okuma eylemi, önemi yadsınamaz bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Okuma, bireylerin gündelik ve akademik yaşamlarında kullandıkları en önemli bilgi edinme becerisidir.

Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield (2012) okumayı, “*bireylerin yaşamlarının her alanına etki eden, akademik başarılarını ve sosyal etkileşimlerini belirlemede kritik bir rol oynayan temel bir beceri*” olarak tanımlamaktadır. Okuma, TDK (2018) tarafından “*yazılardaki sembollerin ve işaretlerin anlamlarını belirleyerek, bunları sözel olarak ifade etmek ve yazıyı anlamlandırma süreci*” olarak tanımlanmaktadır. Gallik’ e (1999) göre ise okuma becerisi eğitimin bütün kademe ve süreçlerinde öğrenciler için vazgeçilmez bir beceridir.

Özbay (2006) okuma eyleminin, bireyin karakterini ve dil becerilerini geliştirmesinde önemli bir rol oynadığına ve aynı zamanda bu eylemin bir anlama süreci olduğuna dikkat çekmiştir. Bireylerin, yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve çeşitli akademik becerilere sahip olabilmeleri için ihtiyaç duydukları pek çok bilgi vardır. Bu bilgileri elde etmenin en önemli yolu ise kişinin dinleme ve okuma becerilerini kazanabilmesinden geçmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019; Kırkkılıç ve Maden, 2009).

Mangır (2012), öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin, ilkökul kademesinde kazanılması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir. Güneş (1996) ve Gallik (1999) de öğrencilerin istenen akademik başarılarının okulda gerçekleşebilmesi ve öğrenim hayatlarının verimli geçebilmesi için akıcı okumaları gerektiğini vurgulamaktadır. Okuma, okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazanmak ile okuduğunu anlama ve değerlendirme becerileri olmak üzere iki ana unsurdan oluşmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007).

Okuma, öğrencilerin akademik başarılarını farklı açılardan etkileyebilen bir önemli bir beceridir. Öğrenciler okuma eylemine sürekli ve düzenli vakit ayırdıkları takdirde bu eylem, kelime dağarcıklarını geliştirecek (Gardner, 2004; Swanborn ve Glopper, 1999), dil bilgisi kurallarını kavramalarına olanak tanıyacak (Dienes, Broadbent ve Berry, 1991; Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004), dünya gündemi hakkında bilgi edinmelerini kolaylaştıracak (Echols, West, Stanovich ve Zehr, 1996; Stanovich, West ve Harrison, 1995) ve okunan metnindeki derin anlamlara ulaşmalarını sağlayacaktır (Osana, Lacroix, Tucker, Idan ve Jabbour, 2007; Siddiqui, West ve Stanovich, 1998).

Uluğ (1996) ile Duman ve Tekinarslan (2007), okuma becerisi düşük olan öğrencilerin sadece dil derslerinde değil, diğer derslerde de sorun yaşayacaklarını belirtmektedir. Öğrencilerin okuma becerisini geliştirebilmesi ve bu beceriyi akademik başarılarında kullanabilmeleri için gerekli olan birtakım stratejiler ve yöntemler mevcuttur. Bunlardan hangisinin daha iyi olduğuna dair gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin zihinlerinde soru işareti bırakmakta ve bu durum öğretmenlerin sadece yöntem ve stratejileri ezberlemesi ve bunları karışık olarak kullanmasına yol açmaktadır (Baillargeon ve Shema, 2010). Bu gelişigüzel öğretim yolu, öğrencilerin yararına olmayan, aksine onların gelişimini engelleyecek bir yanıltır (Baillargeon ve Shema, 2010).

Öğrenciler için seçilecek yöntemin, kitap okuma eylemini sevdirmeye ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yardımcı olacak bir metot olması araştırmanın amacına uygun olacaktır. Özellikle öğrencilerin kendi okuyacakları kitapları seçmelerine izin veren yöntemler, öğrencilerin okumaya karşı daha fazla motive olmasına ve bu sayede bu alışkanlığı yaşam boyu sürdürebilmelerine olanak tanıyacaktır (Cho ve Krashen, 2001; Shannon, 1995). Öğrencilerin kitap okumaya karşı motive edilmesi, kitap okuma alışkanlığının kazanılmasının da önünü açacaktır. Çünkü kitap okuma konusunda motive olan öğrenciler, okuma alışkanlığı kazanmada hiç zorluk çekmemektedir (Tekşan, 2019).

Denton, Fletcher, Anthony ve Francis (2006), öğrencilerin okuma becerilerini saptamak üzere yaptıkları araştırmada, katılımcıların neredeyse %40'ının, kendi sınıf seviyelerinden daha düşük bir okuma seviyesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerle uygun öğretim yöntemleri kullanılırsa ve okuma becerilerine yönelik çözümler geliştirilirse, her öğrencinin iyi bir okuyucu olabileceğine ve okuduğunu anlayabileceğine dikkat çekmiştir. Bu ifade, doğru yöntemin kullanılmasının, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için kilit bir rol oynadığını gösterir niteliktedir.

Yıldız ve Akyol (2011), Adams (1990), Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2001) Epçaçan (2009), Sallabaş (2008), Özbay ve Özdemir (2012), Çiftçi ve Temizyürek (2008), Çakıcı (2011), Güneş (2000) ve Tahiroğlu (2014), Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016) okuma eyleminin başarılı bir şekilde devam edebilmesi için,

öğrencilerin okuduğunu da anlayabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çelenk (2003) okuduğunu anlayamayan bireylerin, harfleri seslendirmekten başka bir şey yapmadıklarına dikkat çekerken; Özdemir ve Sertsöz (2006), öğrencilerin öğrenim hayatında sahip olması gereken bilgilere ulaşmasının yanı sıra bu bilgileri çözümleyebilmek için okuduklarını da anlamaları gerektiğinin altını çizmektedir.

Günümüzde pek çok öğrenci yeterli seviyede okuma becerisine sahip olmadığından, zayıf okuyucular olarak adlandırılır. Bu okuyucuların zayıf olmalarının nedeni ise okumaya çalıştıkları metinlerde geçen kelimeleri tanımlamakta zorlanmalarından ve buna bağlı olarak okuduklarını anlamamalarından ileri gelmektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994).

May ve Rizzardi (2002) okuduğunu anlamayı, metnin yazarının kasıtlı olarak vermek istediği mesajın, okuyucu tarafından doğru bir şekilde alınması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama, “*okuyucu tarafından zihne aktarılan bilgileri, çıkarımlar yaparak, eleştirerek ve çözümleyerek kavramak*” olarak tanımlanabilir (Güneş, 2007). Boulware-Gooden, Carreker, Thornhil ve Joshi (2007) bu becerinin, çıkarım yapma, ana fikir bulma, benzerlik ve farklılıkları keşfetme ve olaylar arasında ilişki kurma eylemlerini içeren üst bilişsel bir beceri olduğunu belirtmiştir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen pek çok araştırma bulunmaktadır (Boulineau, Fore III ve Burke, 2004; Bozkurt, 2005; Gardill, Jitendra ve Asha, 1999; Herman, 1991; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998; Tazebay, 1995). Okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu da çeşitli araştırma sonuçlarıyla doğrulanmıştır (Akay, 2004; Akça, 2002; Deretarla, 2000; Koçyiğit, 2003; Küçük, 2002; Obalı, 2009; Oluk ve Başöncül, 2009; Perfetti ve Stafura, 2014; Şengül ve Yalçın, 2004; Yıldız, 2013). Üstelik bu ilişki sadece belirli derslerde değil, bütün derslerde kendini göstermektedir (Bloom, 1998).

Başarılı bir okuma eyleminin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin seslendirdikleri harflerin ve sembollerin bir anlam bütünlüğü içerisinde zihinlerinde işlenmesine

bağlıdır. Zihinde bir anlam bütünlüğü oluşturmada yapılan okumaların, istenilen seviyede olmadığı ve mutlaka geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Okuduğunu anlama becerisinin, bilişsel, duyuşsal ve psikososyal açılardan önemi düşünüldüğünde, bu becerinin geliştirilmesini sağlayan faktörleri incelemenin gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır (Kenyon, Palikara ve Lucas, 2018).

Güneş (2007) öğrencilerin okuduğunu anlamlandırma süreçlerinde, duyuşsal ve bilişsel süreçlerin oldukça önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. İfade edilen süreçler, kendi içlerinde pek çok farklı dala ayrılmaktadır. Bu duyuşsal süreçlerden birisi de okuma motivasyonudur.

Akyol (2005) ile Baker ve Wigfield (1999) okuma motivasyonunun, okuma becerisini kavrama ve geliştirmede önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Batmaz ve Erdoğan (2019) da bu görüşe destek vermekte ve metindeki anlamı kavrayabilme, sentezleyebilme ve metni eleştirel olarak inceleyebilmek için motivasyonun önemine vurgu yapmaktadır.

Marinak ve Gambrell (2016) okuma motivasyonunun okuryazarlık becerilerinin merkezinde olduğunu belirtmiş ve okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin gerçek okuryazarlık becerilerini elde edemeyeceklerine dikkat çekmiştir. Applegate ve Applegate (2004) okumaya karşı motive olmuş bireylerin, akademik olarak kendi akranlarından ayrılacağını ve okuma alışkanlığı kazanacağını ifade etmiştir.

Motivasyon, insanların eylemlerinin nedenlerini anlamamıza yardımcı olan bir kavramdır (Guay ve diğerleri, 2010; Schunk, 2014). Slavin (2013) ve Pintrich (2003) motivasyonu tanımlarken, *“bireyleri belirli bir amaç için harekete geçiren ve bu amacın yönünü belirlerken gereken enerjiyi sağlayan bir güç”* olarak ifade etmektedir. Akyol (2005) ve Gredler, Broussard ve Garrison (2004) göre motivasyon, insan davranışlarının amaçlarını belirleyen temel bir değişkendir.

Okuma motivasyonu, bireyin okumaya yönelik tutumları ve belirlediği hedefleri göz önüne alarak ortaya çıkan okuma dürtüsüdür (Conradi, Jang ve

McKenna, 2014). Gambrell (2011), Schiefele (2009), Wigfield ve Guthrie (1997), Hermosa (2002) ve Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) ise okuma motivasyonunu, öğrencilerin okuma eylemine katılması veya okuma eylemi için harekete geçmesi olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon kavramı tüm bireyler için önemli bir unsurdur. Ancak okuma motivasyonu kavramı öğrencilerin akademik yaşamlarında daha önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmacılar son yirmi yıldır okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama becerilerini etkileyen anahtar bir unsur olduğunu önemle vurgulamaktadır (Boulhrir, 2017; Biancarosa ve Snow, 2004; Curtis, 2002; Logan, Medford ve Hughes, 2011; OECD, 2010; Parault ve Williams, 2010; Ryan ve Deci 2000; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009; Wang ve Guthrie, 2004).

Farkas ve Jang (2019) okuma motivasyonunun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gibi oldukça karmaşık bir yapıda olduğunu ileri sürmüştür. Monteiro (2013) ise bu karmaşık yapının ve okuyucunun metinden anlam çıkarmada zorlanma sürecinin, okuyucunun yeterli düzeyde motive olmasıyla kolayca çözülebileceğini savunmaktadır. Bu durum pek çok araştırmacıyı, okuma motivasyonunun işleyişini ve okuduğunu anlama becerileriyle olan ilişkisini araştırmaya yöneltmiştir (Baker ve Wigfield, 1999; Baker, Dreher ve Guthrie, 2000; Becker ve McElvany, 2010; Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Gottfried, 1990; Guthrie ve Wigfeld, 2000; Lau, 2019; Marinak ve Gambrell, 2008; Wigfield ve Asher, 1984; Wfigfeld, Gladstone ve Turci, 2016).

Coddington ve Guthrie (2009) okuma motivasyonunun, okuma öz yeterliliği, okuma metninin zorluğu ve okuma tutumu olmak üzere üç farklı bileşenin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmişlerdir. Okuma öz yeterliliği, her bireyin okuma çalışmalarındaki kişisel kabiliyetine dair duyduğu başarı hissi (Walker, 2003; Schunk Pajares, 2002) veya öğrencinin okuma eylemine dair beslediği olumlu ve olumsuz duygular (Alexander ve Filler, 1976; Mirasol, 2019) olarak ifade edilebilir. Okunan metnin zorluğu ise “*öğrencinin maruz kaldığı metnin kendi seviyesinde olmaması*” olarak tanımlanabilir.

Mirasol (2019), bireylerin metinleri anlamlandırmak için çeşitli okuma becerileri kazanabileceğini fakat bu becerileri teşvik edecek bir motivasyona sahip olmadıkları takdirde yetkin okuyucular olamayacaklarını ileri sürmüştür. Guthrie ve Wigfield (2000), Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield (2012) okuma motivasyonunun, bireyleri okuma eylemine teşvik eden değerler, inançlar ve kişisel hedeflerin birleşmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkılarak, motivasyonun, farklı davranış türlerini içerisinde bulunduran, okumaya rehberlik eden ve okuma etkinlikleriyle iç içe geçmiş bir unsur olduğunu ifade etmek mümkündür (Unrau ve Quirk, 2014).

Gerçekleştirilen birçok çalışma ilkökul öğrencilerinin, ortaokul ve lise öğrencilerine kıyasla okumaya karşı daha fazla motive olduklarını göstermektedir (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001; Marcoulides, Gottfried, Gottfried ve Oliver, 2008; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Smith, Smith, Gilmore ve Jameson, 2012). Bu araştırmalar okuma eylemine karşı olumlu bir tutum oluşturma'nın büyük önem taşıdığı ilkökul öğrencilerinde okuma motivasyonu çalışmaları yapılmasının önemini, gözler önüne sermektedir.

Cantrell, Almasi, Rintamaa ve Carter (2016), Cartwright, Marshall ve Wray (2016), Froiland, Oros, Smith ve Hirchert (2012), Law (2008), Lepper, Corpus ve Iyengar (2005), Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009), Durik, Vida ve Eccles (2006), Mucherah ve Yoder (2008) ve Guthrie, Klauda ve Ho (2013) okuma motivasyonunun artırılması ve geliştirilmesinin, bireyin okumaya harcadığı zaman ve performansla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Renninger' e (1992/2000) göre okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, okuma eylemini gerçekleştirirken diğer öğrencilere kıyasla daha fazla heyecan ve neşe duyacaklarını ve bu ilgilerinin okuduğunu anlama becerilerine de olumlu etki edeceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük olmasının birçok farklı nedeni olabilir. Bunlar; okuma eylemi için seçilen kitabın öğrenci için uygun olmaması ve kitap seçilirken öğrenciyi seçim sürecine dâhil etmeme olarak ifade edilebilir (Locher, Becker ve Pfof, 2019).

Birçok araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, okuma motivasyonunun okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Guthrie vd., 2007; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009). Okuryazarlık becerileri, öğrencilerin günlük yaşamıyla iç içe geçmesinin yanı sıra öğrenciler için büyük bir önem ve anlam taşımaktadır (De Naeghel ve Van Keer, 2013; Gambrell ve Morrow, 2015; Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo, 2011; Marinak, 2013; Marinak ve Gambrell, 2016; Marinak, Gambrell ve Mazzoni, 2013; Mata, 2011; Moley, Bandre ve George 2011; Parsons ve Sclaes, 2012).

Bireylerin bağımsız okuyucular haline gelebilmesi için ilgi ve heyecanlarını, yani okuma motivasyonlarını, yüksek tutmaları gerekmektedir. Son yıllarda, okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı görüldüğünden, bu kavram araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Kirchner ve Mostert, 2017). Yapılan pek çok araştırmada okuma motivasyonunun hem içsel hem de dışsal boyutlarının, okuduğunu anlama becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fan, Williams ve Wolters, 2012; Guthrie ve diğerleri, 2007; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Morgan ve Fuchs, 2007; Mucherah ve Yoder, 2008; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Öğrencilerin okumaya olan motivasyonu, okuma becerileri kadar önemli bir unsurdur. Ayrıca okuma motivasyonu farklı okuma becerilerine sahip öğrencilerin ayırt edilmesinde ve metinleri okuma ve anlama becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayan önemli bir faktördür (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Lau ve Chan, 2003; Shell, Colvin ve Burning, 1995; van Kraayenoord ve Schneider, 1999; McElvany, Kortenbruck ve Becker, 2008; McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Morgan ve Fuchs, 2007; Petscher, 2010).

Okuma motivasyonu, öğrencilerin okuma davranışlarıyla da ilişkilidir. Okuma davranışı nitel ve nicel olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Nicel yönleri okuma miktarı, okuma hacmi veya okumaya ayrılan zaman olarak ifade edilirken; nitel yönleri, metin zorluğu, metnin içeriği veya okuma ortamı gibi unsurları içerisinde barındırmaktadır (Locher, Becker ve Pfof, 2019). Araştırmalar, öğrencilerin okuma motivasyonlarının, okuma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve bu davranışlarının gelişimini sağladığını ortaya koymuştur (De Naeghel,

Van Keer, Vansteekiste ve Rosseel, 2012; McElvany, Kortenbruck ve Becker, 2008; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Yıldız, 2013).

Okuma motivasyonu çok boyutlu bir yapı olmakla birlikte kendi içerisinde içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı unsurdan oluşmaktadır.

2.1.1. İçsel Okuma Motivasyonu

İçsel okuma motivasyonu, öğrencilerin kendi ilgi alanları kapsamında zevkli ve ilginç buldukları bir okuma etkinliğine katılmalarıdır (Baker ve Wigfield, 1999; Park, 2011; Ryan Deci, 2000). Chiu, Hong ve Hu (2015) içsel okuma motivasyonunun, öğrencilerin başarıma duygusu tatmasından, kendi meraklarını tatmin etmelerinden ve çeşitli faaliyetlere katılım göstermelerinden kaynaklanan bir duygu durumu olduğunu belirtmektedir.

Bu motivasyon, öğrencilerin bir işi gerçekleştirirken aldıkları zevk ve kendilerine duydukları özgüvenle yakından ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2000). Ryan Deci (2000)' e göre içsel okuma motivasyonu, öğrencilerin, çevrelerindeki zorlukları görebilme, kendi becerilerini kullanma ve bu becerileri daha iyi bir seviyeye taşıyabilme ve araştırma yapma eğilimidir.

Eccles ve Wigfield (2002) ve Guthrie, Metsala ve Cox (1999) içsel okuma motivasyonunun, okuma eylemine istekli katılım sağlamakla oluşabileceğini belirtmiştir. Benware ve Deci (1984) ile Schiefele ve diğerleri (2012) ise içsel okuma motivasyonu yüksek olan bireylerin, metinleri daha iyi özümlediğini ve metinle daha fazla yakınlık kurma çabasına girdiklerini belirtmişlerdir. Motivasyonu yüksek olan birey, okuma etkinliğinin zevkli olduğunu ve kendisinin yetkin bir okuyucu olduğunu düşünecektir.

İçsel okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, çeşitli kavramları içerisinde barından soruları cevaplarken (Benware ve Deci, 1984) ve metinlerdeki ana fikri bulurken (Grolnick ve Ryan, 1987) diğer öğrencilere nazaran daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Bireylerin okumaya dair içsel motivasyona sahip olabilmesi için, okuma, okuduğundan zevk alma ve okuma eylemi hakkında

olumlu deneyimlere sahip olma gibi unsurları kendilerinde barındırmaları gerekmektedir (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010).

İçsel okuma motivasyonunun öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. İçsel okuma motivasyonunun, öğrencilerin okuma miktarları ile okuma stratejilerini kullanmaları ve okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Becker ve McElvany, 2010; Dhanapala, 2006; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000; Guthrie, McRae ve Klauda, 2007; Jang, Conradi ve McKenna, 2015; Logan, Medford ve Hughes, 2011; McGeown, Norgate, ve Warhurst, 2012; Retelsdorf, Köller ve Möller 2011; Schaffner ve Schiefele, 1996; Stutz, Schafner ve Schiefele, 2016; Takase, 2007; Tercanlıoğlu, 2001; Unrau ve Schlackman, 2006; Wigfeld, 1997; Wigfeld ve Guthrie, 1997).

Boggiano (1998), Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009), Corpus, Gilbert-McClintic ve Hayenga (2009), Gottfried (1985) ve Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, içsel okuma motivasyonunun, öğrencilerin ders notları ve devlet sınavlarındaki puanlarıyla ve öğrencilerin üst düzey sorular sorma becerileriyle pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir.

Motivasyonu yüksek olan çocukların, kendileri için belirlediği hedeflerin zorluğu da artacak ve bu hedeflere ulaşmada daha fazla gayret göstereceklerdir (Elliott ve Dweck, 1988). Akbaba (2006), İleri Aydemir ve Öztürk (2013), Ülper ve Çeliktürk (2013), Yıldız ve Akyol (2011), Becker, McElvany ve Kortenbruck (2010), Lau (2009) ve Wang ve Guthrie (2004) motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, okuma eylemi hakkındaki düşüncelerinin daha olumlu yönde olduğunu ve bu öğrencilerin okuma eylemine daha çok zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

İçsel okuma motivasyonunun yanı sıra öğrenciler için önemli bir diğer unsur ise dışsal okuma motivasyonudur. Ancak hem iyi hem de zayıf okuyucuların motivasyon seviyeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarısında içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha fazla etki değeri olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Lau ve Chan, 2003; McGeown, Norgate ve Warhurst, 2012). Buna ek

olarak Tercanlıoğlu (2001), öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarla okumaya katılım gösterebileceklerini ifade etmiştir.

2.1.2. Dışsal Okuma Motivasyonu

Dışsal okuma motivasyonu, öğrencilerin bir dış uyaran tarafından harekete geçirilmesinin sağlanmasıdır. Ayrıca bu motivasyon, insanlar tarafından tanınma, iletişime geçme, ders notları ve çeşitli beceriler gibi etkenler çerçevesinde, öğrencilerin, yapılan eylemden aldığı zevki içermektedir.

Covington ve Mueller (2001) ile Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan (1991) dışsal okuma motivasyonunu öğrencilerin diğer akranlarını etkileyebilmek ve akademik olarak doyuma ulaşabilmek için, okuma eylemini seçmeleri şeklinde tanımlamıştır. Yani dışsal okuma motivasyonu, bireylerin içlerindeki bir dürtüden dolayı değil, çevresel faktörlerden etkilenmekte ve bunlara göre yönünü belirlemektedir.

Bu motivasyon, bireylerin ödüller kazanmasının, cezalardan kurtulma çabasına girmesinin ve ödül alabildiği faaliyete kendisini verebilmesinin önünü açar (Pintrich Schunk, 2002; Ryan ve Deci, 2000; Wang ve Guthrie, 2004). Yani bireylerin dışsal motivasyona sahip olabilmesi, faaliyetin kendisinden değil, sürecin sonunda bir ödülün bulunmasından kaynaklanmaktadır (Gagné ve Deci, 2005; Moran, Diefendorff, Kim ve Liu, 2012).

Gerçekleştirilen bazı araştırmalar dışsal motivasyondaki ödüllerin, öğrencilerin etkinliğe katılımını kısa vadede olsa da arttıracaklarını göstermektedir. Bazı araştırmacılar dışsal okuma motivasyonunun, öğrencilerin okumaya başlama süreçlerinde kullanılmasının daha uygun olacağı görüşündedir (Guthrie vd., 2007; Pierce, Cameron, Banko ve So, 2003). Çünkü öğrencilerin okumaya dair gelişen olumsuz akademik tutumları, okumaya başlanılan ilk zamanlarda kendisini okuma eylemine yeteri kadar motive edememesinden kaynaklanmaktadır (Protacio, 2012). Ayrıca bu motivasyonun sürekli olarak kullanılması durumunda, öğrenciler etkinliğe veya katılıma değil, alacakları ödüle odaklanırlar (Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie vd., 2007). Bu durum, öğrencilerin seviyesinin üstündeki okuma materyallerini deneyimlemekten kaçınmalarına ve kendilerine beklenen etkinlikleri asgari düzeyde

yapmalarına yol açabilir (Guthrie ve Davis, 2003; Lau, 2009; Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005).

Dışsal okuma motivasyonu, öğrencilerin okuma miktarlarıyla pozitif yönde ilişkili olmakla birlikte, bu ilişki içsel okuma motivasyonundaki kadar yüksek değildir (Dhanapala, 2006; Tercanlıoğlu, 2016). Dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ve okuma eyleminde başarılı olma gibi becerilerle negatif yönde ilişkili olduğunu ifade eden çalışmalar da yapılmıştır (Becker ve McElvany, 2010; Logan, Medford ve Hughes 2011; Retelsdorf, Koller ve Möller, 2011; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Unrau ve Schlackman, 2006; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield vd., 2016). Bu bulguların yanı sıra, dışsal okuma motivasyonunun etkili olduğuna dair gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Chiu, Hong ve Hu, 2015; Froiland ve Oros, 2014)

Guthrie ve Wigfield (1997), Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, (1999) ve Wigfield (1997), öğrencilerin okumaya istekli olmasında hem dışsal hem de içsel motivasyonun önemli olduğunu ifade ederken; Bogner, Raphael ve Pressley (2002) okuryazarlık becerisi gelişmiş öğrencilerin içsel, gelişmemiş öğrencilerin ise dışsal motivasyonlarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Becker, McElvany ve Kortenbruck (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin dışsal okuma motivasyonu ile okuma performansları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Fan, Williams ve Wolters (2012), dışsal okuma motivasyonunun, öğrencilerin okuma miktarlarına olumlu yönde katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Froiland ve Oros (2014) ise ergenlerin okuma başarısına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada dışsal okuma motivasyonunun, öğrencilerin okuma başarısına pozitif yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Üstelik okuma eylemine ilgisi olmayan ve okuma eyleminden hoşlanmayan öğrencilerin dâhi dışsal okuma motivasyonu sayesinde okuma aktivitesine katılmaya istekli hale geldikleri Chiu, Hong ve Hu (2015) ve Topçuoğlu Ünal ve Sevimli (2017) araştırmasında ortaya konulmuştur.

Okuma motivasyonunun düşük olması dünya çapındaki genel okuma sorunlarından birisidir (Pitcher, 2007). Öğrencilerin özellikle ilkököl yıllarında başlamak üzere sınıf kademesi arttıkça okuma motivasyonlarında ve okumaya yönelik tutumlarında azalma gerçekleşmektedir (Archambault, Eccles ve Vida, 2010; Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008; Morgan, Fuchs, Compton, Cordray ve Fuchs, 2008; Lau, 2009; Lepper, Sethi, Daldin ve Drake, 1996; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Ryan ve Patrick, 2001; Sainsbury ve Clarkson, 2008; Wigfield vd., 1997). Üstelik bu durum, okuma güçlüğü çeken öğrencilerde daha fazla görülmektedir (Gottfried, 1985; Harter, Whitesell ve Kowalski, 1992).

İlkököl öğrencilerinin okuma motivasyonu, destekleyici bir aile ortamıyla (Katzir, Leasaux ve Kim, 2009), okuma faaliyetlerine etkin katılımlarıyla (Guthrie ve diğerleri, 2004) ve okuma miktarlarıyla yakından ilişkilidir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Öğrenciler için gerekli önemler alınmadığı ve okuma motivasyonları arttırılmadığı takdirde ne yazık ki bu süreç hayat boyu devam edebilecek bir okuma sorununa dönüşebilecektir. Bunun yanı sıra bireylerin okumaya olan ilgileri azalacak ve zamanla okul aktivitelerinden ayrılmalara görülecektir (Alexander, 2005).

2.1.3. Okuma Motivasyonu ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmalar, kendisini başarılı bir okuyucu olarak gören öğrencilerin, okuma etkinliklerine ve okuma eylemine daha fazla vakit ayırdıklarını tespit etmiştir (Deci ve Ryan, 1985; Monteiro 2013; Paris ve Oka, 1986; Ryan ve Deci, 2000; Verhoeven ve Snow, 2001). Ancak bazı öğrenciler kendisini başarılı bir okuyucu olarak görse dâhi, okumaya gereken değeri vermezse okuma etkinliklerine katılmayı istememektedir (Marinak vd., 2015; Mata, 2011).

Okuma motivasyonu yaşa ve çevresel etmenlere bağlı olarak değişiklik gösterebilse de öğrencilerin okuma başarılarını tahmin ederek, onların gelecekte kendilerine uygun okuma planı yapılabilmesine olanak tanımaktadır (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Bozack ve Salvaggio, 2013; Schaffner, Philipp ve Schiefele, 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009).

Gerçekleştirilen pek çok araştırmada okuma motivasyonunun, ilkököl öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine önemli katkılarda bulunduğu

(Anmarkrud ve Braten, 2009; Cartwright, Marshall ve Wray, 2016; Law, 2009; Morgan ve Fuchs, 2007; Mucherah ve Yoder, 2008; Park, 2011; Retelsdorf, Koller ve Moller, 2011) ve gerçekleştirilen okuma miktarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu (Cox, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morgan ve ark. 2008; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012; Wigfield ve Guthrie 1997) sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalar, okuma motivasyonunun okuma becerileri ile ayrılmaz bir ilişki içerisinde olduğunu (Adelman ve Taylor, 2000; Zins, Weissberg, Wang ve Walber, 2004) ve motivasyonun öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Okuma motivasyonu düşük olan bireylerin bu motivasyonlarını arttırabilmek için gerçekleştirilecek pek çok etkinlik ve yöntem mevcuttur. Ancak bu yöntemlerin ele alınmasından önce, öğrencilerin okuma motivasyonunu arttıracak etkenlerin bilinmesi ve bu öğrenciler için kendi düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğretim yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilere yardım edilmemiş, hatta okuma eylemine karşı mevcut olan motivasyonları da düşürülmüş olunabilir.

Slavin, Cheung, Groff ve Lake (2008) bireylerin okuma becerisinin gelişmesinin ve motivasyonlarının artmasının, akran iş birliği ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çünkü işbirlikçi öğrenme ortamlarında, öğrenciler ve öğretmen bir araya gelir ve farklı bilgi ve fikirler ortaya konularak tartışmalara katılım teşvik edilmiş olur. Bu durum her bir öğrencinin kendi potansiyelini açığa çıkarmasına olanak sağlar (Reznitskaya, 2012).

Ivey (2014) okumanın bireysel bir eylem olmaktan öte sosyal bir eylem olduğunu öne sürmektedir. Pek çok araştırma (Bates, D'Agostino, Gambrell ve Xu, 2016; Gambrell, Codling ve Palmer 1996; Ivey ve Johnston, 2013; Lapp ve Fisher, 2009; Luttrell ve Parker, 2001; Turner, 1995; Turner, 1997; Turner, 2001) sosyal etkileşimin, öğrencilerin öğrenmelerinde, motive olmalarında ve kitap okumalarında etkin bir rol oynadığını tespit etmiştir. Sosyal etkileşimlerin, öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmelerinde oldukça etkili olduğu ve akranları tarafından kabul gören öğrencilerin derslerinde daha fazla başarıyı yakaladıkları da saptanmıştır (Berndt, 1999; Wentzel, 1997).

Sosyal etkileşimlerin ana ögesi olan işbirlikçi etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasına ve derse motive olmalarına olanak tanır. Bu yüzden özellikle metne dayalı işbirlikçi çalışmalar, okuduğunu anlama, motivasyon ve öz yeterliği geliştirmesinden dolayı çeşitli ortaöğretim okuma yazma programlarına dâhil edilmesi gereken önemli etkinliklerdir (Farkas ve Jang, 2019). Cullinan (1993) ve Guthrie, McRae ve Klauda (2007) öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için okudukları metni kendi hayatlarında deneyimlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Yani öğrenciler okunan metinle ilgili konuşmalar yapmalı, metni tartışmalı ve metin içerisindeki anlamı birlikte aramalıdır.

Protacio (2012), öğrenci motivasyonlarının geçici ve kısa çalışmalarla değil, belirli bir konu üzerinde yoğunlaştıkları ve bu konuyla bağ kurduklarında artacağını savunmaktadır. Öğrencilerin okunan kitaplar üzerine konuşmalarına imkân tanımak, onların kitapla bir bağ kurmalarına olanak tanıyacak ve okuma motivasyonlarını geliştirmede önemli bir etken olacaktır (Miller, 2015). Ayrıca farklı okuma etkinlikleriyle ve kitaplarla etkileşime giren öğrenciler, okuma eylemine daha fazla motive olacaklardır (Bogner Raphael ve Pressley, 2002; Marinak vd., 2015; Turner, 1995).

Öğrenci motivasyonlarının artırılması için seçilecek olan yöntemde olması gereken bir başka özellik de öğrencilerin okuyacakları kitabı seçmeleri hususunda özgür bırakılmasıdır. Öğrencilere seçme şansı verilmesi, okuma materyalleri ve okuma motivasyonlarını geliştirmeleri hakkında söz sahibi olmalarına olanak tanıyabilmesi için çeşitli okuma materyallerine erişim sahibi olmalarının önünü açmak olarak ifade edilebilir (Bowman, 2011; De Naeghel ve Van Keer, 2013; Gambrell, 2011; Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo, 2011; Gambrell ve Morrow, 2015; Marinak ve Gambrell, 2016; Moley, Bandre ve George, 2011)

Lenters (2006), Roseth, Johnson ve Johnson (2008) ve Slavin, Hurley ve Chamberlain (2003), hem okuma motivasyonu düşük olan hem de okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak için okunacak metni seçmelerinin ve kendi seviyesindeki akranları ile bu metni tartışmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Günümüze kadar gerçekleştirilen pek çok araştırma okuyacağı kitabı kendileri seçen öğrencilerin, okuma eylemine daha çok motive

olduklarını göstermiştir (Gambrell, 1996; Guthrie ve diğerleri, 2006; Moss ve Hendershot, 2002; Palmer ve Codling, 1994; Pitcher, 2007; Burns, Roe ve Ross, 1999; Spaulding, 1992)

Bunların yanı sıra Boulhrir (2017) okunan metne dair materyaller kullanılımasının, okuma eyleminin öğrenciler tarafından zevkli bir etkinlik olarak görülmesine ve bu sayede okuma motivasyonlarının artacağına dikkat çekerken; Batmaz ve Erdoğan (2019), Al Shlowiy (2014), Anderman ve Anderman (2010), Barani ve Karimnia (2014), Dornyei ve Kubanyiova, (2014) ve Papi (2010) ise öğretmenlerin kullanmak için seçeceği yönteme tam olarak hâkim olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere okuduğunu anlama becerisinin gelişebilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının yüksek tutulabilmesi için etkili ve çeşitli unsurları içerisinde barındıran bir yönteme ihtiyaç vardır. Bu etmenleri geliştirebilecek ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek yöntemlerden birisi ise Rutherford ve diğerleri (2009), Brown (2002) ve Miller (2015) tarafından da öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmada kilit rol oynayacak en iyi profesyonel öğretim uygulaması olarak kabul edilen, okuma çemberleridir.

2.2. Okuma Çemberi

İlk okuma çemberi etkinliğinin nasıl ve nerede gerçekleştiğine dair iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan Farr (2000), okuma çemberinin ilk kez 1982 yılında Arizona’da Smith isminde bir ilkokul öğretmeni tarafından uygulandığını öne sürmüştür. Smith, ilkokul beşinci öğrencilerinin okula bağlı olarak gelen kitapları incelediklerini ve bu kitapları okuyup, ardından sohbet ortamında tartıştıklarını ve bu oturumlardan zevk aldıklarını incelemiştir (Abdelrasoul, 2014). Smith’in öğrencileri, hangi kitapları okumaları gerektiğini seçerken kendi gruplarını oluşturmuş ve okuyacakları sayfa sayılarını belirleyerek okudukları kitaplar hakkında konuşmak için toplantılar düzenlemişlerdir (Pei, 2018).

Bu görüşlerden ikincisi ise Su (2009) tarafından ortaya atılmıştır. Su (2009) okuma çemberinin bir diğer başlangıcını, Chiago’daki bir öğretmen grubunun bu etkinliği 1990’lı yıllarda sınıflarında kullanmasına dayandırmaktadır. Daha sonra

yöntemin okuduğunu anlamayı teşvik eden bir araç olduğunu kanıtlamaları sonucunda, bu grubun mevcut okuma çemberini oluşturduğunu iddia etmektedir.

Rutherford vd., (2009), Harvel Daniels'in 1994'teki okuma çemberleri üzerine yazdığı ilk kitaptan sonra, okuma çemberlerinin gerek eğitimciler gerekse araştırmacılar tarafından beğenilerek popüler bir konu haline geldiğini belirtmişlerdir. Gambrell (2004) bu yöntem üzerine gazetelerde, makalelerde ve dergilerde yapılan yayımların son otuz yılda büyük bir artış gösterdiğini ifade etmiştir. Clarke ve Holwadel (2007)'e göre okuma çemberi, okuyucu ve metin arasında bir aktif bir etkileşim oluşturduğu için bu denli popüler olmuştur. Maraccini (2011) ise bu yöntemin popüler olmasını okumayı seven insanların bir araya gelerek kitaplar üzerinde konuşmasıyla ilişkilendirmektedir.

Daniels (2002) okuma çemberlerinin 1990'lı yıllardan beri ilköğretim ve ortaokul sınıflarında sıklıkla uygulandığını ifade etmiştir. Daniels ve Steineke (2004) okuma çemberlerinin ilk popüler olduğu zamanlarda, düşünme ve okuma becerilerini geliştirme uygulamalarının oldukça eksik olduğunu ve yetkin okuyucuların bilişsel becerilerine katkıda bulunacak bir yöntemin neredeyse hiçbir öğretmen tarafından kullanmadığını eklemiştir.

Okuma çemberleri 1996'da Ulusal İngilizce Öğretmenler Konseyi ve Uluslararası Okuma Birliği tarafından okuryazarlık eğitimindeki en önemli yöntem olarak seçilmiştir (Daniels, 2002). Günümüzde okuma çemberi, Vygotsky' nin (1978) öğrenmenin sosyal etkileşimle arttığı fikrine dayanarak, birçok öğretmen tarafından sosyal öğrenmeye katkı sağlaması amacıyla kullanılmaktadır (Clarke ve Holwadel, 2007). Okuma çemberi yöntemi hâlen Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Birleşik Krallık gibi ülkelerin müfredatlarında belirgin bir şekilde yer almaktadır (Allan, Ellis ve Pearson, 2005; Heydon, 2003).

Uluslararası literatür incelendiğinde okuma çemberinin farklı çalışmalarda farklı isimlerle anıldığı görülmektedir. Okuma çemberleri, okuma çevreleri, edebiyat tartışma grupları, okur atölyeleri veya kitap kulüpleri (McMachon ve Raphael, 1997; Cullinan, 1993; Daniels, 1994) isimleriyle anıldığı gibi edebiyat yanıt grupları, okuma çalışma çevreleri, kitap grubu, okuryazarlık çevreleri ve akran liderliğindeki

okuma grupları, kitap kulüpleri gibi isimlerle de anılmaktadır (Anderson ve Corbett, 2008; Briggs, 2010; İsozaki, 2018). Bunlara ek olarak edebiyat çalışma grupları, (Gilles, 1989) sorgu çevreleri (Harvey ve Daniels, 2009), öğretim konuşmaları (Shen, 2013), büyük tartışmalar (Eeds ve Wells, 1989), diyalog soruları (Wells, 1999), edebî meslektaş grubu tartışmaları (Leal, 1993) ve kitap kulübü programı, (McMachon Raphael, 1997) isimleriyle de çalışmalar yapılmıştır.

Ulusal literatürde ise bu yöntem, okuma çemberi ismiyle kullanılmaktadır (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Aytan, 2018; Balantekin ve Pilav, 2017; Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım, 2019; Çetinkaya ve Topçam, 2019; Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, 2019; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Tosun, 2018; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017). Karatay (2017) öğrencilerin okuma çemberinde tam veya yarım daire şeklinde bir oturma düzeni oluşturduğu için, yönteme bu ismin verildiğini öne sürmektedir.

Literatür incelendiğinde okuma çemberi üzerine yapılmış pek çok farklı tanım bulmak mümkündür. Örneğin Abdelrasoul (2014), Daniels, (1994; 2002) ve Youngblood (2014) okuma çemberini, belirli bir konuyu, makaleyi, hikâyeyi veya şiiri okumayı ve tartışmayı seçen çeşitli sayıda öğrenciden oluşabilen, görev odaklı strateji olarak tanımlamıştır. Ayrıca okuma çemberi, öğrencilerin okumak için seçtiği kitap veya metindeki ilgi çekici, farklı ve heyecan verici olduğunu düşündükleri (McMahon ve Raphael, 1997) bir veya daha fazla tema çevresindeki konuları veya bölümleri tartışmak için bir araya gelme fırsatı bulduğu (Harvey ve Daniels, 2009; Kasten, 1997; Martinez-Roldan ve Lopez-Robertson, 2000; Noe ve Johnson, 1999) ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk üstlendikleri (Cameron, Murray ve Cameron, 2012) sosyal yapılandırmacı teoriye dayanan (Clarke, 2007; Pambianchi, 2017) öğrenci önderliğindeki heterojen (Anderson ve Corbett, 2008; Daniels, 2006) işbirlikçi (Anderson ve Corbett, 2008; Daniels, 2002) mini tartışma grupları (Moya, Ortiz ve Díaz, 2016; Su, 2009; Uluru, 2019) olarak da tanımlanmaktadır.

Bazı araştırmacılar ise okuma çemberinin tanımını yaparken okuma çemberinin faydalarına da vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede okuma çemberi, yetkin ve eleştirel okuyucular yetiştirmeye yardımcı olan, (Almasi, 1995; Eeds ve Wells, 1989; Sweigart, 1991), öğrencilerin anlayış ve üst düzey düşünme becerilerini

geliştirerek etkili bir dönüt almayı sağlayan, (Kamber, 1995; Skeen, 2014), öğrencileri okunan metin üzerinde konuşmaya teşvik ederek öğretmen merkezli söylemden uzaklaşıp (Cazden, 2001; McCall, 2010) eleştirel düşünmeyi geliştirmenin en verimli yollarından biri olan (Andarab ve Mutlu, 2019) kontrolü paylaşma fırsatı olan (Short, 1990) topluluk olarak tanımlanabilir. Daniels (1994) ve Brabham ve Villaume (2000) okuma çemberinin her sınıf seviyesinde uygulanabilecek kadar kapsamlı, profesyonel bir teknik olduğunu belirtirken, Anderson ve Corbett (2008) öğrenme gücü olan öğrenciler için de kullanılabilecek bir teknik olduğuna dikkat çekmiştir.

Okuma çemberini, Ketch (2005), Maraccini (2011), Holt ve Bell (2000), Long ve Gove (2003), Lapp, Flood, Kibildis, Jones ve Moore (1995), öğrencilerin bir araya gelip bir okuyucu topluluğu oluşturarak birbirlerinin bakış açısı sayesinde metnin çözümlenmesinin ve anlaşılmasının amaçlandığı, dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır. Hadjioannou (2007) ve McCall (2010), öğrencilerin bu şekilde bir araya gelerek sosyal etkileşim kurmalarının, onları toplum içinde yaşamaya hazırladığını belirtmişlerdir. Gambrell ve Almasi (1996) ise bir metnin tartışılmasının, okuduğunu anlama becerisinin gelişimine kritik düzeyde fayda sağlayabileceğine vurgu yapmıştır.

Okuma çemberi öğrencilere metni çoklu okuma imkânı sunarak öğrencilerin okuma, metni yorumlama ve metin hakkında tartışma yeteneklerinin güçlenmesine de olanak tanır (Pambianchi, 2017). Wilfgong (2009), öğrencilerin okumak için bilgilendirici metinler kullandıklarında, kurgusal metinlere göre daha olumlu sonuçlar elde edildiğini ifade etmektedir. Üstelik Kesler (2012) ve Nikolajeva (2014) bu metin türünün, öğrencilerin bilgi edinmesini destekleyici olduğunu ve öğrencilerin bu metinlerden daha çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Brabham ve Villaume (2000) ile Stein ve Beed (2004) ise bu görüşlere katılmakla birlikte, resimli kitaplar, gazete yazıları veya diğer metinlerin de bu amaçla kullanılabileceklerini ifade etmişlerdir.

Okuma çemberi yönteminin uygulanma amacı olarak farklı araştırmacılar farklı görüşler bildirmişlerdir. Okuma çemberlerinin esas amacı, otantik bir yol kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmek ve bir metni anlama becerilerini

geliştirebilmektir (Almasi, 1996). Lloyd (2004), okuma çemberinin amacının, işbirlikçi bir ortam çerçevesinde stratejik okuyucular yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Yöntem, öğrencilerin okuduğu metindeki karakterleri çözümlemelerini, okudukları metin ile ilgili zihinsel bağlantı kurmalarını ve metne dair görüşlerini belirtmeyi de amaçlamaktadır (Pambianchi, 2017). Okuma çemberindeki bir başka amaç, oturmaındaki öğrenciler, metne dair farklı bir görüş belirtirken, öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini ve saygılarını artırarak öğrencileri okumaya ve tartışmaya teşvik edici ve destekleyici bir ortam oluşmasını sağlamaktır (Clarke ve Holwadel, 2007). Bunlara ek olarak Evans (2002) ve Wilfong (2009) okuma çemberinin, öğrencilerin kendi düşüncelerine ve fikirlerine dayandığı için onları motive etme amacıyla da kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Okuma çemberleri, küçük grup olarak ifade edilebilecek katılımcı sayılarından oluşmaktadır. Johnson ve Johnson (1975) ve Slavin (1983) de küçük gruplarda sosyal etkileşim, özgünlük ve iş birliğinin büyük gruptakilere göre daha fazla gerçekleştiğini belirtmektedir. Okuma çemberinin kaç katılımcıyla gerçekleştirilebileceğine dair kesin bir görüş mevcut değildir. Bu yüzden katılımcı sayısı farklı araştırmacılar tarafından farklı ifade edilmiştir. Örneğin; Abdelrasoul (2014), Hanssen (1990) ve Ediger (2002) okuma çemberinin 4 ile 6 kişiden oluşabileceğini ifade ederken, Farinacci (1998), Brabham ve Villaume (2000) ve Burns (1998)' e göre bu sayı 3 ila 8 öğrenciyi kapsamaktadır.

Bu sayıların belirlenmesinde, katılımcılara verilen rol kâğıtları da etkin bir rol oynamaktadır. Okuma çemberi yönteminde, öğrencilerin metni farklı açılardan sorgulayabilmelerine imkân tanımak için, katılımcılar adedince rol dağıtılır ve tartışmalar bu roller üzerinden gerçekleştirilir (Daniels, 1994; Simpson, 2016).

2.2.1. Okuma Çemberinde Roller

Okuma çemberlerindeki rollerin amacı, öğrencilerin farklı bakış açıları çerçevesinde metni yorumlayabilmelerine imkân sağlamaktır (Su, 2009). Daniels (1994; 2002) rollerin, çocukların metni daha iyi okumalarına ve anlamalarına katkı sağlaması ve konuşma becerilerini geliştirmeye olanak tanınması olmak üzere iki amacı olduğunu ifade etmiştir. Briggs (2010) ise öğrencilere verilen rollerin

amacının, her öğrencinin metin hakkında konuşmaya teşvik edilmesini sağlamak, olduğunu belirtmektedir.

Morris ve Perlenfein (2003) her bir oturumun verimli geçebilmesi için, grupta üstlenilen rollerin dikkatle sunulması gerektiği üzerinde durmuştur. Helgeson (2017) da katılımcıların üstlendikleri rolleri dikkatli ve özenli sunamadıkları takdirde, bütün oturumun olumsuz etkilenebileceğine ve okuma çemberinin amacına ulaşamayacağına dikkat çekmiştir. Öğrenciler verilen rolleri tamamladıkları zaman hem kendilerini diğer öğrencilerle bir şeyler paylaşmaya hazır hissedecekler hem de gruptan dışlanmış hissetmeyeceklerdir. Üstelik öğrenciler roller sayesinde düşüncelerini ve okuduklarının anlamını paylaşmakta ve bu sayede de başkalarını dinlemeye değer vermektedirler (Alverman ve Young, 1996).

Okuma çemberindeki rollerin öğrenciler için pek çok faydası vardır. Öğrencilerin üstlendikleri bu roller, metni derinlemesine tartışabilmelerine (Abdelrasoul, 2014), metindeki derin anlamlara ulaşabilmelerine (Miller, Straits, Kucan, Trathen ve Dass, 2007; Whittingham, 2013; Whittingham, 2014), sorumluluk duygularının gelişmesine (Hsu, 2004), başkalarının düşüncelerine saygı duymalarına (Medine, 2013) ve metni yeni bir bakış açısıyla incelemelerine (Batchelor, 2012; Kilbane ve Milman, 2010; Kraiter, 2017) imkân sağlayarak etkin katılımın gerçekleşmesini sağlar (Bond, 2001; McCall, 2010). Ayrıca her grup üyesinin farklı bir görevi olduğundan dolayı, öğrencilerin bireysel motivasyonları ve başarıları da artacaktır (Guthrie ve Alao, 1997).

Öğrencilerin üstlendiği her rol, metni sorgulamayı, ilgi çekici kelimeler bulabilmeyi ve metindeki gerçekleri daha iyi görmelerini sağlanmayı amaçlamaktadır (Fisher, Frey ve Lapp, 2012). Brabham ve Villaume (2000), üstlenilen roller sayesinde, öğrencilerin farklı okuma stratejileri geliştirebileceğini ifade ederken, Brown (2002) rollerin, öğrencilerin yetkin okuyucular olmaları için ihtiyaçları olan becerileri geliştirmek amacıyla oluşturulduğunu öne sürmüştür.

Öğrenciler her okuma çemberinde bir önceki oturumdan farklı bir rol üstlenmelidir (Anderson ve Corbett, 2008). Bu rol değişimi, öğrencilerin farklı farklı

rollere sahip olmasına ve her öğrencinin farklı bir bakış açısıyla metni çözümlemesine olanak tanımaktadır. (Abdelrasoul, 2014; Elhess ve Egbert, 2015).

Okuma çemberinde bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressam olmak üzere 4 temel rol vardır (Bromley vd., 2014; Daniels, 2002; Daniels ve Steineke 2004; Hsu, 2004; Karatay, 2015; Lin, 2004; Miller vd., 2007; Moya, Ortíz ve Díaz, 2016; Mutlu ve Andarab, 2019; Uluru, 2019). Bu rollerin yanı sıra katılımcı sayısı, metnin özelliği ve içeriği veya katılımcıların okuma hedefleri göz önünde bulundurularak özetleyici, araştırmacı, kelime sihirbazı, seyahat izleyici, kaydedici, kontrol edici, kültür toplayıcı gibi yan roller de kullanılabilir (Daniels, 1994; Daniels, 2002; Pei, 2018; Uluru, 2019).

2.2.1.1. Temel Roller

2.2.1.1.1. Bağ Kurucu

Bağ kurucu rolü, yapılan bazı çalışmalarda bağlayıcı olarak da anılmaktadır (Su, 2009). Bu rolün sahibi, okunan metindeki bir olayı, kahramanları, mekânı, duyguları vb. kullanarak gerçek hayat ve metin arasında bir bağlantı kurar (Daniels, 1994; Saunders-Smith, 2005; Su, 2009). Kurulan bu bağlantı film, okul, arkadaş, aile, günlük yaşam, ünlüler, okunan başka kitaplar vb. pek çok unsur hakkında olabilir (Bromley, 2014; Uluru, 2019).

Tovani (2000, s.70) metnin arka planını araştırması gerektiğinden dolayı, bağ kurucu rolünü alan kişilerin, metni okurken daha zengin bir anlam örgüsüne sahip olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu rolde öğrencilerin, “*kendinden metne, metinden metne ve dünyadan metne*” olmak üzere üç türlü bağlantı kurabileceğini ifade etmiştir.

Bu rolü kitap okumayan veya sınırlı yaşam deneyimi olan öğrenciler üstlendiğinde, metinle bağlantı kurmaları oldukça zor olabilir (Su, 2009). Özgün bağ kurucular ise okuduğu metni, kendi hayatını, genel kültürünü ve okuduğu diğer metinlerle ilişkilendirerek bu rolün hakkını verecektir (Day, 2003). Katılımcılar okudukları metni, sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirdiklerinde okumaya karşı tutumları da olumlu yönde gelişecektir (Çetin ve Karaata, 2010).

Katılımcıların bu rolde kendi yaşamlarından bir parça aktarmaları gerektiğinden, bu rolün diğerlerine göre daha kişisel olduğu söylenebilir (Uluru, 2019). Çünkü katılımcılar, okul ve ev hayatları ve kişisel kaygıları gibi unsurları da okunan metinle ilişkilendirebilmektedir (Hsu, 2004). Bu açıdan bağ kurucu rolünü alan bireylerin, kendilerini biraz daha zorlamaları ve dış dünyayla olan ilişkilerini güçlü tutmaları gerekmektedir. Aksi takdirde role kendinden veya yaşadığı dış dünyadan bir şey katamayacağını düşünecek ve bu rolü üstlenmekte tereddüt edecektir.

2.2.1.1.2. Sorgulayıcı

Sorgulayıcı rolünün çeşitli araştırmalarda, tartışma direktörü, soru sorucu ve kaliteli sorgulayıcı isimleriyle de anılmasının yanı sıra bu rolü alan katılımcıların metin içerisinden 4-5 adet soru oluşturmaları ve bu soruların açık uçlu ve ilgi çekici olmasına dikkat etmesi gerekmektedir (Briggs, 2010; Bromley, 2014; Brown, 2002; Burns, 1998; Day, 2003; Daniels, 1994; Elhess ve Egbert, 2015; Praver, Rouault ve Eidswick, 2011; Uluru, 2019). Bu rolü alan katılımcının açık uçlu sorular sormasının sebebi, grubun eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunabilmektir. McKenna (2002), açık uçlu olmayan ve cevabı metinde açıkça yer alan soruların derin düşünmeyi içermeyeceğini ve öğrencilere “*yüzeysel bir anlayış*” katacağını belirtmiştir.

Bu rolü alan katılımcıların, soru yazacağı için, metni daha iyi okuması gerekmekte ve bu durum metnin derin anlamlarına ulaşmalarına katkı sağlamaktadır (Hsu, 2004). Cohen (1983) kendi kendine soru üreten öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceğini iddia etmiştir. McKenna, (2002) tarafından yapılan çalışmada soru sormanın anlama becerisini arttırdığı ifade edilmiştir. Keene ve Zimmerman (1997), metne dair sorular geliştiren öğrencilerin, bu sorulara cevap veren öğrencilerden daha fazla anlam örgüsü kurduklarını belirtmiştir.

2.2.1.1.3. Okuma Aydınlatıcısı

Farklı kaynaklarda edebî uzman, edebî armatür, edebî aydınlatıcı bölüm kişisi veya bölüm efendisi gibi isimlerle de anılan okuma aydınlatıcısı, okunan metindeki ilgi çekici ve diğer katılımcıların dikkatinden kaçacağını düşündüğü bölümleri,

katılımcıların dikkatini çekmek için oturumda dile getirir (Bromley vd., 2014; Elhess ve Egbert, 2015; Su, 2009; Uluru, 2019). Ayrıca seçtiği bölümü neden ilgi çekici veya önemli bulunduğunu grup üyelerine açıklar ve seçtiği bölümün nerede geçtiğini ve niçin seçtiğini rol kâğıdına kaydederek metni her açıdan analiz eden bir rolü üstlenmiş olur (Briggs, 2010; Day, 2003; Moen, 1998; Steineke, 2002; Su, 2009).

Okuma aydınlatıcısı sayesinde metinde ilginç olan bölümler oturum esnasında okunur ve diğer katılımcılar, bu bölüme dikkatlerini verir. Okuma aydınlatıcısı önemli bölümleri seçtiğinden dolayı seçilen bölüme dikkatini veren katılımcılar da tüm metni anlamaya daha çok yaklaşır. Metindeki anlam bütünlüğünü daha iyi kavrayan öğrenciler ise bilgi depolarına metni daha iyi işleme imkânı bulur (Harvey ve Goudvis, 2007).

Okuma aydınlatıcısı bir bölümü eğlenceli, şaşırtıcı, ilginç, tartışmalı veya kafa karıştırıcı olduğu için seçebilir. Ayrıca katılımcıları düşündürmeyi de amaçlayarak güçlü bir bölüm de seçebilir (Hsu, 2004). Bu seçim tamamen katılımcının kendi düşüncesine ve kendi isteğine bırakılmaktadır.

2.2.1.1.4. Ressam

Ressam rolü, okunan metnin içeriğiyle ilgili olacak ve metni yansıtacak bir resim çizilmesini gerektirir (Uluru, 2019). Bu resim, sahne, portre, eskiz, diyagram, grafik, boyama veya karakalem gibi pek çok farklı tür kullanılarak çizilebilir (Bromley vd., 2014; Daniels, 1994). Ayrıca dergi kolajları veya internet sitelerindeki afişler de bu resmin içine eklenebilir (Uluru, 2019). Ressamın çizdiği resim en az beş kelimelik bir etiketi kapsamalıdır (Bromley vd., 2014).

Ressam, kendi çizdiği resmi oturum esnasında diğer katılımcılara gösterir ve onların resim hakkındaki yorumlarını dinler (Briggs, 2010). Daha sonra, çizdiği resmi ve resimdeki ayrıntıları diğer katılımcılara açıklar (Barone ve Barone, 2016). Çizdiği resmi, metnin hangi bölümünü düşünerek çizdiğini ve sayfasını, rol kâğıdının arkasına not alır. Çizilen resim metnin önemli bir bölümünü içermeli ve katılımcıların metni daha iyi anlamlarına yardımcı olmalıdır (Su, 2009). Aksi takdirde katılımcıların yaptıkları okumalar, *“zihinlerinde boş bir sayfadan ibare”* olacaktır (Zimmermann ve Hutchins, 2003).

Bu rol, yazmaktan pek hoşlanmayan öğrenciler için oldukça idealdir (Uluru, 2019). Zimmermann ve Hutchins, (2003), okuryazarlık becerisi gelişmiş bireylerin daha iyi zihinsel görüntüler oluşturacağını ve bu görüntüleri resme yansıtabileceğini öne sürmüştür. Okuma çemberindeki oturumlarda en ilginç tartışmalar, genellikle ressamın çizdiği resimler üzerinden olmaktadır (Daniels, 1994, s.103).

2.2.1.2. Yan roller

2.2.1.2.1. Özetleyici

Özetleyiciler o günkü okuma çemberi oturumunun kısa bir özetini yazarak, katılımcıların oturumun kalitesi hakkında bilgi edinmesini sağlar (Daniels, 2002, Uluru, 2019). Ayrıca özetleyiciler, okunacak metnin kısa bir özetini de çıkarabilir (Briggs, 2010; Su, 2009). Özetleyiciler, özeti hazırlarken ana fikirleri, olayları veya oturumun ilginç yanlarını aktarabilirler (Bromley vd., 2014; Uluru, 2019). Ancak bu rolü alan kişiler, ana fikirleri ve konuları birbirinden ayırmak zorunda oldukları için biraz zorlanabilirler (McKenna, 2002, s. 153).

Özetleyici rolünü üstlenen katılımcı genellikle oturumun başlangıcında söz hakkı alarak rolünü diğer katılımcılarla paylaşır (Day, 2003). Harvey ve Goudvis (2007) özetleme yapan kişinin, metin içerisindeki en önemli bölümü ele alarak bu bölümü diğer katılımcılara aktardığında, metnin daha iyi anlaşılacağını belirtmiştir.

Graham ve Perin (2007) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, özet yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine etki edecek en etkili strateji olduğu ifade edilmiştir. Keene ve Zimmerman (2007) ise özetleme yapmanın metni anlamaya yardım edebilecek bir araç olduğunu iddia etmektedir. Su (2009) özetleme yapabilme yeteneğinin yetkin okuyucuların önemli bir özelliği olduğunu belirtmektedir. McKenna (2002) ve Marzano, Pickering ve Pollock (2001) özetleme yapma becerisini, etkili ve verimli bir anlama stratejisi olarak açıklamaktadır. Öğrenciler özetleme yaparken, neyi yazıp neyi yazmaması gerektiğini düşünerek aktif bir düşünme sürecine girer.

2.2.1.2.2. Kaydedici

Kaydedici rolünü alan kişi, grup üyelerinin oturum sırasındaki tartışmalarını not alır. Daha sonra bu notları kullanarak okunan metin hakkında bir inceleme yazısı yazar (Uluru, 2019). Bu yazıda oturum boyunca ortaya atılan fikirler yer alabilir.

2.2.1.2.3. Kelime Sihirbazı

Kelime sihirbazı rolü, kelime bulucu, sözcük avcısı, kelime zenginleştirici, sözcük zengini ve kelime ustası gibi isimlerle de anılmaktadır (Su, 2009; Uluru, 2019). Bu roldeki öğrenciler, okunan metindeki bilinmeyen, dikkat çekici veya alışılmadık kelimeleri seçerek bunları oturumda sunar (Daniels ve Steineke 2004; Su, 2009; Praver, Rouault, Eidswick, 2011; Uluru, 2019). Kelime sihirbazı seçtiği sözcüğün anlamını sözlükten bakarak katılımcılara aktarabilir (Barone ve Barone, 2016; Bromley vd., 2014).

Bu rolü alan kişi, grup üyelerinin bu metni okurken anlamak zorunda olduğu kelimeleri kaydetmelidir (Saunders Smith, 2005, s. 7). Blachowicz ve Ogle (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuma eyleminin, kişilerin sözcük dağarcığını genişletebileceğini fakat okuyucuların hangi sözcüğün araştırılması gerektiğini tam olarak bilemediklerini belirtmiştir. Kelime sihirbazı, bu okuyucular için gereken doğru kelimeleri seçerek bu belirsizliği ortadan kaldırmaktadır. Beck, McKeown ve Kucan' a göre (2002) öğrencilerin kelime hazinesi üç aşamadan oluşur.

- 1) İlk aşamada temel kelimeler (kalem, insan vb.) yer almaktadır.
- 2) İkinci aşamadaki kelimeler daha nadiren kullanılan (grafik, yapı vb.) kelimelerdir.
- 3) Üçüncü aşamadaki kelimeler belli bir alana özgü olan (ekosistem, kuram vb.) kelimelerdir.

Beck, McKeown ve Kucan (2002) öğrencilerin ikinci ve üçüncü seviyelerdeki kelimeye itilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Kelime sihirbazı rolü basit gözükse de öğrencilerin farklı seviyelerdeki kelimeleri anlamalarına yardımcı olabilecek bir roldür. Ayrıca bu rol, okuryazarlığın artırılması için güçlü bir temel atılmasını sağlar (Silver, Dewing ve Perini, 2012).

2.2.1.2.4. Kontrol Edici

Bu görevi alan öğrenciler, diğer öğrencilerin rol sayfalarını ve bu sayfaların ne derece yapıldığını kontrol ederek oturumu değerlendirir (Uluru, 2019). Ayrıca oturum boyunca diğer katılımcıların oturuma katılma düzeylerini, verdikleri fikirlerin kalitesini ve çembere yaptıkları katkıları inceler ve bunları da değerlendirme sürecine dâhil eder.

2.2.1.2.5. Araştırmacı

Araştırmacı rolünü alan katılımcı, okunan metinle ilgili herhangi bir konu hakkında araştırmalar yapıp bunları oturum sırasında sunar (Daniels, 1994). Bu araştırmalar, kitaptaki dönem, yazılan coğrafya, bölgenin kültürü, kitaptaki kelimelerin tarihçesi veya konu edinilen olayların arka planı hakkında olabilir (Marshall, 2006, s.9; Watchtel, 2010, s.10)

2.2.1.2.6. Kültür Toplayıcı

Bu rolü üstlenen katılımcı, kendi kültürü ile metinde geçen kültür arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri araştırır (Uluru, 2019). İncelediği kültüre dair gerekli notlar alarak bu kültür hakkında katılımcılara sorular sorar (Furr, 2004). Katılımcılardan gelen cevaplar üzerine, araştırdığı kültürü katılımcılara açıklayarak, özellikleri, hangi ülkelerde veya toplumlarda yaygın olduğu ve nasıl başlayıp nerede devam ettiği gibi bilgileri sunar.

2.2.1.2.7. Seyahat İzleyici

Daniels (1994) seyahat izleyici rolünü, okunan metindeki hikâyenin bir haritasını veya diyagramını oluşturan kişi olarak açıklamaktadır. Bu rolü alan katılımcı, metindeki olayları, kişileri veya yerleri, soy ağacı, şekil, grafik, yol haritası vb. gibi formatları kullanarak oturumdaki katılımcılara sunar. Katılımcıların bu şekilleri incelemesine ve varsa hikâyedeki anlayamadığı kısımları onlara açıklamaya yardımcı olur. Diğer katılımcıların, kitabı neden-sonuç ilişkisi içerisinde algılayabilmeleri için mekânları, olayları ve karakterleri açıklayıp onların anlama seviyelerini arttırmaya yardımcı olur.

2.2.2. Okuma Çemberinde Süreç

Öğrenciler okuma çemberi kapsamında bitirdikleri her bir kitap için, rollerine hazırlanmış olarak bir araya gelir ve rollerini diğer grup arkadaşlarına sunarak, gelecek haftanın okunacak kitabını, sayfa sayılarını, rollerini, yapılacak etkinliğini ve oturum zamanını kararlaştırırlar (Abdelrasoul, 2014; Briggs, 2010; Brown, 2002; Daniels, 2002; Daniels, 2001; Daniels, 1994; Day, 2003; Harvey ve Goudvis, 2000; Karatay, 2017; Keene ve Zimmerman, 1997; Kraitler, 2017; Marchiando, 2013; McMahon ve Goatley, 1995; Hsu, 2004; Peterson ve Belizaire, 2006; Raphael vd., 1992; Raphael ve McMahon, 1994; Sai ve Hsu, 2007; Shelton-Strong, 2012; Su, 2009; Tompkins, 2014; Young, 2014). Seçilen kitabın o hafta okunması gereken bölümü, kitabın zorluğuna ve öğrencilerin seviyelerine göre değişiklik gösterebilir (Anderson ve Corbett, 2008).

Okuma çemberindeki oturumları inceleyen pek çok araştırmacı, oturumların genellikle amacına hizmet ettiğini ve konudan sapmadığını belirtmişlerdir (Latendresse, 2004; Long ve Gove, 2003; Sandmann ve Gruhler, 2007). Oturumlarda, üstlenilen roller, kitaptaki karakterler, yazarın yansıtmak istedikleri veya metin hakkındaki düşünceler konuşulabilir. Bu oturumlarda genellikle bir kural olmamasına karşın, oturumun kaliteli geçebilmesi için öğrencilerin etkin katılımı oldukça önem arz etmektedir (Pei, 2018).

Oturumda öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınmalı ve öğrenciler bu konuda teşvik edilmelidir (Brabham ve Villaume 2000; Pambianchi; 2017; Su, 2009). Spiegel (1998) ile Grolnick ve Ryan (1987), öğrencilerin okuma sürecinde kendi görüşlerini ifade etmelerinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. (1994), Fabrikant, Siekierski ve Williams (1999), Eeds ve Wells (1989) ve Skeen (2014), öğrencilerin bir araya gelerek konuştuğunda kendi aralarında yeni bir dil kuracaklarını, üst düzey çalışmalar yapacaklarını ve yeni şeyler öğreneceklerini savunmaktadır.

Bu süreçte öğretmenler tarafından öğrencilere bilgilendirmeler yapılmalı ve öğrenme hedefleri açıklanmalıdır (Straits ve Nichols, 2007). Her bir öğrenci, oturumlardan önce kendi hazırlığını yapmalıdır (Day, 2003; Marchiando 2013;

Farinacci, 1998; Peralta-Nash ve Dutch, 2000; Sai ve Hsu, 2007; Sanacore, 2013; Yellin, Blake Jones ve Devries, 2008). Oturum, öğrencilerin rolleri esas alınarak gerçekleştirilen yaklaşık 30,40 veya 45 dakikalık bir süreci kapsamaktadır (Abdelrasoul, 2014; Thein, Guise ve Sloan, 2011). Burns (1998) oturumlar kapsamında gerçekleşen sosyal etkileşimlerin, okuma çemberinin başarısında kilit bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca bu oturumlarda öğrencilerin utangaç, çekingen veya liderlik özelliklerine dikkat edilmeli ve gruplar bu kişisel özellikler dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Li vd., 2007).

Farinacci (1998), oturumlarda tartışılacak dört konu başlığı belirlemiştir. Bunlar; bilinmeyen kelimelerin üzerinde durulması, diğer katılımcılarla nasıl konuşulacağı, tartışma için nasıl konu seçileceği ve grup olarak nasıl iletişim kurulacağıdır. Okuma çemberi sadece dil derslerinde değil fen bilimleri, sosyal bilgiler ve diğer pek çok derste de kolaylıkla uygulanabilir ve bu derslere katkı sağlayabilir (Devick-Fry ve Lesage, 2010; McCall, 2010; Miller vd., 2007; Stix, 2000; Straits ve Nichols, 2006; Straits, 2007).

2.2.3. Okuma Çemberinde Kitap Seçimi

Okunacak kitabın belirlenmesi okuma çemberinin ayrılmaz bir parçasıdır (McMahon, 1997). Daniels (1994) ve Morency (2006) öğrencilerin kendi okuma kitaplarını, rollerini ve hangi konu üzerinde tartışacaklarını belirlemeleri için öğrencilere fırsat verilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğrencilerin kendi okuma materyalini seçmesi, çembere olan etkin katılımlarını da arttıracaktır (Clarke ve Holwadel, 2007; Daniels, 2002; Evans, 2002; Flowerday, Schraw ve Stevens, 2004; Peralta-Nash ve Dutch, 2000). Öğrencilere seçim hakkı vermek ve onları ilgilendikleri alanlara yönelterek konuya odaklanmalarını sağlamak, onların motivasyonlarını arttıracak gibi, ilgilerini çekmeyecek metinlerden de uzak durmalarını sağlar (Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981; Pitton, 2005; Veto, 2006).

Okuma çemberinde okunacak kitabın, öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Briggs, 2010; Clarke ve Holwadel, 2007). Çünkü öğrenciler ilgilerini çekmeyen bir kitabı okumak istemez ve bu durum kitap hakkında

tartışmayı reddetmelerine yol açar (Buzard, Jarosz, Lato ve Zimmermann, 2001, s.29). Gerçekleştirilen araştırmalar da metne ilgi duyan öğrencilerin okuma çemberine katılma ve okuma konusunda daha fazla motive olduklarını ortaya koymuştur (Beers, 2003; Briggs, 2010; Carpinelli, 2006; Grambrell, 1996; Hill, Johnson ve Schlick Noe, 1995; Lloyd, 2004; McMahon, 1997; Monson, 1995; Pambianchi, 2017; Rutherford vd., 2009; Schlick Noe ve Johnson, 1999; Su, 2009; Whittingham ve Huffman, 2009). Hatta okunacak metin ne kadar zor olursa olsun, öğrenciler ilgi duydukları takdirde bu metni anlamaya çaba göstereceklerdir (Darvin, 2006).

Sürecin başında, öğrencilere, istedikleri ve ilgi duydukları bir konuda herhangi bir kitabı seçebilecekleri söylenir. (Burkett, 2013; Daniels, 2002; Hsu, 2004; Pearson, 2010; Whittingham, 2013). Bu seçim şansı, okuma çemberinin öğrenciler için bir fırsat olarak görülmesine yol açmaktadır. Çünkü öğrenciler çoğu zaman kendi ilgi duydukları ve okumak istedikleri kitapları çeşitli nedenlerden ötürü okuyamamaktadırlar (Hamilton, 2013). Allington (2002), öğrencilere böyle bir seçim şansı veren öğretmenlerin “*örnek öğretmen*” olduğunu dile getirmiştir.

Kendi kitaplarını seçip okumaya başlayan öğrenciler, metin hakkındaki düşünceleri dile getirdiklerinden ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarından, okuma eyleminden zevk alarak kendilerini yetkin hissederler (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Burns, 1998; Casey, 2008; Farinacci, 1998; Guthrie ve Cox, 2001; Hamilton, 2013; Latendresse, 2004; Richter ve Plath, 2005). Atwell (1998) okuyacakları kitapları kendisi seçen öğrencilerin okuma akıcılığı, okuma hızı ve okuduğunu anlama seviyelerinin diğer öğrencilere nazaran daha fazla geliştiğini savunmaktadır. Ayrıca ilgi alanları hakkında yazılmış, kendi okuma seviyelerine uygun olan kitapları okuyan öğrenciler, okuma ve anlama stratejilerini daha iyi öğrenir ve uygular (Briggs, 2010; Pambianchi, 2017).

Ancak bazen kitap seçimi aşamasında öğrenciler anlaşmazlığa düşebilir veya hangi kitabı seçecekleri konusunda karar vermekte zorlanabilirler. Böyle bir durumda öğretmenler, öğrencilere kendi düzeylerine uygun kitapları getirirse ve öğrencilerin bu kitaplara ilgisini çekerse, çocukların okuma eylemini gerçekleştirmeleri daha olasıdır (Almasi, 1995; Beers, 2003; Bernadowski, 2013;

Hamilton, 2013; Hsu, 2004; Pardo, 2004; Ragland ve Palace, 2017; Routman, 1988; Sanacore, 2013; Tompkins, 2010). Çünkü öğrenciler kendi başlarına bir kitap seçtiği takdirde, seçilen bu kitap ya seviyelerinin çok üzerinde ya da çok altında olabileceğinden, öğrenciler okuma eylemini gerçekleştirmekten uzaklaşabilirler (Anderson ve Corbett, 2008).

Daniels (1994) ve Henry (1995), öğretmenlerin öğrencilere uygun kitap seçenekleri sunmalarının oldukça zor bir süreç olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğretmenler, çemberdeki her öğrencinin ilgi alanını ve seviyesini göz önünde bulundurmalı ve buna göre kitap seçmelidir. Carpinelli (2006), kitapların hem okumaya istekli hem de isteksiz öğrenciler göz önünde bulundurularak seçilmesine özen gösterilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Monson (1995) öğretmenlerin gerekli olan kitapları temin etmeden önce kendilerine şu üç soruyu yöneltmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Bunlar:

1. Bu kitap öğrencilerin duygularına hitap ediyor mu?
2. Kitabın yazarı, ortaya yetkin bir ürün sunabilmiş mi?
3. Öğrenciler, seçilen bu kitabı anlayabilir mi?

İlk soru kitabın ilgi çekici olması ve öğrenciler üzerinde bir etki bırakması gerektiğinden, oldukça önemli, hatta en dikkat edilmesi gereken sorudur. İkinci soru, öğrencilerin okuyacağı kitabın kaliteli olması ve öğrencilerin bu kitabı okurken edebî zevk almaları gerekliliği üzerine tasarlanmıştır. Üçüncü soru ise kitabın öğrencinin seviyesinde olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir. Bu sorular, öğrencilere sunulacak kitapları belirlerken öğretmenlere rehberlik edebilir (Monson, 1995).

Martinez ve Roser (1985) ve Pambianchi (2017) tarafından yapılan çalışmada, çocukların, macera, komedi, biyografi, gerçek hayattan kesitler ve hayvan hikâyelerine ilgi duyduklarını ve bunların kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Bunların yanı sıra çocukların okumak isteyeceği kitaplar arasında duygulara hitap eden ve çocuklar için anlamlı olabilecek kitaplar da seçilebilir (Hill, Johnson ve Schlick Noe, 1995).

Bunlara rağmen bazı öğrenciler bir kitap türüne ilgi duysa ve okumak istese dahi bu eylemi gerçekleştirmemektedir. Buzard ve diğerleri (2001) okuma çemberinin, öğrencilerin ilgi duydukları kitapları okumaması nedeniyle ortaya çıktığını ve öğrencilerin bu kitaplardan dahi sıkıldıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen bu tür öğrencilerin okuma eylemini benimsemeleri için onlara en ilgi çekici olan yöntemi sunmalıdır (Beers, 2003). Okuma çemberi, içeriğindeki roller, süreç ve işbirlikçi etkinlikleri sayesinde bu tür öğrencilerin de okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Schlick-Noe ve Johnson, 1999).

2.2.4. Okuma Çemberinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Faydaları

Bedee (2010), öğretmenlerin okuma çemberlerini sınıflarında kullanma konusunda ön yargıları olduğunu çünkü bu yöntemin geleneksel okuma öğretimleri kadar etkili olup olmadıkları konusunda endişe yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra okuma çemberi pek çok öğretmen tarafından, öğrencileri okumaya çekmenin bir yolu olarak görülmektedir (Clarke ve Holwadel, 2007). Ayrıca okuma çemberi pek çok araştırmacı tarafından kullanılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Daniels ve Steineke (2004) ve Moeller ve Moeller (2007), okuma çemberinin, öğrencilere tahmin etme, bağlantılar kurma ve mevcut bilgilerini açığa çıkarma hususlarında yardım ettiğini ifade etmişlerdir. Daniels (1994), Long ve Gove, (2003), Berne ve Clark (2006), Briggs (2010), Pei (2018), Maraccini (2011), Anderson, Wilson ve Fielding (1988), Lin (2006), Barone ve Barone (2012), Latendresse (2004), Rogers (2002) ve Pitman (1997) okuma çemberinin, öğrencilerin bağımsız okuyucular olmalarına, okuduklarını anlamalarına, eleştirel yorumlama yapmalarına ve okudukları üzerine düşünmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Okuma çemberi, öğrencilerin, dil becerilerini geliştirir (Scharer ve Peters, 1996), özgüvenlerini arttırmalarına yardımcı olur (Burner, 2007) ve kendi öğrenme stillerine hitap edecek bir eğitim sunar (Briggs, 2010). Ayrıca, çok kültürlü hayata uyum sağlamalarında yardımcı olur (Samway ve Whang, 1996), farklı olaylara farklı bakış açılarıyla bakmalarına olanak tanır (Noll, 1994) ve öğrencilere sosyal ortam sağlar (Alvermann, 1996).

Okuma çemberindeki sürecin sorumluluğu öğrenciler tarafından üstlenildiği ve öğretmenlerin sadece kolaylaştırıcı işlev gördüğünden, öğrenciler kendilerini gerçekleştirmeye daha fazla istekli olurlar. Bu açıdan bu yöntem öğrencilerin kendine güvenmesine ve kendi öğrenme sorumluluklarını fazlasıyla üstlenmelerine olanak tanımaktadır.

2.2.5. Okuma Çemberindeki Oturumların Faydaları

Okuma çemberi kapsamında gerçekleştirilen oturumların, öğrenciler ve öğretmenler açısından pek çok faydası vardır. Bu faydalar hem ders işleme sürecine hem de öğrencinin kişisel akademik gelişimine katkı sağlayacak önemli unsurlardır.

Okuma çemberindeki oturumların en önemli özelliklerinden birisi, öğrencilerin okudukları metni tartışabilecek kişilerle yapılandırılmış bir ortamda bir araya gelebilmesidir (Levy, 2011). Pambianchi (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin akranlarıyla on dakikalık dâhi etkileşime girmesi durumunda bilişsel performansları, entelektüel bir faaliyette bulunmakla aynı derecede artmaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin sosyal etkileşimden önemli bir fayda gördüklerini ve sürecin en küçük etkileşim zamanına bile duyarlı olduğunu göstermektedir.

Sınıflarda ortaya çıkan sosyal beceri eksikliği sorunlarını yönetmek, sınıf iklimine katkı sağlayacak ve akademik ilerlemeyi arttıracak önemli bir unsurdur. Ramsey (1995) sosyal becerileri, aktif dinleme, gruba aidiyet duyma ve saygısız davranışlardan kaçınma olarak tanımlamıştır. Salha (2007) öğrencilerin “yaramazlık” yapmasının en önemli sebebinin kendilerindeki sosyal becerilerin eksikliği olduğunu öne sürmektedir. Stanford Üniversitesi’nden Miles ve Stipek (2006), sağlıklı sosyal becerilere sahip öğrencilerin iyi okuyucular olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma çemberindeki oturumlar, öğrencilerin birbirlerini aktif olarak dinlemesini ve diğer arkadaşları arasında bağ kurarak birbirlerine saygısız davranışlarda bulunmaktan kaçınmasını sağlar ve bu süreç onların sosyal becerilerini geliştirir (Abdelrasoul, 2014; Almasi, 1995; Egbert, 2015; Slavin, 1997).

Okuma çemberi kendi içinde belli bir düzen dâhilinde devam eder ve açık uçlu tartışmalara olanak tanıyarak öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirir (Burns,

1998; Furr, 2004). Ayrıca dinleme, konuşma ve okuma, yazma becerileri de grup çalışması yardımıyla geliştirilir (Anderson ve Corbett, 2008, s.25). Öğrenciler grup tartışmasında seçimler yapma, risk alma ve problem çözme gibi becerileri geliştirir (Hogan ve Tudge, 1999; Su, 2009). Üstelik öğrenciler aynı okuma metni hakkında tartışırken bilişsel, sosyal-duygusal ve duyuşsal alanlarının gelişimine de imkân tanınmış olunur (Almasi, 1996).

Noe ve Johnson'a göre (1999) öğrencilerin bir metin hakkında konuşarak tartışabilmesine imkân sağlanması, okuma çemberinin öğrencilere sunduğu en büyük faydadır. Brown (2002) ve Maraccini (2011), öğrenci tartışmalarının, öğrencileri pasif öğrenici olmaktan çıkararak aktif öğrenici olmaya adım atmalarına yardımcı olan çok önemli bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca bu oturumlar, öğrencilerin metne dair kendi düşüncelerini geliştirmelerine ve akranları tarafından ortaya atılan farklı düşünceleri yorumlamalarına onları teşvik etmektedir (Reuzel ve Cooter, 2009).

Samway ve diğerleri (1991), Berne ve Clark (2008), Burns (1998), Mutlu ve Andarab (2019) ve Short (1990), öğrencilerin, fikirlerini sözlü olarak sunduğu bir tartışma ortamına girdiğinde, metin hakkında daha derin anlayışlar kazanmalarının önünün açılacağını ifade etmiştir. Üstelik okudukları metinlerden bahseden öğrenciler okuma eylemini sürdürmeye daha fazla motive olacaktır (Almasi, 1995; Franzak, 2006; Wilfgong, 2009). Ayrıca oluşturulan küçük grup tartışmaları, öğrencilerin metinleri içselleştirmesine de olanak sağlayacak (Hsu, 2004; Pitman, 1997) ve metni tartışmak için bir araya gelen öğrenciler diğer akranlarıyla deneyimler, kültürler ve değerler paylaşımı içerisine gireceklerdir (Hill, Johnson ve Schlick Noe, 1995; Pei, 2018; Su, 2009).

2.2.6. Okuma Becerisine Faydaları

Okuma çemberinin, öğrencilerin okuma becerilerine farklı açılardan olumlu etkiler bıraktığı da bilinmektedir. Bayer ve Billera (1983) eleştirel okumayı, mevcut bilgiyi aktif olarak toplayıp kullanarak değerlendirme sürecine girme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Eleştirel okuma özetleme, görselleştirme, okunan metin ile gerekli

bağı kurabilme, atıf yapma, tahmin etme, öngörme ve kelime bilgisine sahip olma anlamlarına da gelir (Abdelrasoul, 2014).

Martinez-Roldan ve Lopez-Robertson (1999), tartışma ortamında öğrencilerin metinlere verdiği farklı yanıtların desteklenmesini ve eleştirel bir ortam oluşturulmasını önermiştir. Okuma çemberi, öğrencilerin bir metni okuyup tartışmaya ve bunu sınıf etkileşimiyle sunmaya olanak tanıdığından eleştirel düşünme, problem çözme ve hesaplama becerilerine katkı sağlar (Abdelrasoul, 2014; Long ve Gove, 2003; Pei, 2018; Strickland vd., 1989; Su, 2009; Waugh ve Bowering 2005; Woolfolk, 2001).

Okuma çemberleri bireylerin zevkle okumalar yapmalarına olanak tanımakta ve onların kitabı ve okumayı sevmelerine katkıda bulunmaktadır. Çeşitli araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin ortaokul ve lise yıllarında okuma motivasyonlarının oldukça düşük olduğuna, okumaya ilgilerinin düştüğüne ve okumayı boş bir eylem olarak gördükleri sonucuna varılmıştır (Early, Fryer, Leckbee, ve Walton, 2004; Howerton ve Thomas, 2004). Kişinin başarılı olduğunun en önemli göstergesinin zevk için okuma yapıp yapmadığı (Reynolds, 2004) olduğu göz önüne alındığında, bu araştırmalar okuma çemberinin sınıflarda uygulanmasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Okuma çemberleri öğrencilerin içsel motivasyonunu teşvik eder ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirerek okumayı anlamlı hale getirir (Maraccini, 2011; Pei, 2018; Samway vd., 1991). Logan ve Jonhston (2009) okumaya yönelik tutumun okuma becerisini de etkilediğini öne sürmüştür. Blum, Lipsett ve Yocum (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okuma çemberinin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin okuma becerilerinin de geliştiği sonucuna varılmıştır.

Lloyd (2004), metinlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için öğrencilerin çeşitli okuma ve anlama stratejileri kullanması gerektiğini öne sürmektedir. Maraccini (2011) okuma stratejilerini, sorgulama, özetleme, görselleştirme, bağlantı kurma ve çıkarım yapma olarak sıralamakta ve öğrencilerin okuma çemberi kapsamındaki üstlendiği rollerin okuma stratejilerini açıkça temsil ettiğini belirtmektedir. Beers (2003) öğretmenlerin anlama becerilerini test etmek için uzun

süre harcarken okuma ve anlama stratejilerinin öğretilmesinin geri plana atıldığını ifade etmektedir. Levy (2011) okuma çemberinin üniversite düzeyinde dahi kullanılabilecek bir teknik olduğunu öne sürmektedir. Öte yandan okuma çemberi yöntemi, bir metinde araştırma yapmak ve metin üzerinden yazılı tartışmalar başlatmak isteyen öğrenciler için oldukça önemli okuma ve anlama stratejileri envanteri sağlamaktadır (King ve Briggs, 2005; Noe ve Johnson, 1999).

Berne ve Clark (2008) stratejik okumaya sahip bir bireyin sadece çeşitli stratejileri bilmekle kalmadığını, aynı zamanda bu stratejileri okuma eylemini sürdürürken kullandığını ifade etmektedir. Berne ve Clark (2008) stratejik okuyucu olan bireylerin, kendi seviyeleri üzerindeki metinlerin anlamlarını kavrayamaya daha yatkın olacaklarını belirtmiştir.

Owens (1995) okuryazarlık eğitiminde okuma çemberinin yerini göstermek üzere dokuz gerekçe ortaya atmıştır. Bunlar:

- Öğrencilere edebiyat sevgisini kazandırır ve okuma tutumlarını teşvik eder.
- Yapılandırmacı yaklaşımı kapsayan bir eğitim modeli sunar.
- Kapsamlı ve yoğun okumalar gerçekleştirilir.
- Eleştirel düşünme becerileri geliştiren doğal tartışmalara olanak sağlar.
- Okunan metinler farklı bakış açılarından incelenir.
- Öğrenciler arasında aktif bir etkileşim gerçekleştirilir ve iş birliği teşvik edilir.
- Öğrencilerin okuma eylemine farklı yönlerden yaklaşmasını sağlar.
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine olanak tanır.

2.2.7. Okuma Çemberindeki İş Birlikli Çalışmanın Faydaları

Okuma çemberi, içerisindeki oturumlar, etkileşimler, rol sayfaları ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin iş birliği içerisinde olmalarına katkı sağlamaktadır. Johnson ve Johnson (1999; 1989) işbirlikçi öğrenmeyi, küçük gruplar arasındaki

öğretimsel birlikteliği kullanarak öğrencilerin hem kendi hem de birbirlerinin öğrenme düzeylerini en üst basamağa çıkarmak için birlikte çalışması olarak tanımlamaktadır. Fisher ve Frey (2008) ise iş birlikli öğrenmeyi, sorunların çözüldüğü, bilgilerin tartışıldığı ve projeleri tamamlamak için gruptaki her bireyin bir sorumluluk üstlenerek çalıştığı bir öğretim grubu olarak tanımlamıştır.

McMahon ve Goatley (1995), eğitimcilerin geleneksel öğretimden uzaklaşarak öğrenciyi merkeze alan yöntemlere yönelmeleri gerektiğinde ısrar etmişlerdir. Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım olan iş birlikli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını teşvik etmede etkili bir öğretim yöntemi olduğu kanıtlanmıştır (Chi, 2008; Maraccini, 2011; Su, 2009; Zemelman, Daniels ve Hyde, 1993; Zemelman, Daniels ve Hyde, 2005; Williams, 2009).

İş birlikçi çalışma öğrencilerin motivasyonunun, sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin de artmasına imkân tanımaktadır (Abdelrasoul, 2014; Clarke, 2007; Klages, Pate ve Conforti, 2007). Marchiando (2013) iş birlikli öğrenmenin akademik başarıda gelişme sağlamasının yanı sıra çalışma alışkanlığı ve öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı bir rol üstlendiğini de belirtmiştir. Ayrıca iş birlikli öğrenme, öğrencilerin dil gelişimine de katkı sağlayarak öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlar (Su, 2009).

Vygotsky (1978) öğrencilerdeki etkili öğrenmenin kendilerini tanıdıkça ve akranlarıyla iş birliğine girdikçe gerçekleşeceğini belirtmektedir. Slavin (1997) iş birlikli çalışma yapılan bir sınıf ikliminde, geleneksel sınıflardakinden daha iyi öğretim gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Su (2009), iş birliğinin yalnızca başkalarının görüşlerine saygı duymayı değil, aynı zamanda yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi de geliştirdiğini savunmaktadır.

Walmsey, Muniz, Edwards ve Kinzel (2003), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, iş birliğinin yalnızca dil derslerinde değil matematik derslerinde uygulandığında da öğrencileri olumlu tutum kazandırmaya teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda iş birlikli öğrenme, öğrencilerin akademik

başarılarında özgüven oluşmasına ve okuldaki yabancılaşma duygularının azalmasına da katkı sağlamaktadır (Pressley ve Block, 2002; Ghaith, 2003).

Öğrencilerin akranlarıyla iş birliği içerisinde olması, metni pek çok farklı açıdan incelemelerine katkı sağlayarak anlayışlarının zenginleşmesine imkân tanır (Applebee, Langer, Nystrand ve Gamoran, 2003; Gilbert, 2000; Jewell ve Pratt, 1999; Ketch, 2005). Gerçekleştirilen çalışmalarda ifade edildiği üzere iş birlikli öğrenme yöntemi, rekabet ortamı veya geleneksel sınıf ortamındaki öğrenmelerden daha faydalı olmaktadır.

İş birlikçi öğrenme, okuma çemberi yönteminin merkezinde yer alan bir beceridir (Burns, 1998; Daniels, 1994; Klage, Pate ve Conforti, 2007; Maraccini, 2011; Pitton, 2005). Okuma çemberine katılan öğrenciler birbiriyle nasıl iş birliği içerisinde çalışacağını öğrenir ve bu yolla okumaya istek duyarak metinleri daha iyi anlarlar (Pei, 2018; Su, 2009; Wigfield ve Guthrie, 1997). Okuma çemberindeki tartışmalar, iş birlikçi öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanıyarak, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini teşvik edebilmelerini sağlar (Slavin, 1997).

Öğrencilerin seçilecek metni belirleme ve gruptaki rollerin dağıtımı gibi süreçlerde de iş birliği yaparak birlikte çalışmaları gerekmektedir (Abdelrasoul, 2014; Bernadowski, 2013). Ayrıca metin hakkında nasıl konuşulacağını ve tartışmanın nasıl yürütüleceğini kavrayamayan öğrenciler işbirlikçi tartışma yoluyla bunları da kolayca elde edebilir (Bernadowski, 2013).

Pitton (2005), öğrencilerin okuma çemberlerindeki iş birlikli çalışmalarını araştırmış ve öğrencilerin birlikte okuma yapmaktan ve ilgi alanlarındaki metni okumaktan oldukça zevk aldıklarını belirtmiştir.

2.2.8. Okuma Çemberinde Öğretmenin Görevi

Okuma çemberinde öğretmen, ilk iş olarak öğrencilere yöntem hakkında gerekli bilgileri vermeli ve sürecin nasıl işleyeceğinden bahsetmelidir. Gerçekleştirilen her oturumun sonunda, mevcut rollerin öğrenciler tarafından seçilmesine izin vermeli ve varsa roller hakkındaki soruları cevaplandırmalıdır.

Süreç devam ederken öğretmenin görevi, her öğrenci için uygun soruları sorarak çemberdeki canlılığı korumak, grup toplantılarını düzenlemek, grupları gözlemlemek ve gruptan alınan verim seviyesinin düşmemesine yardımcı olmaktır (Almasi, 1996; Clarke ve Holwadel, 2007, s.26; Daniels, 1994; Hamilton, 2013). Daniels (1994), öğretmenlerin okuma çemberindeki en önemli işinin “geleneksel öğretmen” sıfatını üstlenerek çocuklara bir şeyler öğretmeye kalkışmaması olduğunu öne sürmüştür.

Brabham ve Villaume (2000), Kraitier (2017), Anderson ve Corbett (2008), Lloyd (2004), McCall (2010), Day (2003), ve Bond (2001) öğretmenlerin, öğrencilere zamanla gerekli sorumluluğu vermesi gerektiğini düşünmektedir. Bu sayede öğrenciler kendi sorularını oluşturup metne eleştirel gözle bakar ve oturumun kalitesi artmış olur (Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010; Hamilton, 2013). Öğretmenler gerekli modellemeyi sağlayamazsa, öğrencilerin okuma çemberindeki sorumluluğu üstlenmeleri oldukça zorlaşacaktır (Anderson ve Corbett, 2008; Bond, 2001). Daniels (2004) öğretmenler, bir oturumda istedikleri bir rolü alıp öğrencilerle birlikte bu rolü tartışabilirse bu sorunun ortadan kalkacağını ileri sürmektedir.

Brown (2002), Kraitier (2017), Marchiando (2013) ve Cameron, Murray, Hill ve Cameron (2012), öğretmenlerin öğrenciler için bir rehber niteliği taşıdığını ve oturumlarda onlara yol gösterici olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler yeterli seviyede kendi aralarında tartışabilir bir düzeye geldikten sonra, öğretmen gruba tekrar katılarak tartışmanın sorumluluğunu üstlenebilir (Farinacci, 1998). Ayrıca öğretmen, oturumun tüm sorumluluğunu öğrencilere bıraktığı zaman da onlara gereken hedeflere ulaşmaları hususunda destekleyebilir (Alwood, 2000).

Short, Kaufman, Kaser, Kahn ve Crawford (1999) okuma çemberlerinde öğretmenlerin üstlenebilecekleri farklı roller tanımlamıştır. Bunlar:

- İstedikleri her soruyu cevaplayan soru sorulmaya açık öğretmen,
- Okunan metin hakkında öğrencilere açıklamalar yaparak metnin anlaşılmasını kolaylaştıran öğretmen,

- Okunan metnin tam olarak anlaşılmadığını düşündüğü kısmı ve anlaşılrsa da üzerine vurgu yapılması gerektiği bölümü tekrar ettiren ve öğrencilerin, metnin derin anlamına kavuşmasını arzulayan öğretmen,
- Oturum süresince mevcut konudan sapmamaya özen göstererek öğrencileri yönlendiren öğretmen rolü olmak üzere dört tanedir.

Öğrenciler okuma çemberinin kontrolünü ele aldığı takdirde metni daha gerçekçi bir sohbet ortamında araştırıp inceleyebilecektir (Lloyd, 2004, s.119-120). Bu durum öğrencilerin grup tartışmalarında ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelmelerine de olanak tanıyacaktır (Maloch, 2004). Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalar, kendi sorularını soran ve tartışmanın gündemini belirleyen öğrencilerin düşünme becerilerinin, öğretmen odaklı bir tartışmadan daha fazla geliştiğini göstermektedir (Almasi, 1995; Almasi, 1996; Hamilton, 2013).

Burns (1998), öğretmenlerin okunacak metni de iyi özümsemeleri gerektiğini, metnin öğretmenler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmadığı takdirde okuma çemberinde de istenen verimin elde edilemeyeceğine vurgu yapmıştır. Öğretmenler bu görevlerinin yanı sıra öğrencilerin becerilerine de olumlu katkılar yapmalı ve onları çeşitli alanlarda geliştirmelidir. Çünkü öğrencilerini bilişsel stratejiler ve çeşitli becerilerle donatan öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerinde önemli ölçüde artış olduğunu göreceklidir (Marchiando, 2017).

Öğrenciler için gereken sorumluluk duygusu, geleneksel sınıf ortamlarında ve öğretim yöntemlerinde yeteri kadar yer almamaktadır. Daniels (2002), öğrencilerin en büyük eksiğinin, kitaplara ilgi duyan, kitaptaki anlamlara dikkat çeken ve belirli bir sistematik dâhilinde düşünme sürecine vurgu yapan bir yetişkin okuyucuyu düzenli olarak görmemesi olduğunu belirtmiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okuma çemberi yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkisini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden birisi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, çalışmaların, planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirildiği, uygulamaların kayıt altına alındığı ve araştırmacının çalışma içerisinde aktif bir rol aldığı, eğitim alanında yaygın olarak kullanılan süreç odaklı bir araştırma modelidir (Swann, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırmaları, araştırmacıyı da sürece kattığından dolayı, kuram ile uygulama arasında herhangi bir boşluk olmasının da önüne geçmektedir (Anagün, 2008). Eylem araştırmasında araştırmacı, önyargılardan ve subjektif görüşlerden uzak olmak şartıyla, araştırma sürecindeki yorumlarını veri olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Johnson (2015) eylem araştırmalarının özelliklerini genel hatlarıyla şu şekilde açıklamaktadır:

- 1) Eylem araştırmaları planlı ve sistematik bir gözleme dayanmaktadır.
- 2) Gözlemlerin uzun olması değil, düzenli ve tutarlı olması önemlidir.
- 3) Eylem araştırmaları önyargıdan ve taraflı bir yaklaşımdan uzak bir araştırma modelidir.
- 4) Eylem araştırmasında, nicel araştırmalarda olduğu gibi, bir proje ispatlanmaya çalışılmaz. İncelenen öğretim uygulamalarının anlaşılması esas alınır.
- 5) Bu araştırma modelinde karmaşık ve düzensiz bir planlama yerine, daha anlaşılır ve basit çalışma planlamaların kullanılması gerekmektedir.
- 6) Araştırmanın uzunluğu ve kısalığı kesin olarak belirli olmayıp, sürece, araştırmacıya veya araştırılan konuya göre değişiklik gösterebilmektedir.
- 7) Eylem araştırmasında nicel verilerden sınırlı da olsa faydalanılabilir.

Eylem araştırmalarında, araştırma sürecinin bir planı çıkarılır ve bu plana bağlı kalınır (Beyhan, 2013). Bu araştırmanın eylem planı, 2019-2020 güz dönemindeki ilkokul 4. sınıfa devam eden 5 öğrenci ile okuma çemberi yöntemini uygulamak üzere oluşturulmuştur. Uygulama toplamda 12 hafta sürmüştür ve

katılımcılarla 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Eylem planının uygulanmasını gösteren şema, Şekil 2'dedir.

Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Eylem Planı



3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesine bağlı bir devlet okulundaki ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 5 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 3'ü erkek, 2'si kız öğrencidir. Katılımcılara bu çalışma ve süreç hakkındaki genel bilgiler verilerek araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ilkokul 4. sınıfın aynı sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcıların aynı sınıftan birbirini tanıyan öğrenciler arasından seçilmesinin, birden fazla nedeni vardır. Bu nedenlerden bazıları; katılımcıların -arkadaşları sayesinde- oturumlarda kendilerini ifade ederken tedirgin olmalarının önüne geçilmek istenmesi ve katılımcılar arasında bir iş birliği ortamı oluşturarak süreci daha iyi benimsemelerinin sağlanmak istenmesidir. Ayrıca oturumların gerçekleştirileceği ders saatlerinde işlenecek dersin aynı olmasının, katılımcıların oturuma katılma motivasyonlarını arttıracak da düşünülmüştür.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz dönemindeki Türkçe dersi için yapılan ilk sınavın puanı elde edilmiş ve araştırmanın gerçekleştirileceği sınıftaki öğrenciler bu puana göre ayırt edilmiştir. Bu puan, öğrencilerin anlama becerilerini ve sınıf içerisindeki pozisyonlarını yansıtabileceği düşünüldüğünden tercih edilmiştir. MEB'in (2020) ilkokul 4. sınıflardaki puan sistemine göre Türkçe dersinden en az 55 veya üstü, diğer derslerden de en az 45 veya üstü puan alındığı takdirde, öğrenciler bir üst sınıf kademesine geçebilmektedir. Bununla birlikte dönem sonu ağırlıklı puan ortalaması 70,00-84,99 olan öğrenciler teşekkür belgesi alırken, 85 ve üstü olan öğrenciler takdir belgesi almaktadır. Okuma çemberine dâhil olacak katılımcıların, her iki haftada bir adet kitabı okuyup bitirmeleri ve bu kitabı derinlemesine çözümleyerek o haftaki rol kâğıtlarını doldurmaları gerektiğinden, katılımcılar Türkçe dersinin ilk sınav puanına göre seçilmiştir. Ayrıca her bir katılımcının, okudukları üzerine düşünmesi, analiz etmesi, çıkarımlar yapması, yorumlaması ve bu sayede derin anlama ulaşması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip bir öğrencinin de eleştirel bir okuyucu olduğu söylenebilir (Ateş, 2013; Demir ve Kan, 2017). Eleştirel okuma becerisi ile Türkçe ders notu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin bulunduğu bilindiğinden (Akar, Başaran ve Kara, 2016), Türkçe ders puanı yüksek olan

katılımcıların daha eleştirel bir okuyucu olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların da bu özelliklere sahip olması istendiğinden dolayı, katılımcılar takdir belgesi almayla eşdeğer bir not olan 85 ve üstü Türkçe puanı almış öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Bu seçimde mevcut öğrenci sayısı kırk üç olan sınıfın içerisinde dokuz öğrenci saptanmış ve bu öğrencilere araştırmanın kapsamı, içeriği ve süreci anlatılarak, araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Dokuz öğrencinin hepsi 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.

Çalışma grubu, örneklem grubu içerisinde iki örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İlk yöntem olarak, katılımcılar araştırmacının görev yaptığı okuldan seçildiği için, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kullanılması en az tercih edilen yöntem olan (Patton, 2002) kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı ulaşılması kolay olan bir durumu seçerek araştırmaya hız, pratiklik ve ekonomiklik gibi avantajlar sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örneklem doğrultusunda, katılımcılar araştırmacının görev yaptığı ilkokuldan seçilmiştir.

İkinci olarak, araştırmanın amacına uygun olması için süreci devam ettirebilecek katılımcıların seçilmesi gerektiğinden, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen, içerisinde farklı durumları barındıran ve araştırma sürecinde derine inilmesine imkân veren bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2007). Amaçlı örnekleme yöntemi, dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler içerisinde Türkçe ders notu göz önünde bulundurularak katılımcı seçilmesine olanak tanımıştır.

3.2.1. Katılımcıların Kişisel ve Demografik Bilgileri

Bu bölümde çalışma grubundaki katılımcıların kişisel ve demografik bilgilerine değinilmiştir.

K1, beyaz tenli, kısa kumral saçlı ve yeşil gözleri olan erkek bir öğrencidir. Kilosu 30 ve boyu 1.35cm olan K1, siyah çerçeveli bir gözlük takmaktadır. Kendisi dışında 1 erkek kardeşi olan K1' in, evlerinde interneti, bilgisayarı ve kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Evlerinde aktif olarak gazete, kitap veya dergi okuyan herhangi bir yakını olmadığını ifade eden K1, yılda yaklaşık 2-4 arasında kitap okuduğunu belirtmiştir. Anonim bir eser olan Ezop Masalları' nın, en sevdiği kitap olduğunu ve bu kitabı kahramanlarının hayvan olması sebebiyle beğendiğini belirtmiştir. Okul derslerinde en sevdiği dersin matematik, en sevmediği dersin ise müzik olduğundan bahsetmiştir. Matematik dersini, sayılarla uğraşmaktan hoşlandığı için sevdiğini ve bu derste oldukça eğlendiğini belirtmiştir. Okul dışında, kardeşiyle oyun oynamaktan, gezmekten ve bisiklete binmekten hoşlanmaktadır. K1' in annesi ve babası ilkokul mezunudur. K1' in annesi, K1 çocukken vefat etmiştir. Babası ise halen bekârdır ve özel bir fabrikada işçi olarak çalışmaktadır. Aylık gelirleri 1301-3000 TL arasındadır.

K2, beyaz tenli, uzun düz siyah saçlı ve ela gözleri olan bir kız öğrencidir. Kilosu 29, boyu 1.36cm olmakla olması sebebiyle zayıf bir öğrencidir. Dört çocuklu bir ailenin 3. çocuğu olan K2' nin evinde kendisine ait bir odası ve bilgisayarı bulunmamaktadır. Bunun dışında evlerinde internet ve kitaplık vardır. Yılda 3 ila 6 arasında kitap okuduğunu belirten K2, kitaplığında yaklaşık 20 adet kitap olduğuna ve ailesinde kitap, gazete veya dergi okuyan birisinin bulunmadığına değinmiştir. En sevdiği kitabın Nasreddin Hoca Masalları olduğunu ifade etmiştir. Bu masalları, Nasreddin Hoca' nın nasihatlerini okurken eğlendiği ve bir şeyler öğrendiği için sevdiğini de dile getirmiştir. En sevdiği ders olarak Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler dersini işaret etmiş ve sevmediği bir dersin olmadığını belirtmiştir. K2 okul dışındaki zamanlarında, evin işlerini yaparken annesine yardımcı olmakta, kitap okumakta ve televizyon programları izlemektedir. K2' nin annesi ve babası ilkokul mezunudur. Babası fabrikada işçi olarak çalışmakta ve annesi ev hanımıdır. Aylık gelirleri 1301-3000 TL arasındadır.

K3, sarı kıvrık saçları, açık beyaz teni ve yeşil gözleri olan bir kız öğrencidir. Boyu yaklaşık olarak 1.37cm olmakla birlikte 28 kilodadır. Üç çocuklu bir ailenin 2. çocuğu olan K3, 5 kişilik bir ailede yaşamaktadır. Kendine ait bir odası

bulunan K3' ün evinde, interneti, bilgisayarı ve ailesindeki herkesin zaman zaman kullandığı bir kitaplık ve bu kitaplıkta yaklaşık 20 adet kitap bulunmaktadır. Kitaplıktaki kitaplardan en çok kendisinin ve annesinin faydalandığını ifade etmektedir. Ayrıca K3 yılda 3 ila 6 arasında kitap okuduğunu belirtmiş ve bu kitapların birçoğunu annesiyle birlikte okuduğundan bahsetmiştir. En sevdiği kitabın Jeff Kinney tarafından kaleme alınan ve 13 eserden oluşan Saftirik isimli öykü serisi olduğunu belirtmiştir. Okulda en sevdiği dersin Türkçe, en sevmediği dersin ise fen bilimleri dersi olduğunu ifade eden K3, okul dışında bisiklete binmekten, yemek yapmaktan ve arkadaşlarıyla yerden yüksek, körebe ve saklambaç oyunları oynamaktan hoşlanmaktadır. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur ve evlerindeki aylık gelirleri 0-1300 TL arasındadır. Annesi ev hanımıdır ve babası kendi tarlalarında çalışarak geçimlerini sağlamaktadır.

K4, 35 kiloda ve 1.32cm boyunda olan erkek bir öğrencidir. Esmer bir teni, siyah saçları ve kahverengi gözleri vardır. Üç çocuklu bir ailenin 3. çocuğu olan K4, 5 kişilik bir ailede yaşamakta ve ablasıyla birlikte aynı odayı paylaşmaktadır. Evlerindeki kütüphanede yaklaşık 15 tane kitap olduğunu belirten K4'ün, bilgisayar veya tableti bulunmamaktadır. K4, yılda 0 ila 3 arasında kitap okuduğunu ve evde ablası ile annesinin de kitaplıktan sıklıkla kitap alıp okuduklarını belirtmektedir. En sevdiği kitabın, Keloğlan Masalları olduğunu ifade etmektedir. Okulda en sevdiği dersin matematik olduğunu, en sevmediği dersin ise görsel sanatlar olduğunu belirtmiştir. K4 görsel sanatlar dersini, resim yapmada yetenekli olmadığını düşündüğünden dolayı sevmediğini ifade etmiştir. K4' ün okul dışında en sevdiği etkinlikler, bisiklet sürmek ve futbol oynamaktır. Annesi ve babası ilkokul mezunu olan K4' ün aylık gelirleri 1301-3000 TL arasında değişiklik göstermektedir.

K5 isimli katılımcı 26 kiloda ve 1.34cm boyunda olan bir kız öğrencidir. Kısa siyah kıvrıkcık saçları, esmer teni ve kahverengi gözleri vardır. İki çocuklu bir ailenin 2. çocuğu olan K5' in, evde kendisine ait bir odası bulunmaktadır. Evlerinde kitaplık, tablet ve internet bulunmakla birlikte, bilgisayarı yoktur. Yılda 0 ila 3 arasında kitap okuduğunu belirten K5'in evlerindeki kitaplıkta yaklaşık 10 kitap bulunmakta ve bu kitapları annesi, babası ve kendisi zaman zaman okumaktadır. En sevdiği kitabın Dede Korkut Hikâyeleri olduğunu ve bu kitabın içerisindeki hikâyelerin

kahramanlarını çok beğendiğini dile getirmiştir. Okulda en sevdiği dersin Türkçe ve matematik olduğunu belirten K5, en sevmediği dersin müzik olduğunu ifade etmektedir. Okul dışındaki en sevdiği etkinliğin, arkadaşlarıyla gezmek ve muhabbet etmek olduğunu belirtmiştir. K5' in annesi Kur'an-ı Kerim öğretimi veren bir kursta gönüllü öğretmen, babası ise berber olarak çalışmaktadır. Hem annesi hem de babası ön lisans mezunudur. K5 evlerine gelen aylık gelirin 1301-3000 TL arasında olduğunu ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Okuma çemberi yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini araştıran bu çalışmanın nicel boyutundaki verileri elde edebilmek için Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye kazandırılan Guthrie ve Wigfield'in (1997) geliştirmiş olduğu "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenilirliğini saptayabilmek için Yıldız (2010) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tüm ölçek için hesaplanmış olan Cronbach Alpha değerinin 0,86, test tekrar test yöntemi kullanılarak hesaplanmış olan faktörler arasındaki ilişkinin ise orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundaki bulgular ise video kayıt altına alınan oturumlardan ve araştırmacının gözlem notlarından derlenerek oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmaya zenginlik katması amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Görüşme yöntemi, anket gibi tek cevaba dayalı formlardan farklı olarak, kendi içerisindeki esnek ve standart yapısı sayesinde araştırılan konu üzerinde derinlemesine bilgi toplanmasına yardım eden, araştırmacıların sıklıkla başvurduğu bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formları ne yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşme formları kadar esnek bir yapıya sahiptir. Bu sayede araştırmacı, önceden hazırladığı soruların yanı sıra, farklı sorular da sorarak araştırmanın verilerine zenginlik katabilmektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcıları belirlendikten sonra, katılımcıları daha yakından tanıyabilmek amacıyla 15 maddeden oluşan bir Kişisel Bilgi Formu (Ek 7.6.)

katılımcılara verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, yılda okunan kitap sayısı, vb. gibi maddeler yer almaktadır. Katılımcıların kişisel ve demografik bilgileri hazırlanırken, araştırmacının gözlemlediği birkaç bilgiye de yer verilmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenilirliği

Araştırma kapsamında uygulanan dört maddeli yarı yapılandırılmış görüşme formunun sorularının hazırlanması aşamasında, ilgili literatür araştırmacı tarafından incelenmiş ve görüşme formunun taslak soruları bu doğrultuda oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak sorular, anlaşılabilirliğin değerlendirilmesi amacıyla, üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Daha sonra alan uzmanlarının gerekli gördüğü düzeltmeler yapılmış ve sorular bir kez daha kapsam geçerliliğinin denetlenmesi adına uzman görüşüne sunulmuştur. Bu işlemlerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu dört açık uçlu madde olarak araştırma kapsamında kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir. Ayrıca formdaki sorular oluşturulurken, kolay anlaşılabilir şekilde olma, araştırma konusunun dışına sapmama, katılımcıları yönlendirmekten kaçınma, birden fazla boyutu göz önüne alma, alternatif sorular sorma ve soruların sırasını ve biçimini iyi düzenleyebilme ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirildikten sonra, araştırmacının zümre öğretmenlerinin de görüşlerine sunulmuş ve anlaşılır olup olmadıkları sorulmuştur. Sınıf ve zümre öğretmenlerinin, soruların anlaşılır olduğuna onay vermesinden sonra, sorular pilot bir uygulamaya tâbi tutulmuştur. Görüşme formlarındaki soruların işe yarayıp yaramadıklarını anlayabilmenin en iyi yolu, onları denemek için pilot bir görüşme yapılmasıdır (Merriam, 2015). Soruların anlaşılır olup olmadığını saptayabilmek için aynı sınıf düzeyinde, fakat katılımcı grubuyla aynı sınıfta olmayan 5 öğrenciyle 2 okuma çemberi oturumu gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın gerçek araştırma grubuyla paralel olabilmesi için pilot uygulama için seçilen katılımcıların da çalışma grubundaki seçim yöntemi kullanılarak seçilmesi uygun görülmüştür. Pilot uygulamadaki katılımcılarla gerçekleştirilen okuma çemberinde, çalışma grubunda belirlenen kitaplardan olan

Arılar Ordusu ve *Ömer'in Çocukluğu* isimli kitaplar kullanılmıştır. Katılımcılara okuma çemberi yöntemi ve rol kâğıtları hakkında gerekli bilgiler verilmiş olup bu sürecin dört hafta sürüp iki oturumda gerçekleştirileceği bilgisi verilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen okuma çemberi oturumunun ardından, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve formdaki sorular cevaplandırılarak, anlaşılabilirliği üzerine katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Pilot uygulamadaki katılımcıların, görüşme formuna verdiği cevaplar, araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve katılımcıların, sorulara verdikleri cevapların soruları yansıttığına karar verilmiştir. Ayrıca katılımcılarla birlikte bir görüşme daha gerçekleştirilmiş ve bu görüşmede soruların, kelimelerin veya kullanılan ifadelerin anlaşılır olup olmadığı tartışılmıştır. Bu tartışmada katılımcılar, “*sorunun ne sorduğunu anlayabiliyorum*”, “*sorular içerisinde bilmediğim bir kelime yok*” ve “*ne cevap vereceğimi biliyorum*” gibi görüşler beyan etmişlerdir. Katılımcılardan, sorulardaki ifadelerin açık ve kelimelerin basit ve anlaşılır olduğuna dair olumlu görüşler alınması üzerine, görüşme formunun sorularının araştırmada kullanılacak sorular olduğu kesinleşmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Hazırlık Aşaması

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma için gereken izinler alınmıştır (Ek 7.1). İzin alındıktan sonra araştırmanın gerçekleştirileceği okul belirlenmiştir. Okul, araştırmacıya uygunluğu göz önünde bulundurularak seçildikten sonra aşağıdaki süreçler sırasıyla gerçekleştirilmiştir.

1. Veri toplama araçları, gerekli izinler alınarak, araştırma için hazır hale getirilmiştir.
2. Okuma çemberi yöntemi ve araştırma hakkında okul öğretmenlerine ve okul idaresine gerekli bilgilendirme sunumu yapılarak, konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.
3. Araştırmada yer alacak katılımcılar, çalışma grubu başlığında belirtilen ölçütleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

4. Belirlenen öğrencilere, konu ve araştırma kapsamı hakkında bilmeleri gereken ön bilgileri içeren kısa bir sunum yapılmıştır. Ardından öğrenciler araştırmaya katılıp katılmama konusunda özgür bırakılmıştır. Belirlenen öğrenciler, araştırmaya katılmaya gönüllü olmaya karar vermiştir.
5. Katılımcılar araştırma için hazır olduktan sonra, araştırmanın gidişatına dair bilgilendirme ve tanışma oturumu gerçekleştirilmiştir.
6. Katılımcıların araştırmaya başlamadan önceki mevcut okuma motivasyonları, Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir.
7. Araştırma kapsamında kullanılacak, katılımcıların düzeylerine uygun 15 adet kitap (Ek 7.2.), araştırmacı tarafından belirlenmiş ve araştırmada kullanılmak üzere temin edilmiştir.
8. Toplamda 12 haftalık bir süreç içerisinde gerçekleştirilen 6 oturumun ardından, öğrencilerin güncel okuma motivasyonları Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir.
9. Bu araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmış ve araştırma süreci toplamda 12 hafta boyunca kesintisiz devam etmiştir.

3.4.2. Uygulama Aşaması

Araştırma kapsamında yapılacak okuma çemberi oturumları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Oturumlar, her iki haftada bir kez gerçekleştirilmiş ve katılımcılar tarafından toplamda 6 kitap okunmuştur. Okunacak kitaplar toplu olarak verilmemiş, her bir oturumun sonunda bir diğer oturumda okunacak kitap verilmiştir. Çalışmanın ilk gününde, öğrencilerle bilgilendirme ve tanışma oturumu gerçekleştirilmiştir. Oturumlar için belirlenen tarihlerde bir aksama veya gecikme meydana gelmemiştir. Gerçekleştirilen son oturumun ardından öğrencilerin güncel okuma motivasyonları, Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak tespit edilmiş ve araştırmanın verilerine zenginlik katabilmek amacıyla, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, okuma çemberi oturumları tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Form için katılımcıların sınıf öğretmenleriyle iletişime geçilerek hangi günün hangi dersinin uygun olduğu görüşülmüş ve katılımcılar adına gerekli izin alınmıştır. Formlara verilen cevapların, katılımcıların kendi özgün düşünceleri olmasını sağlamak için formun herkese aynı günün aynı ders saatinde gerçekleştirilmesi planlanmış ancak öğrencilere zaman kısıtlaması yapılmadığından dolayı bu cevaplama süreci 2 ders saatinde tamamlanabilmiştir. Görüşmenin yapılacağı yer, okul idaresinin görüşleri ve okul koşulları da göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Belirlenen ders saati geldiğinde, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri için görüşme yerinin sessiz olmasına ve görüşülen ortamda sadece öğrenci ile araştırmacının bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda böyle bir ortama sahip tek yer kütüphane olduğundan dolayı görüşmeler burada gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna başlanmadan önce katılımcılara formun amacı, niteliği ve sürecin nasıl işleyeceği hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların da izinleri alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve görüşmelerde katılımcılara isimleriyle hitap edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dikte edilmiş ve araştırmanın bulguları hazırlanırken bu kayıtlardan da yararlanılmıştır. Nitel veri araştırmalarında elde edilecek bilgiler görüşmeye dayalı formlar aracılığıyla gerçekleştirildiği zaman, görüşmelerin kayıt altına alınması ve elde edilen kayıtların dikte edilerek araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin artırılması, araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemli aşamalar arasındadır (Kvale, 1996). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler en fazla yirmi beş en az on beş dakika sürmüştür.

Görüşmeler, görüşme ilkeleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların cevaplarına yönlendirme yapmamaya dikkat edilmiştir. Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış formda yer alan maddelerin sırasıyla sorulmasına özen gösterilmiş ve katılımcıların anlamadıkları sorular tekrarlanmış veya görüşmenin sonunda tekrar sorulmuştur. Katılımcıların kendi kendilerini tekrar etmelerinin önüne geçebilmek için, yöneltile soruya verilen

cevaplar birbirine yaklaştığı zaman “*Bu söylediğinize daha önce de değinmiştiniz, başka neler söyleyebilirsiniz?*” biçiminde ek sorular sorularak katılımcının farklı cevaplar vermesi sağlanmıştır. Örnek olarak “*Okuma çemberlerini çok beğendim*” cevabına “*Okuma çemberinin en çok hangi özelliğini beğendiğinden bahsetmen çok hoşuma gider. Benimle paylaşır mısın?*” gibi sorular yöneltmiştir.

Bilimsel araştırma yapma etiğine bağlı kalınması amacıyla katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda dile getirdikleri cevaplara, K1, K2, K3, K4 ve K5 takma adları kullanılarak araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.4.2.2.Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin Uygulanması

Araştırma kapsamında, Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye kazandırılmış Okuma Motivasyonu Ölçeği, oturumlara başlamadan önceki okuma motivasyonlarını tespit edebilmek ve oturumdan sonra mevcut okuma motivasyonlarını belirleyebilmek amacıyla katılımcılara uygulanmıştır.

Ölçeğin uygulanması aşamasına geçilmeden önce belirlenmiş katılımcıların dâhil olduğu sınıfın öğretmeni ve okul idaresi ile görüşülerek, ölçek hakkında gereken bilgi ve detaylar verilmiştir. Ölçeğin uygulanması için gereken zaman 1 ders saati süresi olarak düşünülmüş ve bu doğrultuda katılımcılar adına sınıf öğretmeninden gereken izin alınmıştır. Ölçeğin uygulanacağı ders saati belirlenirken, katılımcıların derslere karşı algıları göz önünde bulundurulmuş ve sevilen bir ders saatinin kullanılmamasına özen gösterilerek, katılımcılarda katılıma isteksizlik oluşturma önüne geçilmek istenmiştir. Bu sebeple katılımcılar, beden eğitimi, resim veya müzik gibi daha rahat bir derste değil, matematik veya fen bilimleri gibi daha zorlayıcı bir derste ölçeğin uygulanması için çağırılmışlardır. Sınıf öğretmeninden, gereken izin matematik dersi için alınmış ve bu derse girilecek olan teneffüsün sonunda katılımcıların sınıfına gidilerek, katılımcılar ölçeğin uygulanacağı yere davet edilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı ortam belirlenirken hem araştırmacı hem de katılımcılara kolaylık olabilmesi amacıyla, uygulamanın okul ortamında yapılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda ölçek, yarı yapılandırılmış görüşmeler

gerçekleştirilirken kullanılan ve okul imkânları dâhilinde en uygun yer olarak görülen kütüphanede uygulanmıştır. Kütüphanenin kullanılmasının en önemli amacı, içerisinde sessiz olması, araştırmacı ve katılımcı dışında kimsenin bulunmaması ve içeride bulunan tahta, masa ve sıra gibi malzemelerden de faydalanılmasıdır. Söz konusu kütüphanede 5 adet kitaplık 1 beyaz tahta, 10 öğrencilik masa ve sıralar, 1 öğretmen masa ve sandalyesi, 1 dünya modeli, 1 adet projeksiyon cihazı, 3 bilgisayar ve etrafa yapıştırılmış kitap okumanın önemine değinen çeşitli afişler yer almaktadır.

Ölçek, bütün katılımcılara aynı anda uygulanmış olup, katılımcıların oturma planı birbirlerinin kâğıtlarını görmelerini engelleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu düzendeki amaç, her bir katılımcının kendi düşüncesini diğer katılımcılardan etkilenmeden bağımsız bir şekilde paylaşmasına imkân vermektir. Ayrıca katılımcılara ölçeğin üçüncü bir kişinin eline geçmeyeceği ve sadece araştırmacıda kalacağı da belirtilmiştir. Her katılımcı, önünde ölçeği dolduracağı bir masa olacak şekilde tek başına bir sıraya oturtulmuş ve kalem, silgi gibi malzemeler katılımcılara dağıtılmıştır.

Daha sonra araştırmacı tarafından, ölçeğin ne amaçla kullanıldığı, neyi ölçmek istediği, ne kadar sürede ve nasıl doldurulacağına dair gerekli bilgileri içeren bir sunum yapılmıştır. Katılımcılar, ölçeğin uygulama yönergesini okuduktan sonra, araştırmacı tarafından ölçeğin içerisinden seçilen birkaç örnek tahtaya yazılarak nasıl doldurulacağına dair örnek işaretlemeler yapılmıştır. Bu şekilde katılımcıların ölçeğin işaretlemesini nasıl yapacaklarına dair teknik bir bilgiye sahip olmaları amaçlanmıştır. Bu çalışmaların ardından, araştırmacı tarafından ölçeğin her bir maddesi yüksek sesle okunmuş ve katılımcılar ölçekte yer alan maddeleri cevaplandırmışlardır. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Son okuma çemberi oturumunun ardından tekrar bu şekilde bir uygulama ortamı oluşturulmuş ve ölçek katılımcılara bir kere daha uygulanmıştır.

3.4.2.3.Okuma Çemberi Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam

Okuma çemberi oturumlarının gerçekleştirildiği ortam, araştırmacının görev yaptığı, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesine bağlı bir devlet okuludur. Okul, mevcudunun fazla olması sebebiyle yarı zamanlı olarak faaliyet göstermektedir. Bu yüzden ortaokul öğrencileri sabah 07.00 – 12.40 saatleri arasında, ilkokul öğrencileri

ise öğlen 12.50 – 17.20 saatleri arasında öğrenim görmektedir. Okul içerisinde 16 derslik, 1 kütüphane, 1 bilişim teknolojileri sınıfı ve 1 fen laboratuvarı vardır. Bunlarla birlikte okulun ilkokul bölümünde 47 öğretmen ve 1175 tane öğrenci vardır.

Oturumların gerçekleştirilmesi için araştırmacının görev yaptığı okulun seçilmesinin sebepleri arasında, katılımcıların zorluk çekmeden gelebileceği en yakın yerin okul olması ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanmak istenmesi sayılabilir. Üstelik, okulun hafta sonu neredeyse tamamen boş ve sessiz olmasının da oturumların kalitesini arttıracakı düşünülmüştür. Oturumlar, uygulama takviminde belirtilen tarihler olan Cumartesi günlerinde, saat 14.00 – 15.10 arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumların Cumartesi günü gerçekleştirilmesi sayesinde, hem katılımcılar derslerinden geri bırakılmamış hem de okul, araştırma için istenilen sessizliğe sahip olmuştur.

Oturumların, okul içerisinde nerede gerçekleştirileceği, okul idaresinin görüşleri ve okul koşulları da göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel sınıf ortamından uzaklaştırılmalarının kendilerini daha rahat hissettireceği düşünüldüğünden dolayı, kütüphane ortamı tercih edilmiştir. Söz konusu kütüphanede 5 adet kitaplık 1 beyaz tahta, 10 öğrencilik masa ve sıralar, 1 öğretmen masa ve sandalyesi, 1 dünya modeli, 1 adet projeksiyon cihazı, 3 bilgisayar ve etrafa yapıştırılmış kitap okumanın önemine değinen çeşitli afişler yer almaktadır.

3.4.3. Okuma Çemberindeki Rol Kâğıtları

Okuma çemberi yönteminde, her katılımcının her oturumda kendisine özel bir rol kâğıdı bulunmaktadır. Katılımcılar, okunan her kitap için kendilerine ait olan role bürünür ve rol kâğıtlarını gerektiği şekilde doldurarak oturumlara katılım sağlar. Okuma çemberi yönteminde toplamda 11 rol vardır. Bu rollerden 4 tanesi temel, 7 tanesi ise yan roldür. Bu temel roller bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, sorgulayıcı ve ressam rolüdür. Katılımcı sayısının fazla olduğu oturumlar için ise özetleyici, araştırmacı, kelime sihirbazı, seyahat izleyici, kaydedici, kontrol edici ve kültür toplayıcı olmak üzere 7 yan rol bulunmaktadır. Temel rollerin her oturumda 1 kişi tarafından mutlaka alınması gerekirken, yan roller katılımcı sayısına göre oturumlara dâhil edilir. Bu araştırmanın katılımcıları 5 kişiden oluştuğu için her oturumda 4 temel rol ve 1 yan rol kâğıdı kullanılmıştır. Her oturumda bu 4 temel rolün ortak ve

değişmez olduğu ifade edilmiş ve katılımcıların diğer yan roller arasından seçim yapabilecekleri belirtilmiştir. 12 hafta süren oturumlar boyunca katılımcılar özetleyici, sözcük avcısı ve araştırmacı yan rollerini kullanmışlardır. Araştırma öncesindeki bilgilendirme oturumunda, katılımcılara bu rollerin içerikleri ve özellikleri anlatılarak nasıl kullanılacağına dair bilgiler verilmiştir. Her bir oturumda rollerin değişmesi gerektiğinden dolayı, her bir katılımcı 4 temel rolü en az bir kere üstlenmiş ve bunun yanında da yan rollerden en az 1 tane seçmiştir.. Araştırmacı, katılımcıların süreç içerisinde almaları gereken verimi yakalayabilmeleri için katılımcıların rol kâğıtlarını süreç boyunca kontrol etmiş ve rol kâğıtlarını nasıl daha iyi kullanabilecekleri ve rolleri benimserken nelere dikkat etmeleri yönünde geri dönütler vermiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcıların üstlendikleri rollerin, kitaplara ve oturumlara göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Üstlendikleri Rollerin, Kitaplara ve Oturumlara Göre Dağılımı

Oturumlar	Oturum 1	Oturum 2	Oturum 3	Oturum 4	Oturum 5	Oturum 6
<i>Kitaplar</i>	<i>Arılar Ordusu</i>	<i>Küçük Prens</i>	<i>Mesnevi'den Seçmeler</i>	<i>Ömer'in Çocukluğu</i>	<i>İnsan Ne ile Yaşar</i>	<i>Yürekdede ile Padişah</i>
<i>Katılımcılar</i>						
K1	Bağ Kurucu	Okuma Aydınlatıcı	Ressam	Özetleyici	Ressam	Sorgulayıcı
K2	Sorgulayıcı	Bağ Kurucu	Özetleyici	Okuma Aydınlatıcı	Sorgulayıcı	Ressam
K3	Okuma Aydınlatıcı	Sorgulayıcı	Bağ Kurucu	Ressam	Araştırmacı	Özetleyici
K4	Sözcük Avcısı	Ressam	Okuma Aydınlatıcı	Sorgulayıcı	Bağ Kurucu	Okuma Aydınlatıcı
K5	Ressam	Sözcük Avcısı	Sorgulayıcı	Bağ Kurucu	Okuma Aydınlatıcı	Bağ Kurucu

3.4.4. Okuma Çemberi Oturumlarında Kullanılan Kitaplar

Okuma çemberlerindeki her oturum için katılımcıların 1 adet kitap okuması gerekmektedir. Bu kitaplar seçilirken, katılımcıların ilgi ve gelişimleri göz önünde

bulundurulmalı ve katılımcıların görüşleri de alınmalıdır. Kitapların belirlenmesi aşamasında 2 ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterlerin ilki, kitapların ilköğrencileri için okutulması tavsiye edilen 100 Temel Eser içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı onaylı kitaplardan oluşmasıdır. MEB tarafından gerçekleştirilen ve öğrencileri kitap okumaya ve okuma alışkanlığı kazandırmaya teşvik eden 100 Temel Eser kampanyası sayesinde, pek çok öğrencinin okuduğu kitap sayısında bir artış gerçekleştiği bilinmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu yüzden kitap seçim ölçütlerinin ilki olarak, kitapların bu eserler içerisinde seçilmesi uygun görülmüştür.

İkinci kriter ise seçilen kitapların, katılımcıların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığının alan uzmanlarınca belirlenmesidir. Bu kitaplar içerisinde 50 tanesi araştırmacı tarafından seçilmiş ve 2 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. İlk alan uzmanı 33, ikinci alan uzmanı ise 27 adet kitabı araştırma için uygun görmüştür. Alan uzmanlarının ikisinin de listesinde bulunan ortak olarak seçilmiş 15 adet kitap araştırmacı tarafından satın alınmıştır. Daha sonra belirlenen bu kitaplar, katılımcıların görüşlerine sunulmuş ve katılımcıların da içlerinden 6 adet kitabı seçmesiyle kitap seçim aşaması tamamlanmıştır. Araştırmada, *Arılar Ordusu*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Küçük Prens*, *Mesnevi'den Seçmeler*, *Ömer'in Çocukluğu* ve *Yürek Dede ile Padişah* olmak üzere 6 kitap kullanılmıştır. Kitaplar iki haftada bir kez katılımcılara dağıtılmış ve her iki haftada bir okuma çemberi oturumları gerçekleştirilmiştir. Böylece toplamda 12 hafta boyunca 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmada kullanılan kitapların listesi yer almaktadır.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Kitapların Listesi

Yazar	Kitabın İsmi	Yayınevi	Türü
Arılar Ordusu	Bekir Yıldız	Özyürek Yayınevi (2018)	Hikâye
Küçük Prens	Antoine de Saint-Exupery	Can Çocuk Yayınları (2019)	Hikâye
Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	Beyan Yayınları (2015)	Öykü

Mesnevi'den Seçmeler	Hayrettin Orhanoglu	İnkılap Yayınları (2012)	Hikâye
Ömer'in Çocukluğu	Muallim Naci	Beyan Yayınları (2018)	Öykü
İnsan Ne ile Yaşar	Leo Tolstoy	Akvaryum Yayınevi (2012)	Hikâye

Araştırmada kullanılan kitaplar içerisindeki *Arılar Ordusu*, Nemrud'un zalimliğine ışık tutmakta ve yer yer kendisinin öldürülmesinde rolü olan total arının gözünden ve dilinden olayları anlatmaktadır. Kitap, hem tarihî değerleri ve olayları içerisinde barındırmakta hem de çocuklara iyi bir insan olmaya dair nasihat verici bir nitelik taşımaktadır. *Küçük Prens* ise dünya çapında 300 farklı dile çevirisi yapılmış, çocukların ve hatta yetişkinlerin dâhi zevkle okuyabileceği bir hikâyedir. Kitap, bir savaş uçağının çölün ortasında bozulduğu sırada pilotun çöle acil iniş yapmasını ve bu esnada pilotun yanına gelen *Küçük Prens*' le aralarında geçen diyalogları ve olayları konu edinmektedir. Diğer bir kitap olan *Yürekdede ile Padişah* isimli hikâyede de ismi Yürek Hasan olan cömert ve yaşlı bir dedenin bir gün tanımadığı bir topluluğa tek varlığı olan deveyi kesip ikram etmesini ve bu topluluk içerisinde kendini gizlemiş olan padişahın bu durumdan çok hoşnut olarak ona mükâfatlar vermek istemesini anlatmaktadır. Kitap, öğrencilere fedakârlığın, cömertliğin ve merhametin önemini anlatması sebebiyle oldukça sıcak bir anlatım ve üsluba sahiptir. Bununla birlikte öğrencilere önemli toplumsal değerleri de sunmaktadır.

Mesnevi'den Seçmeler kitabında, ünlü mutasavvıf Mevlâna Celâleddin Rumi'nin eserlerinde geçen hikâyelere kısaca yer verilmiştir. Kitapta geçen hikâyeler genellikle din, ahlak ve terbiye temalarında işlenmiş olup okuyucu için bir nasihat niteliği taşımaktadır. Bir başka kitap olan *Ömer'in Çocukluğu* isimli eserde, yazar Muallim Naci, kendi çocukluğundan bazı kesitleri samimi bir dille okuyucuya aktarmaktadır. Yazar, yaşadığı çocukluğu anlatırken içinde bulunduğu toplumdaki inançlara, düşüncelere ve geleneklere de değindiği için, eser geçmişteki yaşayışa ışık tutarak öğrencilerin kendi kültürlerini fark etmelerine olanak tanımaktadır. Son kitap olarak seçilen *İnsan Ne ile Yaşar* kitabı ise ünlü Rus yazar Leo Tolstoy tarafından

kaleme alınmıştır. Tolstoy, içerisinde 4 adet hikâye bulunan bu kitabında iyilik-kötülük ve yaşam-ölüm gibi karşıtlıklara değinirken, içerisindeki hikâyeleri ahlaki bir çerçevede okuyucuya sunmaktadır. Çeşitli insani değerleri ve ahlaki yargıları içerisinde barındırmasından dolayı, okuyucunun düşünmesine ve kendini sorgulamasına imkân tanımaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Eylem araştırması olarak planlanan bu araştırmadaki bulgular, nitel ve nicel veriler aracılığıyla oluşturulmuştur. Nitel boyutta elde edilen veriler, kayıt altına alınan oturum videoları ve araştırmacının gözlem notları doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırma boyunca video kaydına alınmış oturumlar incelenerek her bir öğrenci için belirli kesitlerin dökümleri yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların kitaplara verdikleri tepkiler, okuma çemberi yöntemi ve gerçekleştirilen süreç hakkındaki düşüncelerini barındıran 4 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak da verilere zenginlik katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bilgiler betimsel analize tâbi tutularak oluşturulmuştur. Betimsel analize tâbi tutulan bulgular, araştırmacı tarafından belirlenen tema ve konulara göre gruplanarak, kendi içerisinde bir neden-sonuç ilişkisinde incelenir ve bazı yargılara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analizde elde edilen bulgular, derlenip toplanılarak, açık ve anlaşılır bir şekilde yorumlanıp sistemli bir biçimde okuyucuya sunulur.

Nicel veriler ise Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği, 7 tanesi içsel ve 14 tanesi dışsal okuma motivasyonunu ölçmek üzere tasarlanmış kapalı uçlu 21 maddelik testten oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 24 paket programındaki (IBMCorp., 2016) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Marshall ve Rossman (2011), araştırmacının kişisel biyografisinin, araştırma konusu seçme veya bu konuyu geliştirme aşamalarına başlangıç teşkil edeceğini belirtmektedir. Ayrıca nitel araştırmacıların kişisel biyografilerini açıklamaları,

araştırmacının önyargılarının, düşüncelerinin ve araştırma sorusunun arka planının ortaya çıkmasına yardımcı olurken, araştırmada elde edilen bulguların yorumlanması aşamasına da açıklık getirebilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmacı, bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programının lisans derecesini bitirmiş ve aynı yıl hem akademik olarak kendini geliştirebilmek hem de akademisyen olabilmek için sınıf eğitimi yüksek lisans bölümüne başvurmuştur. Bu başvurusu kabul edilip sınıf eğitimi ana bilim dalı yüksek lisans programına başlayan araştırmacı, aynı zamanda bir devlet ilkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı tarafından, lisans ve yüksek lisans eğitimi süresince, bir sınıf öğretmeninin neredeyse en önemli görevinin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı yüksek lisans tezi için gereken konuyu araştırırken, gözlemlediği bu durumu sürekli olarak göz önünde bulundurmıştır. Sonuç olarak tez danışmanının görüşleri ve yapılan çeşitli araştırmaların neticesinde okuma çemberi isimli bir yöntemle karşılaşmıştır. Okuma çemberi yönteminin, okuma eylemine daha önce benzerine rastlanılmayan farklı bir perspektiften bakılmasını sağlayan oldukça ilgi çekici bir yöntem olduğu görülmüştür. Araştırmacının gerek lisans eğitiminde gerekse görev yaptığı okulda okuma becerilerini geliştirmeye olan ilgisinden dolayı, bu yöntemi kullanarak öğrencilerin okuma motivasyonlarını inceleme ve onların okumaya olan ilgilerini yakından takip etme isteği sonucunda bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının görev yaptığı okulun öğrencileri düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocuklardan oluşmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin okumak için yeterli kaynağa sahip olamamalarına ve bu sayede okumaya karşı ilgisiz kalmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Bu araştırmada ele alınan okuma çemberi yöntemi, onlar için okuma eylemine oldukça farklı bir açıdan bakmalarına olanak sağlamaktadır. Çünkü bu öğrenciler genellikle geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Söz konusu araştırmanın katılımcıları da bu öğrenciler arasından seçildiğinden dolayı okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonlarına olan etkisinin kanıtlanması, okuma çemberi yönteminin, bu ve bunun gibi düşük sosyo ekonomik düzeye sahip bölgelerdeki öğrencilere okuma eylemini sevdirebilmek ve okuma becerilerini geliştirebilmek adına öğretmenler tarafından kullanılabilecek önemli bir yöntem olduğunu gözler önüne serebilir.

4. BULGULAR VE YORUM

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

4.1 Nicel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yürütüldüğü gruptaki katılımcıların okuma motivasyonlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak elde edilen öntest-sontest verisi ve katılımcıların uygulama öncesi ve sonrasını gösteren içsel-dışsal okuma motivasyonları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3: 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 Sıra	0	0	0	-2.02	.043
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.0		
	Eşit	-	-	-		

$p > .05$

Tablo 3 'te katılımcıların okuma motivasyonlarının ön test- son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testiyle karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuma motivasyonuna yönelik puanlarında bir artış yaşandığı görülmektedir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık değeri (p) incelendiğinde .043 sonucuyla karşılaşılmaktadır. Bu sonuç $p .043 < .05$ sonucunu ortaya çıkarmakta, ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası İçsel Motivasyonları

Katılımcılar	Uygulama öncesi içsel motivasyon		Uygulama sonrası içsel motivasyon	
	Puan	Ortalama	Puan	Ortalama

K1	15	2,1	24	3,4
K2	18	2,5	26	3,7
K3	16	2,2	22	3,1
K4	19	2,7	19	2,7
K5	15	2,1	22	3,1

Tablo 4’ de katılımcılara uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeği testindeki 21 maddelik testten içsel okuma motivasyonunu belirlemeye yönelik 7 maddenin puanlarına ve ortalamalarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, katılımcıların okuma çemberi öncesi ve sonrasındaki içsel okuma motivasyonlarının 4 katılımcıda artış gösterdiği, 1 katılımcıda ise okuma çemberi öncesi ve sonrasında uygulanan okuma motivasyonu ölçeğine göre motivasyon olarak gelişim göstermediği görülmektedir. Tabloda yer alan en büyük puan ve ortalama artışı, 9 puan ve 1,3 ortalama artışı ile K1’ e aittir. Daha sonra bu artışı; 8 puan ve 1,2 ortalama artışı ile K2, 7 puan ve 1 ortalama artışı ile K5 ve 6 puan ve 0,9 ortalama artışı ile K3 etmektedir. K4 ile gerçekleştirilen okuma çemberi yönteminin, katılımcının içsel okuma motivasyonunun sabit kaldığı görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Dışsal Motivasyonları

Katılımcılar	Uygulama öncesi dışsal motivasyon		Uygulama sonrası dışsal motivasyon	
	Puan	Ortalama	Puan	Ortalama
K1	32	2,2	45	3,2
K2	33	2,3	42	3
K3	35	2,5	45	3,2
K4	28	2	40	2,8
K5	33	2,3	41	2,9

Tablo 5’ de, katılımcılara uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeği testindeki 21 maddelik testten dışsal okuma motivasyonunu belirlemeye yönelik 14 maddenin puan ve ortalaması görülmektedir. Tablodaki uygulama öncesi-sonrasındaki puan ve ortalamalar incelendiğinde, katılımcılarla gerçekleştirilen okuma çemberi yönteminin, bütün katılımcıların dışsal okuma motivasyonlarında bir artış sağladığı görülmektedir. Artışın en fazla görüldüğü katılımcı, 13 puan ve 1 ortalama artışı ile K1 olmuştur. K1’i takip edenler ise; 12 puan ve 0,8 ortalama artışı ile K4, 10 puan ve

0,7 ortalama artışı ile K3, 9 puan ve 0,7 ortalama artışı ile K2 ve 8 puan ve 0,6 ortalama artışı ile K5 olarak sıralanmaktadır.

4.2. Nitel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümü, katılımcıların okuma çemberi sürecindeki video görüntüleri ve araştırmacının tuttuğu gözlem notları kullanılarak eylem araştırmasına uygun olarak oluşturulmuştur.

4.2.1. Katılımcılarla Gerçekleştirilen Okuma Çemberi Oturumlarının Kayıtları

Katılımcı 1

1. Oturum

Bu oturum *Arılar Ordusu* kitabının oturumu olarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda K1, bağ kurucu rolünü üstlenmiştir. Konuşmalar sırasında katılımcılar birbirlerinin sözünü kesmemiş, liderin söz vermesini beklemişlerdir.

K1 bu oturumda özellikle son konuşmacı olmayı talep etmiştir. K1 yarı yapılandırılmış görüşme formunda, bu süreçteki rolleri anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Ancak araştırmacı gözlem notları incelendiğinde, üstlendiği bağ kurucu rolünde, kendisini ifade ederken zorlanmadığı ve konuşmasını akıcı bir şekilde gerçekleştirdiği kaydedilmiştir. Rol kâğıdında yer alan 5 maddelik bölümün 3 tanesini tamamen doldurabilmiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K1, rolü için kurduğu bağları şu şekilde açıklamaktadır: “...Ben bu kitaptaki arılarla kendi hayatım arasında bir bağ kurdum. Ben çocukken benim parmağımı bir arı sokmuştu ve parmağım çok şişmişti. O günden sonra arılardan korkmaya başladım... Köyümüze gidince de arı gördüğüm zaman hep uzaklaşmaya çalışıyorum. Buradaki arıları da görüp okuyunca biraz korktum açıkçası... Kurduğum bir başka bağ ise dayımın arılarıyla ilgili oldu. Dayım arıcılıkla uğraşıyor. Dayımın hem arıları hem de bu arılar küçük küçük evleri var... Dayım bu arıların yanına yaklaşırken, arılar onu ısırmasın ve zarar vermesin diye, bir elbise giyiyor. Bu elbise böyle bembeyaz uzun ve geniş bir şey. Kafasına da arılar sokmasın diye kask gibi bir şey takıyor. O bunları giyince çok komik gözüküyor. Bu kitabı okurken de aklıma bu

kostüm geldi... Benim kurduğum son bağ da Şanlıurfa'yla ilgili oldu. Kitabı okurken bu olayların Şanlıurfa'da yaşandığını gördüm... Özellikle biz ailecek Balıklıgöl'e gitmeyi çok seviyoruz. Orada bir tepe var, bazen oraya gidip piknik yapıyoruz bazen de göle gidip balıklara yem atıyoruz. Buradaki balıkların bu hikâyeden geldiğini bilmiyordum. Anne ve babama sorduğum zaman, onların olayın gerçek hikâyesini bildiğini öğrendim. Onlar bana da anlattılar hikâyenin gerçek halini. Şimdi o balıklara bakarken daha farklı düşünürüm herhalde... Bu kitap bana böyle bir bilgi verdiği için de çok mutlu oldum...“(Video dosyası_ Oturum1, 32.14sn)

K1 ilk oturum için oldukça geniş bir sunum yapmıştır. Kitabın içerisindeki metin ile kendi hayatı arasında kurduğu bağların, kendisine kitabı sevdirdiği söylenebilir. K1, bu hikâyenin gerçeğini bir başkasına anlattığı zaman kaynak olarak bu kitabı gösterebilir. Bu sayede hem kitabı başkalarına tavsiye etmiş hem de okuduğu kitaptaki bilgileri kullandığını gördükçe başka kitaplar da okumak isteyebileceği söylenebilir.

“... K1 özellikle Balıklıgöl'ün hikâyesini öğrendiği bölümden bahsettiğinde oldukça heyecanlı gözüküyor. Sanırım kitabın içerisindeki bu bilgi, okuma isteğini de arttırmış...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 08.11.2019)

2. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Küçük Prens* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K1 okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ikinci kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K1 kendi rolü için hazırladığı bölümlere şu şekilde anlatmıştır: *“...Arkadaşlar benim seçtiğim bölümlerden birisi kitabın ilk sayfalarından oldu. Yani sayfa 10-15 arası diyebiliriz. Burada kitaptaki pilot bir fili yutan boa yılanı çiziyor ve bunu ailesine gösteriyor. Ailesi onun çizdiği resmi beğeniyor ama o resmi başka bir şeye benzetiyor. Pilot, onlara öyle olmadığını ve aslında çizmek istediği şeyin farklı olduğunu söylüyor. Burayı okurken biraz üzuldüm çünkü pilotun ailesi onun çizdiği resmi anlamıyor ve farklı bir şey söylüyorlar. Pilot da bu duruma üzüleniyor. Keşke ailesi onun çizdiği şeyi anlayıp onu öyle sevseydi... Seçtiğim diğer bölüm Küçük*

Prens'in pilotun yanına gelmesi ve ondan bir koyun çizmesini istemesi. Bu olay sayfa 17 ile sayfa 20 arasında geçiyor. Burada Küçük Prens bir koyun istiyor ama pilotun uğraşıp çizdiği hiçbir koyunu beğenmiyor. Sürekli daha farklı bir koyun istiyor. En sonunda pilot sinirleniyor ve bir kutu çizip, senin koyunun burada, diyor. Küçük Prens bunu çok beğeniyor. Burada pilotun yaptığı çok hoşuma gitti. Çizdiği resmi bir türlü beğendiremedi ama Küçük Prens'i de üzmeden, istediğini yapmış oldu. Başkası olsa uğraşmazdı hence... Son olarak seçtiğim yer Küçük Prens'in gezegenlerini anlattığı yer oldu. Burayı biraz uzun anlattığı için sayfa sayısı yazmadım. Küçük Prens 5-6 tane farklı gezegene gidiyor ve gördüklerini anlatıyor. Ben de böyle gezegenleri gezebilmeyi isterdim. Belki farklı yerlerde farklı şeyler görürdüm. Çok hoşuma giderdi..." (Video dosyası_Oturum2, 16.23 sn)

K1 genellikle resim ile ilgili olan kitap bölümlerini seçmiştir. Bu bölümleri seçmesinin nedeni olarak, kendisinin resme olan ilgisi gösterilebilir. K1 sık sık resim çizdiğini ancak bu çizdiği resimleri hem kendisinin hem de yanındakilerin pek beğenmediğine vurgu yapmıştır. Burada pilot tarafından çizilen resmin anlaşılmasında da onu üzmüş ve pilotla bir bağ kurup, kendini onun yerine koymuş olabilir. Bu durumun, K1'in kitaba kendi vermesine ve okuma motivasyonunun artmasına katkı sağlayacak bir durum olduğu söylenebilir.

"... K1 pilottan bahsederken sanki çok yakın bir arkadaşını anlatıyor gibiydi. Galiba kendisine benzediği için pilotu çok sevmiş..." (Araştırmacının Gözlem Notları, 22.11.2019)

3. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Mesnevi'den Seçmeler* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda K1 ressam rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan üçüncü kişi olmak istemiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, K1, resim çizmeyi çok sevdiğini, ders kapsamında tahtaya çizilecek resim, şema veya grafik olduğu zaman öğretmenin onu çağırdığını belirtmiş ve ressam rolünü bu yüzden

beğendiğini ifade etmiştir. Bu rolü duyduktan sonra role meraklı olmasının nedeni ise kendi ifade ettiği “*Kitapların içinden bir şeyler çizebilmek çok güzel olurdu*” düşüncesini ve ümidini barındırmasından kaynaklanabilir. Resim çizmeyi seven K1, aynı zamanda görüşmelerde, “*Çok güzel resim çizdiğimi düşünmüyorum. Ama yine de resim çizmeyi çok seviyorum*” öz eleştirisini de yapmıştır. Bunların yanı sıra, görüşmelerde ressam rolü kâğıdı için de düşüncelerini belirtmiş ve, “*Keşke ressam rolünün kâğıdı daha renkli ve şekilli olsaydı*” şeklinde bir yorumda da bulunmuştur.

“...K1, resim çizmeyi seviyor ancak resme karşı yeteneği olduğunu düşünmüyor. Görüşmelerde, öğretmeninin tahtaya resim çizileceği zaman kendisini kaldırdığını ve ondan çizmesini istediğini söylemişti. Sanırım öğretmeni de onun resim çizmeyi sevdiğini bildiğinden, derse teşvik etmek ve ders içinde aktif bir rol almasını sağlamak amacıyla böyle bir yola başvurmuş. Çünkü çizdiği resme bakıldığı zaman ya resim çizmeye yeni başlamış ya da hep bu şekilde çiziyor ancak bu durum onu rahatsız etmiyor...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 06.12.2019)

K1 çizdiği resimde yarım güneş, bulutlar, dükkân, adam ve papağan çizmiştir. Çizdiği resim, *Mesnevi'den Seçmeler* isimli kitaptaki ilk hikâyeye olan Tüccar ve Papağan isimli hikâyede geçen olaydan esinlenilerek çizilmiştir. K1, resmi açıklarken, “*Burada tüylerini dökken bir papağan ve ona doğru tüylerini yolmak için koşan sinirli bir adam var. Adamın sinirini de zaten suratında görüyorsunuz. Papağanın tüylerini kapının yanındaki yere çizdim. Adamın koştuğu yer de hikâyedeki dükkân. Havanın güzel olduğunu düşündüm. Bu yüzden de güneş ve bulutlar çizmek istedim. Aslında kitapta bir sürü hikâye var ama ben bunu çizmek istedim. Çünkü bu hikâyedeki papağanın üzülmesine üzüldüm. Kendisinin o kafesin içerisinde esir olarak kalması ve daha sonra kendi kurduğu planla kafesten çıkması benim çok hoşuma gitti. Onun böyle zor bir durumdayken de vazgeçmemesi beni etkiledi. Ben de bir şeye başladığım zaman onu bırakmayı pek sevmiyorum. Bu yüzden hoşuma gitti bunu gösterdim*” ifadelerini kullanmıştır (Video dosyası_Oturum3, 27.43sn).

K1 tarafından çizilen Mesnevi'den Seçmeler kitabının resmi



4. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Ömer'in Çocukluğu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda K1 özetleyici rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. K1, konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra hazırladığı özeti anlatmıştır.

“...K1 artık grup üyeleri arasında söz almaktan çekinmiyor ve bir şeyler paylaşmak için kendisini öne atıyor. Bu K1'in çekingenliğini yendiğini ve konuşmaya istekli olduğunu gösterebilecek önemli bir işaret olabilir...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 20.12.2019)

K1, *“...Aslında kitabın arkasını okuduğumda pek ilgimi çekmeyeceğini düşünmüştüm. Çünkü kitabın arkasında, yazarın kendi çocukluk zamanından bazı şeyler anlattığını söylüyordu. Ben daha önce birinin hayatını okumamıştım. Bu yüzden sıkıcı gelecek ve ben bununla ne yapacağım diye düşündüm. Ama okuduğum zaman kitapta anlatılan çocukluk hikâyesi çok hoşuma gitti... Ben bu kitabı şöyle özetlemek istedim. Kitabın yazarı, kendisini anlatmış. Kendi çocukluğunu, annesini, babasını ve arkadaşlarını anlatmış. Çocukken nereye gittiklerinden, evlerinin nasıl olduğundan ve ailesinin kim olduğundan gibi şeylerden bahsetmiş. Ama kitabın sonunda yaşı çok fazla ilerlemiyor. Sadece 8 yaşına kadar geliyordu galiba. Bu yaşına kadarki etrafında gördüklerini anlatmış bize. Kitapta eski gelenekler,*

düşünceler ve insanlar da var. Ben şu an bunları çoğunu etrafımda görmüyorum ama güzel şeylermiş. Mesela sofraya herkes birlikte oturmuş. Bunu gidip babama sorduğumda babam da çocukken öyle yaptıklarını söylemişti ama şimdi biz bazen kardeşlerimizle yemeklerimizi ayrı yiyebiliyoruz...” ifadelerini kullanarak kitabı özetlemiştir (Video dosyası_ Oturum4, 8.42sn).

K1'in bu rolde yapması gereken, sadece özetleme yapmaktı ancak ifadelerinden de görüleceği üzere, kendisi de kitap üzerine düşünmüş. Hatta babasının yanına da giderek kitap hakkında bir şeyler sormuştur. Bu sorgulama ve düşünme süreci, onun kitap üzerine konuşmak istediğini ve kitabı merak ettiğini göstermektedir. Ayrıca kitabı merak etmesi ve içerisinde kendi hayatından kesitler bulması da onun konuşma isteğini arttırarak kendisini ifade etmesinin önünü açmış olabilir.

5. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *İnsan Ne ile Yaşar* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda K1 ressam rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ikinci kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da çizdiği resmi anlatmıştır. Okuma çemberi rol kâğıtlarında toplamda 4 ana ve 5 yan rol bulunmaktadır. Her bir oturumda bu 4 ana rolün kesinlikle olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında 5 öğrenci ile 6 oturum gerçekleştirildiği için oturumlar süresince öğrencilerden birisinin bir ana rolü iki kere alması gerekmektedir. Bu bağlamda 2. ana rolü alma sırası K1' e geldiği için K1 tekrar ressam rolünü almıştır. K1' in bu rolü almasındaki sebep, yarı yapılandırılmış görüşmelerde de söz ettiği gibi kendisinin resim çizmeyi sevmesinden kaynaklanabilir.

K1 tarafından çizilen İnsan Ne ile Yaşar kitabının resmi



K1 çizdiği resmi şu şekilde açıklamaktadır: “...Ben burada Simon’ın mont almaya giderken yoldaki resmini çizdim. Hikâyede böyle hep sık ağaçlardan bahsediyordu ama ben daha az ağaç çizmek istedim. Tamamen hikâyeye benzetmek istemedim. Biraz farklı olması daha güzel olur diye düşündüm. Mesela hikâyede Simon’ın saçlarından bahsetmiyordu. Aslında bahsediyor da olabilir emin değilim ama üzerinde çok fazla durduğunu hatırlamıyorum. Bahsetmişse bile söyleyip bırakmıştır. Ben burada Simon’ın saçlarını yukarıya doğru kalın çizdim. Onun dışında hikâyede güneş daha yeni doğuyordu. Ben burada güneşi büyük ve sanki tepedeymiş gibi çizdim ama yine de yeni doğduğunu göstermeye çalıştım... Bu resmimi çizerken renkli kalemlerimi de kullandım. Çünkü diğer çizdiğim resmi düşündüm ve biraz hoşuma gitmedi. Bu resmin daha renkli ve canlı olmasını istedim. Bulutları maviye boyadım. Güneşi sarıya boyadım. Aslında şimdi keşke ağaçları ve evi de boyasaymışım diye düşünüyorum. İsterseniz şimdi bile boyayabilirim...” (Video dosyası_Oturum5, 16.11sn).

“...K1, çizdiği resimden bahsederken oldukça mutlu gözükiyordu. Galiba bu resmini çok beğendiğinden dolayı bana ve diğer katılımcılara göstermek için bu şekilde sabırsızdı...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 03.01.2020)

K1’ in anlattıkları incelendiğinde kitaba tamamen bağlı kalmadığı ve resmi kendisine göre yorumlamaya çalıştığı söylenebilir. Aslında ressam rolünü alan katılımcının, kitaba bağlı kalması beklenir. Ancak K1’in bu şekilde özgün bir çalışma yapmak istemesi araştırmacı tarafından olumlu bir durum olarak görülmüş ve kabul edilmiştir. Bu durum K1’in kendi becerisini sergilemekten hoşlanmaya başladığını ve kendine özgü işler yapmaktan çekinmediğini gösterir niteliktedir.

6. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Yürekdede ile Padişah* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K1 bu oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan dördüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı soruları sormuştur. K1 bu rol için 3 adet soru hazırlamıştır. Sorduğu sorulardan 1 ve 3 açık, 2. soru ise kapalı uçludur. K1 ilk olarak rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da oluşturduğu soruları sormuştur.

K1’in bu rol için hazırladığı sorular arasında şunlar yer almıştır.

1. Yürekdede ile hanımının eşiği nerede kaybolmuş olabilir?
2. Yürekdede, Padişah’ın yanından ayrıldığında nasıl dua etmiştir?
3. Siz Yürekdede’ nin yerinde olsaydınız, Padişah’tan ne isterdiniz?

Bu sorular arasında katılımcıların en yoğun ilgi gösterdiği soru, “Siz *Yürekdede* olsaydınız *Padişah’tan ne isterdiniz?*” sorusu olmuştur. Bu soruya K2, “*Ben Yürekdede’ nin yerinde olsaydım, yolda daha iyi gidebilmek için bir tane deve isterdim. Bence padişah, onun için kestiğim deveden daha güzel bir tane verirdi. Belki de iki tane bile verebilirdi...*”, K3, “*Ben olsaydım Padişah’tan rahat bir ev isterdim. Çünkü eğer rahat bir evim olursa bir daha böyle yazları yaylaya gitmeme*

gerek kalmazdı. Bu şekilde hem Yürekdede hem de eşi sürekli yolculuk ediyor. Padişahın vereceği ev, kendi sarayında veya başka bir yerde de olabilir...”, K4, “Yürekdede bir şey istememekle doğru yapmış. Eğer isteseydi belki büyük bir şey isteyecekti ve padişah vermek istemeyecekti. Bu şekilde hem kendini utandırmamış hem de padişahın kendisini daha çok sevmesini sağlamış. Galiba ben de Yürekdede gibi, Padişah’tan bir şey istemek istemezdim...”, K5, “Ben, bizi gideceğimiz yere kadar götürsün isterdim. Belki deve verir veya başka bir hayvan da olur fark etmez. Belki çok güzel bir şey verirdi ve biz de onu uzun bir zaman kullanırdık... Aslında hayvan yerine asker veya yiyecek de verebilir. Hem Yürekdede ve karısı zaten çok yaşlı. Daha fazla böyle zorlukla gitmelerini istemezdim...” cevaplarını vermişlerdir. (Video dosyası_Oturum6, 24.28 sn).

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar, metinle ilişki kurduklarına ve metni özümlediklerini gösterebilir. Özellikle K2, K3 ve K5 isimli katılımcıların verdikleri cevaplar, hikâyedeki Yürekdede karakterini içselleştirdiklerini göstermektedir. Çünkü bu katılımcılar Yürekdede için üzülmemekte ve onun rahata kavuşmasını istemektedir. Verdikleri cevaplar, Yürekdede’ nin daha fazla üzülmemesini, yorulmasını ve canının yanmasını istemedikleri yönündedir. K1, hazırladığı bu sorunun katılımcılar tarafından ilgiyle karşılanmasına da oldukça sevinmiştir. K1’in söz hakkı bittikten sonra diğer katılımcılara teşekkür etmiş ve sözü başka bir katılımcıya bırakmıştır.

Katılımcı 2

1. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Arılar Ordusu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K2 bu oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan dördüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı soruları sormuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda da bu rolü çok beğendiğini ifade eden K2, sorgulayıcı rol kâğıdında soru yazmak için az yer olduğundan yakınmış ve daha fazla soru sorabilmeyi istemiştir.

K2 bu oturum için 3 tane soru hazırlamıştır. K2 tarafından hazırlanan sorular ve bu sorulardan birine verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

1. Kitapta Nemrud'u kim öldürmüştü?
2. Nemrud gökyüzüne niçin çıkmıştır?
3. Siz Nemrud'u kurtarmak için ne yapardınız?

“...K2, rol kâğıdını yeteri kadar anlayamamış veya yapmakta zorlanmış. Oturumun sonunda sorgulayıcı rolü için biraz değerlendirme yapmam, bu durumun tekrar etmesini önleyebilir...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 08.11.2019)

K2 tarafından hazırlanan bu sorulardan 1 ve 2. soruların kapalı uçlu, 3. sorunun ise açık uçlu olduğu görülmektedir. Kapalı uçlu sorularda evet/hayır, var/yok veya tek bir kesin cevap olduğu için bu sorular üzerinde konuşulması ve tartışılması pek mümkün değildir. Ancak açık uçlu sorularda dinleyiciler kendi düşüncelerini ve görüşlerini bir metne bağlı kalmadan cevaplandırabilmektedir. Burada da 3. soru bu soru tipine karşılık gelmektedir. Bu yüzden 3. soruya verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

K2' nin 3. sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir: K1, *“...Aslında kafasına zarar vermek saçma ama askerler onun ölümsüz olduğunu düşündüğü için mantıklı da geliyor. Ben de öyle düşünseydim öyle yapabilirdim.”*, K3, *“Ben kulağına üflemek isterdim. Belki o zaman içine giren arı, üflemeye dayanamayıp dışarıya kaçmak isterdi...”* K4, *“Ben kafasına bir şey ile vururdum. Gerçi kitapta söylendiğine göre, o da başını duvarlara vuruyor ama geçmiyor. Belki o yeteri kadar hızlı vurmuyordur. Çekiç veya bir şey ile vursak belki çıkardı...”* ve K5, *“Ben olsaydım ölmesine izin veririm. Sonuçta o kötü birisi yani. Halka sürekli sorun çıkarıyor. Kendisine de Allah diyor. Ben hiçbir şey yapmazdım...”* cevabını vermiştir (Video dosyası_Oturum1, 25.43sn)

Oturum sonunda, araştırmacı tarafından sorgulayıcı rolünde bu kitap için yazılabilecek açık uçlu sorulara birkaç tane örnek verilmiştir. Diğer oturumlarda da benzer sorunlar yaşanmaması adına böyle bir düzeltmeye gerek görülmüştür. Bu düzeltme K2'nin fark etmeyeceği şekilde yapılmış ve araştırmacı tarafından *“Ben de*

sorgulayıcı olsaydım şu rolleri söylerdim herhalde...” denilerek soruların nasıl daha açık uçlu sorulabileceğine vurgu yapılmıştır.

2. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Küçük Prens* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K2 bu oturumda bağ kurucu rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da kurduğu bağları anlatmıştır.

K2, hazırladığı bağ kurucu rol kâğıdı içerisindeki bağlardan birisini şu şekilde ifade etmiştir: *“...Ben 14 ve 15. sayfalardaki olayla kendi hayatım arasında bir bağ kurdum. Bu sayfalarda bir şey çizmek istiyorlar ama çizdikleri hiç düzgün olmuyor. Sanırım bir insan çizmeye çalışıyorlardı. Bu insanı sürekli ya zayıf, ya şişman çiziyorlar ya da çok büyük veya çok küçük çiziyorlar. Bir türlü istedikleri gibi bir resim olmuyor... Ben de, öğretmenim resim çizmemizi istediği veya evde istediğim bir şeyi çizerken sürekli böyle hatalar yapıyorum. Çizdiğim resmi bir türlü beğenemiyorum... Mesela bir ev çiziyorum ama evin bazen çatısı çok büyük oluyor bazen de kapıyı çok küçük yapıyorum. Bu durumu sürekli yaşadığım için bu bölümü okurken aklıma geldi ve bunu yazmak istedim...”* (Video dosyası_Oturum2, 8.50sn)

K2, rol kâğıdını anlatırken diğer katılımcılara da böyle bir durumu yaşayıp yaşamadıklarını sormuştur. Katılımcılar arasından K5, *“Ben de resim çizerken bazen kalınlığını tutturamıyorum. Hani mesela ev çizdiğim bir tarafı çok kalın oluyor, diğer tarafı çok ince oluyor. Silerken de resim bozuluyor...”* ve K3, *“Ben çimen çizerken bana da oluyor. Bazen çimeni çizerken diğer şeyleri onun altında tutuyorum. Yani çimen ya çok aşağıda ya da çok yukarıda kalıyor. Bu durum beni çok rahatsız ediyor...”* ifadelerini kullanarak görüşlerini belirtmişlerdir

“... Bütün katılımcılar, K1 gibi resim bölümünden söz ediyor. Kitabın, hepsinin ortak bir sorunundan bahsetmesi çok güzel...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 22.11.2019)

3. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Mesnevi'den Seçmeler* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K2 bu oturumda özetleyici rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan üçüncü kişi olmak istemiştir. Kendisinden önce özetleyici rolünü alan başka kimse olmadığı için, K2'den rolünü daha detaylı açıklaması istenmiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı özeti anlatmıştır.

K2, bu kitaptan çıkardığı özeti anlattığı konuşmasında şu ifadelere yer vermiştir: *“...Aslında özet çıkarmakta biraz zorlandım. Çünkü kitapta bir sürü öykü var ve bunların bir tanesinin mi yoksa hepsinin mi özetini çıkarmam gerektiğini bilemedim. Öğretmenimize danıştığım zaman, bana kitabın içerisindeki beğendiğim öykülerin özetini çıkarabileceğimi ve bu sayede diğerlerinin de hoşuna gidecek öykülerden tekrar bahsedilebileceğini söylemişti... Bence bu kitap bize bir ders vermeye çalışıyor. İçindeki öykülerde sürekli bir uyarma olduğunu gördüm. Yani mesela bize yanlış ve kötü olanı gösterip, iyi ve doğru olanı anlatmaya çalışıyor. Bunu neredeyse bütün öykülerde görmüştüm. Bazı öyküleri tam olarak anlayamadım ama güzel bir kitap olduğunu düşünüyorum... Benim bu kitaptan çıkarmak istediğim özetlerden birisi Nefsinin Tuzağına Düşen Aslan öyküsünden oldu. Bu öyküde bir aslan var ve sürekli ormandaki hayvanlardan canının istediğini yiyor. Ona “sen bizi yeme biz sana kendimiz gelelim, böylece hangimizin öleceğini bilir, rahat ederiz” diyorlar. Bu düşünce aslanın hoşuna gidiyor ve evde bekliyor... Sıra tavşana geldiğinde tavşan aslana gidip yolda başka bir aslan gördüğünü söylüyor... Sonra aslan tavşanla birlikte diğer aslanın olduğu yere gidiyor. Tavşan kuyuyu gösterip diğer aslan burada diyor... Aslan kuyuya atladıktan sonra da tavşan oradan uzaklaşıyor ve diğer hayvanlara “aslandan kurtulduklarını” söylemeye gidiyor. Ben bu öyküyü çok beğendim çünkü tavşanın zekâsı çok hoşuma gitti. Aslan da ormanda sadece kendini önemli görüyordu. Diğerlerinin hayatını düşünmüyordu. Kötü aslandan hem kendini hem de diğer arkadaşlarını kolay bir şekilde kurtardı...”* (Video dosyası_Oturum3, 15.18sn)

K2 bu rolü aldıktan sonra, araştırmacıya ne yapması gerektiğini sormuştur. Çünkü bu rolün esas amacı, genel olarak kitabın özetinin çıkarılması ve dinleyicilerin zihinlerinde kitabın yeniden işlenmesinin sağlanmasıdır. Ancak bu kitap bir bütün

halinde olmayıp, içerisinde çeşitli öyküleri barındırmaktadır. Bu yüzden araştırmacı tarafından bazı öykülerin özetlenebileceği ve bunun yeterli olduğu açıklanmıştır. Bu açıklamanın sebebi ise bu kitabın insanlara genel bir ahlak dersi vermek istemesi ve bu dersin neredeyse her öyküde işlenmesidir. Bu yüzden katılımcı hangi öyküyü alırsa alsın içerisinde mutlaka bir ders ve öğüt bulabilecektir.

“... K2 özet çıkarmakta zorlandığını söylemesine rağmen, rol kâğıdını gayet başarılı bir şekilde doldurmuş. Hikâyede geçen olaydan da kendisine güzel bir ders çıkarmışa benziyor...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 06.12.2019)

4. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Ömer’in Çocukluğu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K2 bu oturumda okuma aydınlatıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan beşinci kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K2’ nin bu kitap için seçtiği bölümlerden ve oturumda geçen diyaloglardan bazıları şu şekildedir: *“... Benim seçtiğim bölümlerden birisi 2. sayfanın 1. paragrafından oldu. Burada Ömer’in 4 cepli bir hırkası olduğundan bahsediyor. O bu hırkayı çok severmiş ve nereye gitse onu yanında götürürmüş. Bu hırkayı kimseye güvenip de emanet veremezmiş. Zaten hırkayı da 4 tane cebi olduğu için çok seviyormuş... Burayı seçtim çünkü benim de çocukken bir oyuncagım vardı. Ben bu oyuncakla oynarken birisi gelirse ona vermiyordum. Yani oyuncagımı kıskanıyordum sanki. Çünkü başkaları onu kırabilir veya bozabilir bu yüzden veremiyordum... Seçtiğim bir diğer bölüm ise 15. sayfanın 4. paragrafında bulunuyor. Burada Ömer’e bir köpek saldırıyor. Köpek, çok sevdiği 4 cepli hırkasına da zarar veriyor. Ömer, hem köpek saldırdığı için çok korkuyor hem de hırkası yırtıldığı için üzüliyor. Köpek Ömer’e saldırırken oradan da bir adam onları izleyip Ömer’e yardım etmiyor. Ömer, köpeğin saldırmasından çok, adamın yaptığına üzüliyor ve sinirleniyor... Burayı seçtim çünkü hem Ömer’e hem de hırkasına çok üzüldüm. Ayrıca adama da çok sinirlendim. İnsan nasıl bu durumdaki bir çocuğa yardım etmez anlamadım...” (Video dosyası_Oturum4, 26.37sn)*

“...K2 köpeğin Ömer’e saldırdığı bölümden bahsederken fazlasıyla duyguluydu. Ona yardım etmeyen adamdan sinirlenerek bahsetti. Galiba bu bölüme o da dayanamadı...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 20.12.2019)

K2’nin anlattığı bu bölümler incelendiğinde, K2’nin kitabı okurken oldukça odaklandığı söylenebilir. Çünkü anlattıklarından da görüldüğü üzere, kitaptaki karakterin yaşadıklarına üzülmüş, sevinmiş ve sinirlenmiştir. O karakteri benimsediği için bu duygu ve düşüncelere kapılmıştır. Ayrıca rolü için hazırlaması gereken bölümü de buradan seçmiştir. K2, diğer katılımcıların da o adama sinirlenmesini istediği veya kendi hislerini açıklamak istediği için burayı seçmiş olabilir. Her iki durumda da bu olayı katılımcılara anlatması, K2’nin kitabı daha iyi özümsemesine ve benimsemesine yardımcı olduğu söylenebilir.

5. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *İnsan Ne ile Yaşar* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K2 bu oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan son kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı soruları sormuştur. K2, yarı yapılandırılmış görüşme formunda, roller arasından en çok sorgulayıcı rolünü beğendiğini ifade etmiştir. Kitabın içerisinden sorular sorulması ve bu soruların diğer katılımcılarla tartışılmasının hoşuna gittiğini vurgulayan K2, bu oturumda da sorgulayıcı rolünü almıştır. Aynı zamanda K2, 1. oturumda da sorgulayıcı rolünü üstlenmişti. Bu oturum için 3 tane açık uçlu soru hazırlamıştır. Aşağıda K2’ nin sorduğu sorular ve bu sorulardan bir tanesine verilen cevaplar yer almaktadır:

1. Siz Simon’un yerinde olsaydınız mezarlıktaki adama yardım edip evinize alır mıydınız?
2. Köylüler Simon’a borçlarını geri vermeyince Simon ne yapmalıydı?
3. Toprak almak isteyen adamın yerinde olsaydınız ne kadar yürürdünüz?

K2 tarafından sorulan ilk soruya cevap olarak, K1, *“Ben onun yerinde olsaydım çok korkardım. Önce adama bir seslenirdim. Kim olduğunu öğrenmeye çalışırdım. Sonra yanına giderdim...”* K3, *“Ben de adamın yanına giderdim. Gece*

mezarlıkta böyle bir adam görünce tabiki korkardım ama sonuçta yardıma ihtiyacı vardır. İnsan gecenin bir yarısında orada ne yapsın?...”, K4, “Ben diğer köylüleri çağırırdım. Ona tek başıma değil de hep birlikte yardım etmemizi isterdim. Çünkü mezarlıkta böyle birinin gözükmesi gerçekten korkunç bir durum...”, K5, “Ben de çok korkardım. Zaten kitabı okurken de Simon’ın nasıl oraya gittiğini anlamadım. Ben adamı görür görmez kaçardım herhalde...” cevaplarını vermişlerdir (Video dosyası_Oturum5, 38.43sn)

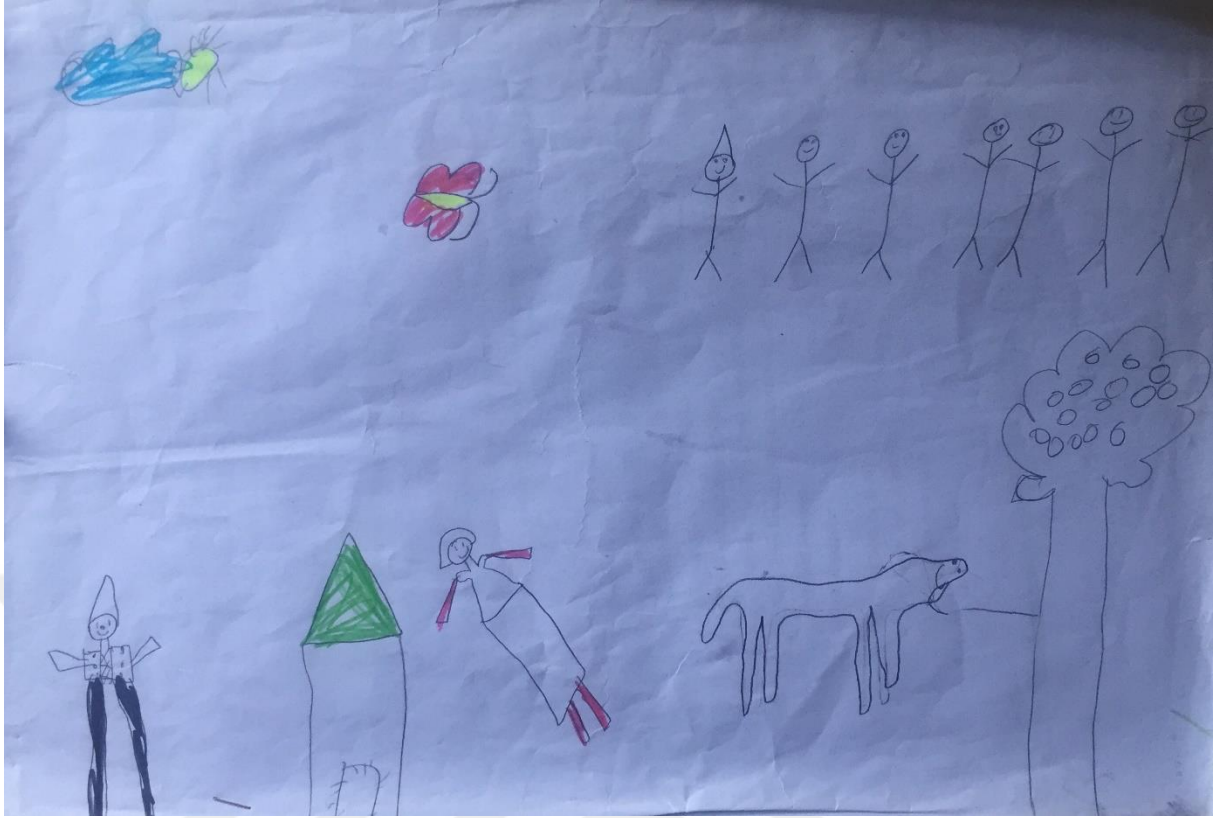
“...K2 ilk oturumda daha çok kapalı uçlu sorular sormuştu. Bu sorular, ilk oturumdaki sorularla karşılaştırıldığında gerçekten farklı gözüküyor...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 03.01.2020)

K2 ilk oturumda da sorgulayıcı rolünü üstlenmişti fakat 1 tane açık, 2 tane kapalı uçlu soru sorması nedeniyle rolün işlevini tam olarak yerine getirememişti. Ancak K2’ nin bu oturumdaki soruları, daha açık uçlu ve tartışmaya elverişlidir. Üstelik, sorulan bu soruların, metin ile okuyucu arasında bağ kurmaya yönelik olduğu da söylenebilir. Sorunun muhatabı, kendisine göre, metne bağlı kalmadan bir cevap verebilmektedir. Bu durum hem rol kâğıtlarının ve okuma çemberi yönteminin daha iyi kavrandığına hem de katılımcıların artık daha özgün ve kaliteli sorular sorduğuna işaret olabilir. Ayrıca katılımcıların verdikleri cevaplar göz önüne alındığında da, katılımcıların metni ayrıntılı okuduğu söylenebilir.

6. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Yürekdede ile Padişah* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K2 bu oturumda ressam rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da çizdiği resmi anlatmıştır.

K2 tarafından çizilen Yürekdede ile Padişah kitabının resmi



K2 resmini açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır: “...Yaptığım resimde, Yürekdede ile karısı yaylaya gidebilmek için yola çıkmışlar. Daha sonra karısı ve Yürekdede ilerideki ağaçlara bakarak otururken, uzaktan Padişah ve onun adamları geliyor. Kitapta Padişah ile birlikte 7 kişi olduğu için ben sayıyı tam yaptım. Yani adamları tam sayı olarak çizdim. Çizerken Padişah'ın anlaşılması ve belli olması için de başına bir külah koydum. Bakın en öndeki adamın başında var. O bu hikâyenin Padişah'ı. Padişah ile adamları Yürekdede ve karısına doğru gelirken ikisi de bu gelenleri görüyor. Yürekdede ve karısı kendilerine misafir geldiğini görüp Allah'a şükrediyor ve çok seviniyorlar. Yürekdede hemen onlarla selamlaşıyor ve onları çadırına davet ediyor. Sonra tencereye pilav koyup pişiriyorlar. Yürekdede bunun yetmeyeceğini düşünüp kendi devesini araziye götürüyor ve orada onu kesiyor. Onun etini de pilavın içine koyuyorlar. Hep birlikte çok güzel bir yemek yiyorlar... Şurada ağacın yanında da Yürekdede'nin devesini çizmeye çalıştım. Yürekdede'yi de çizerken üstüne yünden bir kazak çizmek istedim. Çünkü genellikle köylerde böyle kazaklar giyiliyor. Hava güneşli olduğu için de tepeye güneş çizdim...” (Video dosyası_Oturum6, 8.53sn)

“...K2 bu bölümü neden çizdiğini açıklamadı ama sanırım Yürekdede’nin yaptığı fedakarlığı sevdiği için çizmek istedi...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 17.01.2019)

K2 tarafından çizilen bu resimde, öykünün başlangıcındaki bir bölüme yer verilmiştir. Çizdiği resimde kitaba tam olarak bağlı kalan K2, resmini ve kitaptaki olayı da oldukça geniş bir şekilde anlatabilmiştir.

Katılımcı 3

1. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Arılar Ordusu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K3 bu oturumda okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ikinci kişi olmak istemiştir. İlk defa sunum yapacak olması sebebiyle heyecanlandığı gözlemlenen K3, başlangıçta rolünü diğer katılımcılara anlatmış ve daha sonra da bu kitap için seçtiği bölümleri aktarmaya başlamıştır.

K3, *“...Benim seçtiğim bölümlerden birisi Nemrud’ un gökyüzüne çıkıp Tanrı’ yı öldürdüğünü söylediği bölüm oldu. Burayı okurken hiç beğenmedim. Bana çok saçma geldi. Çünkü hiç kimse Allah’ ı öldüremez veya ona zarar veremez. Bunu duyan köylülerin de Nemrud’ a nasıl inandıklarını düşündüm. Bence bu hiçbir şekilde mümkün değil... Seçtiğim bir başka bölüm ise Bilge ve Tek Kanat isimli arının şehre gitmesi ve oradaki tapınılan heykeli yıktığı yer oldu. Burada Nemrud bir şölen düzenliyor. Bilge ve Tek Kanat da bunu fırsat bilip putların olduğu yere gidiyor. Orada putları kırıp baltayı da onun boynuna asıyorlar. Nemrud putların yıkıldığını görünce bunu kim yaptı diyor. Bilge de balta kimin boynundaysa o yapmıştır diyerek Nemrud ile alay ediyor. Burayı çok beğendim çünkü Bilge Nemrud’ a çok güzel bir cevap vermiş. Aslında putların hiçbir şey yapamayacaklarını söylemek istemiş. Zaten Nemrud da “onlar putlar bunu nasıl yapsınlar” diyor. Kendisi de putların bir işe yaramadığını kabul ediyor... Son olarak da hikâyenin Şanlıurfa’ da geçmesi beni çok sevindirdi. Niye bilmiyorum ama kendi yaşadığım şehirdeki bir şeyi okumak çok hoşuma gitti. Burada anlatılan bazı şeylerin gerçek olmadığını biliyorum tabi ki ama yine de hikâyenin burada geçmesi beni heyecanlandırdı...” (Video dosyası_ Oturum1, 12.16sn)*

K3'ün seçtiği bölümlere bakıldığında görevini aksatmadan yerine getirdiği ve rolünü anlayabildiği görülmektedir. K3'ün rol kâğıdı için doldurduğu bölümlerden iki tanesi kitabın içerisindeki kahramanlardan, bir tanesi ise kitabın geçtiği bölgeden bahsetmektedir. K3, okuduğu kitabın kendi şehrinde geçmesinden duyduğu mutluluğu, seçtiği bölümlerinden birisinde dile getirmiştir. Bu husus kitabı daha çok seyerek okumasına ve motivasyon kazanmasına yardımcı olmuş olabilecek bir etmendir.

“...K3 okuduğu bölümleri eleştirel bir gözle anlattı. Özellikle Tanrı ile ilgili olan bölümü okurken, bu bölüm üzerinde düşünmüş veya birilerine anlatıp, bir şeyler sormuş olabilir...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 08.11.2019)

2. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Küçük Prens* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K3 bu oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan son kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı soruları sormuştur. K3'ün sorduğu sorulardan 2 tanesi açık uçlu 1 tanesi ise kapalı uçludur.

K3'ün sorgulayıcı rolü için seçtiği sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Küçük Prens, pilottan ne çizmesini istemişti?
2. Küçük Prens'in gittiği gezegenlerden en çok hangisini beğendiniz?
Neden?
3. Siz pilotun yerinde olsaydınız Küçük Prens'e ne sormak isterdiniz?

K3'ün sorduğu bu sorular arasından en çok tartışılanı 2. soru olmuştur. Katılımcıların 2. soruya verdikleri cevaplar özet olarak şu şekilde ifade edilebilir: K1, *“...Ben en çok, içinde her şeyi yönettiğini sanan kralın olduğu gezegeni beğendim. Galiba burası Küçük Prens'in gittiği ilk gezegendi. Buradaki kral, her şeyden kendisinin sorumlu olduğunu düşünüyordu ama sanki pek de onu söylediği gibi değildi. Aslında burada krala üzülüm çünkü kendisini önemli birisi gibi görüyor ama anlattıkları pek de gerçek gibi değil...”* K2, *“Ben en çok iş adamının olduğu gezegeni beğendim. Bu gezegende bir iş adamı vardı ve sürekli bir şeyler*

hesaplıyordu. Sadece 2 defa yanlış yaptığını, onun dışında hiçbir zaman yanlış yapmadığını söylüyordu. Ben bu adama üzıldüm çünkü başka bir şey yapmıyormuş. Sadece oturup hesap makinesinde hesap yapıyormuş. Bence bu çok sıkıcı bir iş...” K4, “Ben de en çok kralın olduğu gezegeni sevmiştim. Yani kocaman bir gezegen var ve sen ondan sorumlusun. Mesela orada ne yapılıyorsa sana soruyorlar, sen gezegendeki her şeyi biliyorsun ve sen oranın sahibisin yani. Bence bu çok eğlenceli bir şey olurdu. Tâbi kralın yöneteceği kimse yoktu ama olsun...” K5, “Ben burada kâşifin olduğu gezegeni çok farklı buldum. Bu gezegende kâşif hiç yerinden kalkmadan coğrafi olaylarla ilgili notlar tutuyordu. Ona birileri bilgiler getiriyor, o da bunları not ediyordu... Bana burası biraz saçma geldi. Çünkü benim bildiğim kâşifler, hep gezerler ve yeni şeyler görürler. Gezip gördükleri şeyleri kendileri not etmeyi severler... Bu gezegendeki adam ise sadece oturuyor ve gelen bilgileri bir yere yazıyor...” (Video dosyası_Oturum2, 37.43sn)

K3, 2 tanesi açık uçlu ve 1 tanesi kapalı uçlu olmak üzere toplamda 3 adet soru hazırlamıştır. Sorduğu sorular arasında en çok tartışılan soru olan 2. soruya burada yer verilmiştir. K3’ ün sorduğu sorulara katılımcıların her biri özgün cevaplar vermiş ve eleştirilerini getirmişlerdir. Sorulan bu sorular sayesinde katılımcılar metni yeniden gözden geçirme ve kendi düşüncelerini paylaşma imkânına sahip olmuşlardır.

“... K3’ün sorduğu 2. soru, katılımcıların çok ilgisini çekti. Bu gezegenlerin kendilerine ilginç geldiğini görmek ve cevap vermek için heyecanlanmalarını görmek güzel...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 22.11.2019)

3. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Mesnevi’den Seçmeler* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K3 bu oturumda bağ kurucu rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan son kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da kurduğu bağları anlatmıştır.

K3, kitap içerisinden kurduğu bağları anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır”
...Benim bu kitapta en çok sevdiğim öykü *Hayvanların Dilini Anlayan Adam*’ın öyküsü oldu. Bu öyküde bir adam Hazreti Musa’ya geliyor ve hayvanlarının dilini

anlamak istediğini söylüyor. Hazreti Musa adama, bunu istememesini ve sonunun iyi olmayacağını söylüyor ama adam ısrar edince, Hazreti Musa kabul edip Allah'a dua ediyor ve adam hayvanların dilini anlar hale geliyor. Ama bundan sonra başına bazı kötü işler geliyor ve adam pişman oluyor. Ben de hayvanları çok seviyorum. Özellikle sokakta kedi gördüğüm zaman hep sevmek, su veya yemek vermek istiyorum. Ama bu hayvanlar bazen benden kaçıyorlar. Bu hikâyeyi okurken, keşke ben de hayvanların dilini anlayabilseydim, bu şekilde onların niye kaçtığını veya ne istediğini öğrenebilirdim diye düşündüm. Bu yüzden bu bölümü yazmak istedim... Bir de Ağzına Yılan Kaçan Adam öyküsünü çok beğendim. Bu öyküde de bir gün bir adam uyurken ağzına yılan giriyor. Başka bir adam da bunu görüp, ağzına yılan giren adamı dövüyor, koşturuyor ve ona eziyet ediyor. Ağzına yılan giren adam, hep şikâyet ediyor ama kurtulamıyor... En sonunda da ağzına yılan giren adam kusuyor ve yılanı çıkarmış oluyor. Sonra kendisine böyle eziyet eden adamın, aslında kendisine iyilik ettiğini görmüş oluyor. Ben burayı okurken şunu düşündüm. Belki de birilerinin bize kötülük ettiğini düşünürken aslında o iyilik yapmaya çalışıyor olabilir. Mesela annem ve babam da bazen bana istemediğim şeyleri yapmamı söylüyor ama ben onları dinlemek ve yapmak istemiyorum. Hatta bazen onlara çok sinirleniyorum. Ama belki benim hoşuma gitmeyen şeylerin de bana iyiliği dokunabilir. Bu yüzden burayı okuyunca aklıma geldi ve anlatmak istedim burayı...”

(Video dosyası_Oturum3, 36.56sn)

K3 tarafından anlatılan bu bölüm, aldığı rolün gerektirdiklerini yerine getirdiğini göstermektedir. K3, okuduğu kitap ile ilgili hem kendi hayatından bir kesit sunmuş hem de herkese faydası dokunabilecek bir durumdan söz etmiştir. Aslında her kötülük de bir iyilik ve her iyilikte de bir kötülüğün bulunduğu sezmesi, bu kitabı okuduğu zaman kazanması gereken düşüncelerden de birisidir. Bu düşünceye sahip olması ve bunu diğer katılımcılarla paylaşması herkes için oldukça faydalı olmuştur.

4. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Ömer'in Çocukluğu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K3 bu oturumda ressam rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ikinci

kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da çizdiği resmi anlatmıştır.

K3 tarafından çizilen Ömer'in Çocukluğu kitabının resmi



K3 resmini anlatırken şu ifadelerle yer vermiştir: “...Ben burada Ömer’i çizmek istedim. Çünkü kitabın baş karakteri o idi. Ömer’i çizerken de onun çok sevdiği 4 cepli hırkasını da çizmek istedim. Ömer’in bu hırkayı sevmesinin en önemli nedeni 4 tane cebi olması. Ömer buralara istediği şeyleri koyup taşıyabildiğini söylüyor. Diğer hırkalar 2 cepli olduğu için onlara her şey sığmıyor ama bu 4 cepli hırka çok geniş ve istediğini koyabiliyor. Hatta bazen kendi oyuncaklarını bile bu hırkaya koyabiliyormuş... Bakın Ömer’in üzerindeki hırka burada (resmi gösteriyor). Bu kitapta Ömer’in başına çok üzücü şeyler gelmiş. Mesela babası ölmüş, ona köpek saldırmış veya yoksulluk içinde büyümüş. Ben burada Ömer’i güler yüzlü çizdim. Çünkü Ömer’in gülmesini istiyordum. Onun yaşadıklarını düşünmeyip hep güldüğü bir resim çizmek istedim... Ömer bir gün 4 cepli hırkasını giyerek okula gidiyor. Ben size bu anı çizmek istedim. Hatta o gün okuldan dönerken de ona köpek ona saldırıyordu...” (Video dosyası_ Oturum4, 12.26sn)

“...K3 kitaptan çok etkilenmişe benziyordu. K2 de kitabı anlatırken benzer yerlerden bahsetmişti. Sanırım ikisi de aynı bölümlerde duygulanmış ve Ömer için üzülmüşler...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 20.12.2019)

K3, kendi rolünün gerektirdiği resmi çizmiş ve diğer katılımcılara sunmuştur. K2 de kendi rol kâğıdını anlatırken K3’ün bahsettiği duygulara değinmiştir. Özellikle dört cepli hırkadan ve Ömer’e köpeğin saldırması bölümünden ikisinin de etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu durum her iki katılımcının da metne duygularını verdiğini ve metni okurken kendilerini karakterin yerine koyduklarını gösterir niteliktedir. Katılımcıların, rollerini tamamlayabilmeleri için metni daha derinlemesine okumaları gerektiğinden dolayı onlar metindeki duyguları da kendi içlerinde yaşamışlardır. Bu durumun metni sevmelerine ve okurken odaklanmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

5. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *İnsan Ne ile Yaşar* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K3 bu oturumda araştırmacı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. Okuma çemberinin temel rolleri, katılımcı sayısı ve oturum süreleri göz önüne alındığında, her katılımcının 4 temelden rolden birini 2 kere alması gerekmektedir. Fakat K3 araştırmacı rolünü merak ettiğini ve bu rolü almak istediğini belirttiğinden dolayı, üstlenmesine izin verilmiştir. K3’ün aldığı bu rol kitap ile ilgili herhangi bir şeyi araştırıp, katılımcılara sunmasını gerektirmektedir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da yaptığı araştırmayı anlatmıştır.

K3 sunum için hazırladığı rol kâğıdını katılımcılara şu şekilde aktarmıştır: *“... Benim rolümde kitaba dair herhangi bir şeyi araştırıp size anlatmam gerekiyordu. Ben önce ne araştırılabilir diye düşündüm. Öykülerle ilgili bir şeyler bulmak istedim ama hiçbirisi gerçek olmadığı için bir şey bulamadım... En son, kitabın yazarını araştırayım dedim. Tolstoy’un hayatına baktım ve size kısaca bazı şeyler anlatmak istiyorum. Tolstoy Rusya ülkesinde doğmuş ve Rusya’da yaşıyormuş. Yazdığı kitaplar sayesinde sadece orada değil bütün dünyada tanınıyormuş. Yaşı daha küçükken annesi ve babası ölmüş... Çok fazla din eğitimi aldığından dolayı ailesi ve*

arkadaşları tarafından dindar birisi olarak biliniyormuş. Bir sürü ülkeyi gezerek farklı farklı meslekler yapmış... Ünlü olduğunda daha 23 yaşındaymış. Bir sürü roman, öykü ve oyun yazmış. En ünlü romanı da Savaş ve Barış diye bir kitapmış. Benim bu kitapta ilgimi çeken de 2200 sayfa olması. Daha önce bu kadar uzun bir kitap sayfası duymamıştım... Son olarak da 82 yaşında Rusya'da zatürre hastalığından ölmüş..." (Oturum dosyası_Oturum5, 8.43sn)

"...K3'ün hazırladığı rol kâğıdı sayesinde Tolstoy'u daha yakından tanıyabildim. Belki de bu bilgileri bilseydim kitabı daha farklı bir gözle okuyabilirdim. Bu rolün bana bile faydası dokundu..." (Araştırmacının Gözlem Notları, 03.01.2020)

Rol kâğıtlarından araştırmacı rolünü sadece K3 almıştır. K3, ilk ve son rol olarak sunulan araştırmacı rolünde kitabın yazarı olan Tolstoy'u anlatmak istemiştir. K3, üstlendiği bu rol sayesinde yazarı daha yakından tanıma imkânı bulmuştur. Bu durumun, diğer katılımcılara göre önemli bir avantaj olduğu söylenebilir. Çünkü yazarı tanıdıkça yazdıkları daha ilgi çekici gelmiş ve satırlar arasında yaşadıklarından izler bulmuş olabilir. Bu sayede de kitaba olan ilgisi ve motivasyonu artmış olduğu söylenebilir.

6. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Yürekdede ile Padişah* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K3 bu oturumda özetleyici rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan üçüncü kişi olmak istemiştir. Oturumun başlangıcında kitabın künyesini (yazar, yayınevi vb.) katılımcılarla paylaştıktan sonra kendi rol kâğıdını anlatmaya başlamıştır. Rol kâğıdının gereği olarak çıkarması gereken özeti, rol kâğıdında verilen boşluğa sığdıramadığından dolayı kendi defterine yazmıştır. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K3, kitabı şu şekilde özetlemiştir: *"Yürekdede ve hanımı yaz günlerinde yaylada yaşamış. Çünkü yazları yayla serin olurmuş. Yine bir yaz günü Yürekdede ve hanımı yaylaya çıkmaya karar vermiş. Fakat yaylaya çıkmaları için tek sahip oldukları eşek ölmüş. Bu yüzden Yürekdede pazara gidip bir eşek almaya karar*

vermiş. Ancak pazara gidince boynu bükük bir deve görmüş. Satıcıdan bu devenin fiyatını sormuş... Aldıkları deve ile giderken, uzaktan 7 kişinin atlarıyla geldiğini görmüşler. Hemen deveyi kesip bu kişilere ikram etmişler. Meğer bunların içlerinde Padişah da varmış ancak Yürekdede bunu bilmiyormuş... Padişah ona “Cuma günü Ulu Cami’ye gel Padişah orada olacak sen de ondan bir şeyler istersin” demiş... Yürekdede Padişah’ın camide dua ettiğini görmüş ve “o Allah’tan isterken ben nasıl ondan isterim? Ben de Allah’tan başkasından bir şey istememeliyim.” diye düşünmüş ve Padişah’tan bir şey istemeden geri dönmüş... Hanımıyla yayla yolunda giderken yerde büyük bir taş görmüş. Taşın altını kaldırdınca da bunun bir hazine olduğunu anlamış. Allah’a dua edip şükretmiş ve altınlardan ihtiyacı kadarını alıp gerisini fakirlere dağıtmış.” (Video dosyası_Oturum6, 21.36sn)).

“...K3’ ün bu rol için çıkardığı uzun özet, onun kitabı ne kadar iyi okuduğunu gösterebilir. Son oturum için böyle bir performans göstermesi, gerçekten ilerleme kaydettiğimizi gösteriyor. Sanırım K3 en çok bu kitabı beğendi...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 17.01.2020)

Katılımcı 4

1. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Arılar Ordusu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K4 bu oturumda sözcük avcısı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği kelimeleri paylaşmıştır.

K4 rol kâğıdını sunarken şu ifadelere yer vermiştir: “... Benim bulduğum kelimelerden birisi put kelimesi oldu. Bu kelimeyi seçtim çünkü kitapta Bilge’nin putları yıktığı bir bölüm vardı. Bu kelimeyi orada görmüştüm ama anlamını bilmiyordum. Put denilince aklıma taştan heykel gibi şeyler geliyor (K4 burada put kelimesinin anlamını diğer katılımcılara soruyor. K3 ve K5 doğru cevabı veriyor. Ardından K4 put kelimesinin anlamını açıklıyor) ... Seçtiğim bir başka kelime ise zalim oldu. Bu kelime seçme nedenim de, kitapta Nemrud’ dan zalim diye bahsediliyor. Onun isminin geçtiği çoğu yerde bu şekilde söyleniyor. (K4, kelimenin anlamını diğer katılımcılara soruyor. K1, K2 ve K3 doğru cevap veriyor. Ardından

K4 put kelimesinin anlamını açıklıyor) ... Diğer seçtiğim kelime de Bilge'nin büyüdüğü bölümlerde yazıyordu. Diyordu ki, "Gel zaman git zaman çocuk büyür ve muhakeme yeteneği gelişir." ben burada muhakeme kelimesini seçtim. Bu kelimeyi okuyunca aklıma hiçbir şey gelmedi çünkü. (K4 bu kelimenin anlamını katılımcılara soruyor. Katılımcılardan hiçbirisi ne anlama geldiğini bilmiyor. Daha sonra kelimenin sözlük anlamını açıklıyor) ... Son seçtiğim kelime ise böbürlenmek oldu. Bu kelimeyi seçtim çünkü Nemrud göğe çıkıyor ve geldiği zaman bir şeyler söylüyor. Orada "Nemrud ... böbürlenmişti" yazıyor. (K4 kelimenin ne anlama geldiğini katılımcılara soruyor. Katılımcılardan K5 ve K2 doğru cevabı veriyor. Sonra K4 kelimenin sözlük anlamını açıklıyor) ..." (Video dosyası_Oturum1, 7.43sn))

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde üç sorunun cevabının da en azından bir katılımcı tarafından bilindiği görülmektedir. Bu durum, katılımcıların metni okurken anlamını bilmediği kelimeleri incelediğine ve daha sonra bu kelimelerin anlamlarına baktıklarına işaret edebilir. Zaten bu rolün amacı da bireyleri kitaba dair bir araştırma sürecine sokarak, kitapla girdikleri etkileşimi arttırabilmektir. Sunduğu kâğıttaki seçtiği kelimelere ve sürece bakıldığında, K4'ün bu rolü amacına ulaştırdığı söylenebilir.

"... K4'ün sorduğu bazı kelimeler gerçekten zordu. Doğru cevap verenler, bir sözlüğe bakmadıysa veya birine sorup öğrenmediyse anlamını bilemez..." (Araştırmacının Gözlem Notları, 08.11.2019)

2. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Küçük Prens* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K4 bu oturumda ressam rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan dördüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da çizdiği resmi anlatmıştır.

K4 tarafından çizilen Küçük Prens kitabının resmi



K4 resmini açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır: “...Arkadaşlar ben burada Küçük Prens’in çizdiği resmi evine götürdüğü bölümleri çizmek istedim. Bu bölüm, kitabın ilk sayfalarında anlatılıyor. Aslında bu kitapta pek çok çizilecek şey var. Mesela uçağın düşmesi, Küçük Prens’in gittiği gezegenler veya Küçük Prens’in tilkisi ve çiçeğini de çizebilirdim. Hatta Küçük Prens’i de çizebilirdim. Ama bunlar dışında çizmek istediğim bir başka bölüm de burası oldu... Bu resimde, Küçük Prens çizdiği resmi ailesine gösteriyor ve ona nasıl olmuş diyor. Ailesi de güzel bir şapka çizdiğini söyleyerek ona cesaret verdiklerini düşünüyorlar. Ama Küçük Prens onlara bunun bir şapka olmadığını ve bir fili yutan boğa yılanı olduğunu söylüyor. O böyle söyleyince ailesi onu pek anlamıyor. Küçük Prens bu duruma çok üzülüyor. Ben burayı çizdim çünkü Küçük Prens’in üzülmesi beni de üzdü. O sürekli büyük insanların kendisini anlamadığını ve olaylara farklı baktıklarını söylüyor. Gerçekten ben de bazen bir şey söylediğim zaman aileme, akrabalarım veya öğretmenime tuhaf gelebiliyor. Bazen de onların söyledikleri bazı şeyler bana tuhaf geliyor. Bunu bu kitabı okuyunca fark ettim. Bunu fark ettiğim için burayı çizmek istedim. Bana kendi hayatımla alakalı geldi...” (Video dosyası_Oturum2, 28.37sn).

K4' ün kendi resmini açıklarken kullandığı cümleler, kendini nasıl rahat bir şekilde ifade edebildiğini göstermektedir. K4 tarafından çizilen bu resim, okunan kitabı tam olarak yansıtmamaktadır. Ancak K4, anlatım gücü sayesinde bu eksikliğini örtebilmektedir. Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarına bu düşünce şu şekilde yansımıştır: “...*Bu sunum diğer katılımcılara da örnek teşkil edecek bir resim sunumu olabilir... K4, resmini diğer katılımcılara anlatmaktan da oldukça keyif almışa benziyor...*” (Araştırmacının Gözlem Notları, 22.11.2019).

K4'ün resmi bu şekilde güzel bir şekilde anlatabilmesi, metni iyi okumasından da kaynaklanmaktadır. Çünkü K4 resmini açıklarken, aslında pek çok farklı kareyi çizebileceğini ancak burayı çizmek istediğini ve niye çizdiğini de anlatmıştır. Bu rol K4'ün seçeceği resmi belirleyebilmesi için kitabı daha iyi okumasını sağlamış olabilir. Bu sayede de kitaba daha iyi odaklanacak ve okuma eyleminden zevk alması beklenecektir.

3. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Mesnevi'den Seçmeler* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K4 bu oturumda okuma aydınlatıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ilk kişi olmak istemiştir. *Mesnevi'den Seçmeler* kitabı, tek bir metinden değil, farklı farklı öykülerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu durum araştırmacı tarafından bilgilendirme amaçlı olarak K4' e anlatılmış ve üstlendiği bu rol için seçmesi gereken bölümü, istediği öyküden seçebileceği belirtilmiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K4 ilk olarak rolünün özelliklerini anlatmış, daha sonra da kitaptan seçtiği bölümü diğer katılımcılara sunmuştur. K4, “...*Ben bu kitap için birkaç farklı öyküden bölümler seçtim... İlk seçtiğim bölüm, Namazda Konuşan Hintliler öyküsünden oldu. Aslında bir sayfadaki belirli bir yeri seçmem gerekiyordu ama öyle seçsem öykü anlaşılmayacaktı. Bu yüzden ben öykü olarak seçtim. Ben sayfa 31'de olan bu öyküyü seçtim çünkü bana çok komik geldi. Burada dört kişi namazda konuşuyor ve hepsi diğerini susturmaya çalışırken kendi namazını bozuyor. Yani iyi bir şey yaptıklarını sanıp aslında hepsi yanlış yapıyor. Bana çok komik geldi burası... Bir de*

sayfa 33'ün 4. paragrafında, Aslanın Payı öyküsündeki tilkinin aslana söylediklerini çok beğendim. Aslan, kurt ve tilki bir yerde avlanıyorlar... Sonra aslan kurda avladıklarını dağıtmasını söylüyor. Kurt dağıtıyor ama aslan beğenmediği için kurdu öldürüyor. Sonra tilkiden dağıtmasını istiyor. Tilki de kurdun halini görünce korkuyor ve tüm avı aslana veriyor. Aslan nerden öğrendin böyle güzel dağıtmayı diyor. Tilki de “şu yerde yatan kurttan” diyor. Tilkinin bu söylediği söz hem komik hem de güzeldi. Çünkü aslanın aslında ne istediğini anlayıp hemen verdi ve kendi canını kurtardı. Ben böyle düşünemezdim mesela... Seçtiğim son bölüm ise Eyaz'ın Sınavı öyküsünden oldu. Bu bölüm sayfa 47'nin 1. paragrafındadır. Bu bölümde padişah bütün adamlarına bir mücevher verip kırmalarını istiyor. Hepsi mücevheri çok güzel bulduğu için, hiçbiri onu kırmak istemiyor. Ama Eyaz isimli bir çocuk mücevheri hemen kırıyor. Diğerleri niye böyle yaptın diyor. O da padişah isterse yaparım tabi diyor. Burası hoşuma gitti çünkü o çocuk hariç diğerleri mücevherin güzelliği için padişahın dediğini yapmadı...” (Video dosyası _Oturum3, 6.55sn)

K4'ün seçtiği bölümlerde kitabın farklı yerlerine değinilmiştir. K4, seçtiği bölümlerden iki tanesini, kendisine komik geldiği için özellikle seçmiştir. Bu bölümleri seçmesi, kitabı okurken eğlendiğini ve bu öykülerin hoşuna gittiğini gösterebilmektedir. Seçtiği bölümleri katılımcılara sunması sayesinde de okuduğu bölümleri tekrar hatırlama fırsatı bulmuştur. Bu durum, bu kitabı sevmesine ve okumaya olan ilgisinin artmasına yardımcı olabilecek önemli bir gelişme olabilir.

“... K4'ün, seçtiği her hikâye için bir yorum yapması çok iyi oldu. Bu sayede diğer katılımcıların da hikâyeler üzerine düşünmesine yardım etti...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 06.12.2019)

4. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, Ömer'in Çocukluğu kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K4 bu oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan son kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı soruları sormuştur. K4, 2'si açık, 1'i kapalı uçlu olmak üzere toplamda 3 tane soru sormuştur. K4 tarafından sorulan sorulara aşağıda yer verilmiştir:

1. Ömer 4 cepli hırkasını neden çok seviyormuş?
2. Siz Ömer'in yerinde olsaydınız köpeğe “hoşt” deyip, Ömer’e yardım etmeyen adama ne söylemek isterdiniz?
3. Sizce Ömer babasını kaybettiğini görünce neler hissetmiştir?

Bu sorular arasından, 2. soruya katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir: K1, “Ben o adama çok sinirlenirdim. Köpekten kurtulduktan sonra o adamın yanına gidip neden böyle yaptığını sorardım...” K2, “Ben de adama çok sinirlenirdim. Yani nasıl olur da küçük bir çocuğa yardım etmez. Ben akşam bu olayı anneme ve babama anlatırdım. Sonraki gün de adamın yanına gitmeyi isterdim. Gidince de ailemin ona çok kızmasını isterdim...” K3, “O bölümü okurken ben de adama çok sinirlenmiştim. Çok şeyler söylemek istemişim. Ama adam da belki köpekten korkuyordu. Belki o yüzden çocuğa yardım etmemiştir, bilmiyorum. Ben de çizdiğim resimde burayı çizmiştim ama belki de biz yanlış düşünüyoruzdur...” ve K5, “Galiba kitapta Ömer adama bağırmıyordu. Sadece onun gördüğünü görüyordu. Ben o anda adama yardım et diye bağıırırdım. Bence öyle yapsaydım adam en azından bana yardıma gelirdi. Keşke Ömer adama seslenseydi...” (Video dosyası_Oturum4, 34.25sn)

Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında herkesin Ömer’e hak vermediği görülebilmektedir. Bu olaydaki suçu bazıları adamda, bazıları da Ömer’de bulmaktadır. Katılımcıların böyle cevaplar vermesi, kitabı eleştirel bir gözle okuduklarını gösterir niteliktedir. Bu durum, katılımcıların kitabı okurken odaklandıkları gösterebilir. Ayrıca K4’ün sorduğu açık uçlu sorular, metin içerisindeki duygu dolu anlara yöneliktir. K4’ün duygu odaklı sorduğu bu sorular, kitabı okurken zaman zaman kendisini Ömer’in yerine koyduğunu ve onun gibi düşünmeye çalıştığını da gösterebilir.

“... K4’ün sorduğu ikinci soru, diğer katılımcıların da farklı düşüncelerini ortaya çıkardı. Belki böyle bir soru sormasaydı, diğer okuyucular o bölümü okuyup üzerine hiç düşünemeyecekti...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 20.12.2019)

5. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *İnsan Ne ile Yaşar* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K4 bu oturumda bağ kurucu rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan üçüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da kurduğu bağları anlatmıştır. K4 bu rol için kitap ile kendi yaşamı arasında beş tane bağ kurmuştur. Burada bu kurduğu bağlardan üç tanesi gösterilmektedir.

K4, kitap ile kendi yaşamı arasında kurduğu bağları şu ifadeleri kullanarak açıklamıştır: “... *Arkadaşlar kitabın ikinci bölümünde Pahom diye birisi vardı. Bu kişi toprak almak için başkalarından borç para alıyordu. Aldığı borçları da çok çalışarak kısa zamanda geri ödemişti. Buradaki öykü, bana insanların borç istemesini hatırlattı. Bazen insanlar da bizden borç istiyorlar ama veremeyebiliyoruz. Yani bizim de paramızın olmadığı olup başkalarına veremediğimiz oluyor. Bazen de birileri borç istediği zaman eğer elimizde varsa onlarla paylaşabiliyoruz. Burayı okuyunca benim aklıma bu geldi... Kurduğum bir başka bağ da ilk öyküdeki ayakkabıcı ile oldu. Bu ayakkabıcı çok çalışıyormuş ama pek fazla kazanamıyormuş. Yiyecek, giyecek veya başka şeyler hep pahalıymış. Kendisi de çok iyi birisi olduğu için köylülere verdiği borçları bile toplayamıyormuş. Benim amcam da ayakkabı tamirciliği yapıyor. Kendisine ait yeri bile var ama yeteri kadar kazanamıyor. Yani çoğu zaman fakir dolaşıyor. Aslında çok iyi birisi ama onun böyle fakir olması beni üzüyor. Burayı okuyunca aklıma amcam geldiği için ben burayı seçmek istedim... Son olarak da İvan isminde birinin olduğu bir öykü vardı. Burada da iki aile sürekli kavga ediyordu. Yani iki komşu sürekli kavga edip birbirinin canını yakmaya çalışıyordu. Ben burayı okurken bazen bizim de komşularımızla kavga ettiğimizi düşündüm. Tâbi buradaki gibi çok ileri gidip birbirimize böyle şeyler yapmıyoruz ama biz de kavga edebiliyoruz...*” (Video dosyası_Oturum5, 28.15sn)

K4 tarafından ifade edilen bağlar, kitabın içerisindeki öykülerle doğrudan ilişkilidir. K5, rol kâğıdında kendisine ayrılan beş bölümü de doldurmuş ve katılımcılara sunmuştur. Bu durum artık bu rolün özelliklerini ve işlevini oldukça iyi bir şekilde anladığını ve katılımcıları iyi gözlemlediğini gösterir niteliktedir. Ayrıca bu rolü ele alan kişi, kitap ile doğrudan veya dolaylı bağlantılar kurma fırsatı

bulduğu için, oldukça şanslıdır. Çünkü bu rolü sunarken kitabın o bölümlerini kendi zihninde yeniden işleyebilecek ve kitapla duygusal bir bağ kurabilecektir. Bu da kitabı okurken daha iyi odaklanmasına ve okuduklarını düşünmesine imkân verecektir. K4'ün bu rolün gerektirdiklerini yaptığı düşünüldüğünde, bu kazanımları ele geçirdiği söylenebilir.

“... K4, amcasından bahsederken çok duygulandı. Sanırım bu bölümü okumak onu çok etkiledi ve hoşuna gitti...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 03.01.2019)

6. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Yürekdede ile Padişah* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K4 bu oturumda okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan son kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K4 rol kâğıdı için seçtiği bölümleri şu şekilde aktarmıştır: *“... Benim ilk seçtiğim bölüm, Yürekdede'nin pazara bir deve almak için gittiği ve orada satıcıyla muhabbet ettiği bölüm oldu. Burada Yürekdede deve almak istiyor ve satıcıya kaç para bu diyor. Satıcı güzel söz tatlı dilden başka bir şey istemem diyor... Burayı çok beğendim çünkü satıcı, Yürekdede yaşlı birisi diye ona fazla fiyat bile söyleyebilirdi. Ama o böyle bir kötülük yapmadı. Hatta ondan para bile istemedi. Burası beni çok mutlu etti... İkinci olarak Yürekdede ve eşinin misafir geliyor diye sevindiği yeri seçmek istedim. Çünkü kendilerine bile yiyecek bir şeyleri yok ama misafir geliyor diye çok mutlu oluyorlar. Onu bize Allah gönderdi, Allah bizi unutmadı diyorlar. Hemen develerini kesip onlara veriyorlar... Üçüncü olarak da Padişah'ın onu Cuma namazına çağırdığı yeri okurken heyecanlandım. Çünkü Padişah onu, kendisinden bir şeyler istesin diye çağırıyordu. Burada Yürekdede, Padişah'tan bir şeyler isteyip zengin olabilirdi. Belki Padişah onlara kalacak bir ev verir diye düşünmüştüm ama Yürekdede hiçbir şey istemedi zaten.... Ben son olarak da Yürekdede'nin ayağı taşa takılınca hazine bulduğu yeri seçtim. Burada çok mutlu oldum çünkü Yürekdede için üzülüüyordum. Binecek bir hayvanları yoktu. Yiyecek bir şeyleri kalmamıştı ama o hazineyi bulduktan sonra ikisine de kavuştular...” (Video dosyası _Oturum6, 37.20sn)*

K4'ün bu rol için kitap içerisinde bölümler seçmesi gerektiğinden, kitabı daha iyi okuduğu, karakterleri benimsediği ve bu sayede karakterler için üzüldüğü sevindiği söylenebilir. Bu durum okumaya olan ilgisini arttırmış ve okuma motivasyonunu yüksek tutmasına yardımcı olmuş olabilir.

“... K4, bu rolde genellikle duygusal anları seçmiş ve bu anları arkadaşlarıyla paylaşmak istemiş. Galiba kitabın sıcak havası onu etkiledi ve okuma isteğini arttırdı...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 17.01.2020)

Katılımcı 5

1. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Arılar Ordusu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K5 bu oturumda ressam rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan üçüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da çizdiği resmi anlatmıştır.

K5 tarafından çizilen Arılar Ordusu kitabının resmi



K5 çizdiği resmi anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır: “...Arkadaşlar ben bir tane bölümü değil de kitaptaki bazı yerleri çizmek istedim. Çünkü tek olarak nereyi çizmek istediğimi bir türlü bulamadım. Ben de böyle bir resim çizdim... Arkadaşlar kitaptaki arıların arasında ayrımcılık olduğu söyleniyordu. Yani arılar tek bir sürü halinde değil de çeşitli gruplara bölünerek dolaşıyorlarmış. Mesela bal toplayanları ve savaşçı olanları varmış. Bunun gibi farklı göreve sahip olanlar birlikte dolaşırlarmış. Ben burada bir tane bal toplayan arı çizmek istedim. Bakın hatta onu da gerçekçi olsun diye sarı renge boyadım (resmi gösteriyor). Bu arı aşağıdaki çiçeklerden bal topluyor. Arıyı mutlu çizdim çünkü bal toplaması gereken çiçeklerini bulmuş... Burada, yukarıda kalenin altında bir mağara çizmek istedim. Mağarada ne olduğuna dair halkın bir sürü fikir vardı. Arılar da gerçekte ne olduğunu öğrenmek için mağaraya gidiyorlar. Mağaraya gittiklerinde orada geyik olduğunu görüyorlar. Aslında geyik de çizmek istedim ama sonra vazgeçtim... Yukarıda bir kale var. Resmin en üst kısmında. Bu kaleyi kitapta geçen kale olarak düşündüm. Kalenin üstüne de kendi bayrağımızın şekillerini çizmek istedim. Böylece daha güzel olduğunu düşünüyorum...” (Video dosyası_Oturum1, 18.20sn)

“...Nemrud, Bilge veya ateş gibi birkaç farklı ögeyi de resme dâhil etmiş ve bu öğeleri başarılı bir şekilde açıklamış olsaydı, kitabın, en azından içeriğinin, özetini çıkarmış olacaktı... (Araştırmacının Gözlem Notları, 08.11.2019)

K5 tarafından resmedilen bu çizim, okuma çemberinde çizilen ilk resimdir. Bu resim, okuma çemberinde çizilen ilk resim olmasına rağmen oldukça kapsamlıdır. Çünkü K5 her ne kadar belirli bir bölümü çizmemiş olsa da kitaptaki mağara, kale, arı ve geyik gibi öğeleri oldukça düzenli bir şekilde bir araya getirerek resmetmiştir. Belirli bir bölümü çizmeyip, kitap içerisindeki unsurları birbirinden bağımsız bir şekilde resmetmiş olması, zihninde kitabın genel bir özetini ortaya çıkarmak istediğini gösterebilir. Bütün bunlar göz önünde tutulduğunda K5’ in ilk oturuma göre oldukça kapsamlı bir resim yaparak, kitapla bağlantı kurduğu söylenebilir.

2. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Küçük Prens* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K5 bu oturumda sözcük avcısı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan

üçüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği kelimeleri sormuştur. K5, kitap içerisinde bulduğu, anlamını bilmediği kelimeleri katılımcılara sormuş ve daha sonra kendisi sözlük anlamlarını söylemiştir. K5 bu kitapta 4 tane anlamını bilmediği kelime bulmuştur.

K5 tarafından bu kitap için seçilen kelimelerden bazıları şu şekildedir: “... Benim bulduğum kelimelerden birisi “yaratık” oldu. Bu kelime, sayfa 11’de Küçük Prens çiçeğinden söz ederken geçiyordu. Şöyle diyordu “Çiçekler narin yaratıklardır” ... (K5, kelimenin anlamını katılımcılara soruyor. K1, K3 ve K4 doğru cevap veriyor. K5 sözlük anlamını okuyor.) ... Kitapta görüp de anlamını bilmediğim bir başka kelime de “haykırmak” oldu. Bu kelime de 5. sayfada Küçük Prens, pilotun yanına ilk defa geldiğinde geçiyor. Burada, “Ne yani gökten mi düştün? diye haykırdı” yazıyordu. Aslında ne anlatma istediğini anlayabiliyorum ama tam olarak ne olduğunu bilmiyorum... (K5, kelimenin anlamını soruyor. Bütün katılımcılar doğruya yakın bir cevap veriyor. Daha sonra K5, kelimenin sözlük anlamını okuyor.) ... Benim seçtiğim diğer kelime “sarhoş” oldu. Bu kelime sayfa 23’de geçiyor. Küçük Prens, coğrafyacının olduğu gezegen pilota anlatırken, coğrafyacıyla konuştuklarını anlatıyor... Sonra Küçük Prens diyor ki “Çünkü sarhoşlar her şeyi çift görürler.” Ben bu kelimeyi televizyonda da duymuştum ama tam olarak ne anlama geldiğini bilmiyordum... (K5, sarhoş kelimesinin anlamını katılımcılara soruyor. Sadece K4 doğru bir cevap veriyor. Bundan sonra K5 kelimenin anlamını açıklıyor) ... Anlamını bilmediğim son kelime ise “nezaket” oldu. Bu kelime de sayfa 18’ de geçiyor. Burada Küçük Prens, kendini beğenmiş adamın yanına gidiyor ve orada bu kelime kullanılıyor. Burada “... büyük bir nezaketle havaya kaldırdı.” yazıyor. Ben bu kelimeyi anlamını hiç bilmediğim için seçtim. (K5, katılımcılara kelimenin anlamını soruyor. K5, herkesin sadece tahmin ettiği ve tam bir cevap veremediği bu kelimenin sözlük anlamını okumaya başlıyor) ...” (Video dosyası_Oturum2, 21.26sn)

K5’ in bu oturum için hazırladığı kelimelere bakıldığında, bilmediği iki kelimenin anlamını, ilgili cümleyi okuyunca çıkarabildiği ancak sözlük anlamını bilmediği görülmektedir. Diğer iki kelimeyi ise hiç bilmemektedir. K5, belirlediği bu kelimeleri katılımcılara sorduktan ve sözlük anlamını açıkladıktan sonra metinde

geçen cümleyi de anlayabildiğini ifade etmiştir. Bu rol sayesinde K5'in okuyacağı başka kitaplardaki anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını da bulmak isteyebileceği söylenebilir. Çünkü kelimelerin anlamlarını öğrendikçe metin daha iyi anlaşılır ve zihindeki karışıklıklar kaybolur. K5' in bu rolden sonra bunu fark edebileceği ve hayatında uygulayacağı söylenebilir.

3. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Mesnevi'den Seçmeler* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K5 bu oturumda sorgulayıcı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan dördüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da hazırladığı soruları sormuştur. Bu kitapta birbirinden bağımsız öyküler olduğu için, hazırlanacak sorular hem öykülerin içinden hem de genel olarak kitap içerisinden anlamı derinleştirmeye yönelik sorulardan oluşabilir.

K5'in bu kitap için hazırlamış olduğu sorular şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Siz bu kitapta en çok hangi öyküyü sevdiniz?
2. Siz de hayvanların dilini anlıyor olsaydınız, hangi hayvanın dilini anlamayı isterdiniz?
3. Papağanı olan adam, papağana nasıl işkenceler yapıyormuş?

Sorular içerisinden 3. sorunun kapalı uçlu, diğer soruların ise açık uçlu olduğu görülmektedir. Kapalı uçlu olan 3. sorunun cevabı kısıtlı olduğundan dolayı, bu soruya bazı katılımcıların cevap vermeleri yeterli olmuştur. Katılımcılar tarafından 2. soruya verilen cevaplar ise şu şekilde ifade edilebilir: K1, "Bizim yaşadığımız sokakta çok fazla köpek var. Özellikle akşam olunca hepsi birden sokağa çıkıyor. Gece de sürekli havlıyorlar veya ses yapıyorlar. Bundan herkes çok rahatsız ama ne yapsalar olmuyor... Bu yüzden ben en çok köpeklerin ne demek istediklerini anlamak isterdim. Çünkü köpekler sürekli havlıyorlar ama hiçbir şey anlaşılmıyor. Gece havladıklarında ne dediklerini bilsem yardım edip susmalarını sağlayabilirdim...", K2, "Ben de köpekleri anlamak isterdim. Köpekler sürekli havladığı ve hırladığı için onlardan çok korkuyorum ve onlara yaklaşamıyorum... Belki ne demek istediklerini bilseydim, onlara yardımcı olabilirdim ve artık onlardan

korkmama gerek de kalmazdı...”, K3, “Ben kedilerin ne söylediklerini anlamak isterdim. Kedileri çok seviyorum. Hatta bazen sokaktan alıp eve de getiriyorum ama annem çok kızıyor... Belki onunla konuşabilseydim, avlunun içinde bir yerde sessizce beklemesini, yoksa annemin onu attıracağını söyledim.”, K4, “Ben de kuşları anlamak isterdim. Sonuçta kuşlar çok güzel uçuyorlar... Bir sürü güzel ve farklı yerlere gidiyorlar. Eğer onlarla konuşabilseydim, nerelere gittiklerini, nereden geldiklerini veya neler gördüklerini sorardım... Bence bu çok eğlenceli olurdu...” (Video dosyası_Oturum3, 28.34sn)

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, her birinin özgün bir fikirden bahsettiği görülmektedir.

“...K5’ in 3. sorusu, katılımcıların hoşuna gidecek ve konuşmak isteyecekleri çok güzel bir soru oldu. Neredeyse hepsi, bu gerçekleşmesi bile mümkün olmayan soruya, bir görüş belirtmek için heyecanlanmıştı... K5’in sorduğu bu soru, diğer katılımcıların ilgisini çekti ve oldukça içten bir şekilde düşüncelerini belirttiler...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 06.12.2019)

4. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Ömer’in Çocukluğu* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K5 bu oturumda bağ kurucu rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan üçüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da kurduğu bağları anlatmıştır.

K5’in kurduğu bağlardan iki tanesi şu şekildedir: *“...Kitapta Ömer’in köpek tarafından kovalanması bölümünden, özetleyici ve sorgulayıcı da bahsetmişti. Bunlar üzerine konuşmuştuk. Evet, ben de o bölümden çok etkilendim. Özellikle Ömer’e yardım etmeyen adama herkes gibi sinirlendim. Ben bu olayda, Ömer köpek tarafından ısırıldıktan sonra bir şey söylüyordu orası ile kendi hayatımda bağ kurdum. Ömer diyordu ki (kitabı açıp sayfayı okuyor), “Bu olay bana o köşe başını hiç unutturmaz”. Bizim köyümüzün tam ortasında da, çeşmenin yanında böyle bir köşe var. Biz bu köşede arkadaşlarımızla oturuyorduk. Orada oyun oynuyorduk. Bakkaldan bir şeyler alıp orada yiyorduk. Bu yüzden o köşeyi unutamıyorum. Böyle Ömer köşe başı deyince de aklıma hemen orası geldi. Orayı söylemek istedim...*

Kurduğum bir başka bağ da Ömer'in dayısı ile ilgili oldu. Ömer'in dayısı Varna diye bir yerde yaşıyormuş. Bazen onların yanına geliyormuş ve Ömer'e de bir şeyler getiriyormuş. Benim de amcam Almanya'da yaşıyor. Sık değil ama bazen bizi ziyarete geliyor. Gelirken çikolata, elbise veya başka şeyler getiriyor. Ömer'in dayısını okuyunca aklıma amcam geldi..." (Video dosyası _Oturum4, 18.20sn)

Bu rolü ilk defa alan K5, bağ kurucu rol kâğıdındaki 5 boşluktan üç tanesini doldurabilmiştir. K5 bu rol için, kendi yaşamıyla, izlediği film ve dizilerle, oyuncularla veya yemeklerle de bir bağ kurabilirdi. Ancak kurduğu bağların kendi yaşamına dayanması hem kitaba olan motivasyonunu arttırmış hem de okurken kitabı daha çok benimsemesine yardımcı olmuş olabilir.

"... K5, bağ kurucu rolünü ilk defa almasına rağmen bu rolde bir sorun yaşamadı. Rolünün gerektirdiklerini yerine getirdi. Sanırım görevini yerine getirmesinde diğer arkadaşlarının sunumunu dikkatlice dinlemesi etkili oldu..." (Araştırmacının Gözlem Notları, 20.12.2019)

5. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *İnsan Ne ile Yaşar* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K5 bu oturumda okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan dördüncü kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır.

K5, *"...Arkadaşlar benim bu rol için seçtiğim bölümlerden bir tanesi, sayfa 15 ten başlıyor ve sayfa 18 e kadar devam ediyor. Burada Simon mezarlıkta gördüğü çıplak bir adamı evine alıyor. Önce adamla konuşuyor, kimsin ve nereden geldin gibi sorular soruyor. Sonra adama acıyarak onu evine davet ediyor ve birlikte gidiyorlar. Ben burayı seçtim çünkü Simon'ın yolda gelirken bir yabancıyı evine alması bana biraz şaşırtıcı ve inanılmaz geldi. Çünkü yolda gördüğü adam gerçekten çok fakir, üstü başı pis, çıplak ve bir insanın yolda gördüğü zaman korkabileceği gibi birisi. Simon bu adamı nasıl eve aldı buna inanmadım. Ben olsaydım çok korkardım. Adama kim olduğunu bile sormazdım herhalde... Seçtiğim diğer bir bölüm ise Simon'un karısının o adamı evine almaması oldu. Benim bildiğim kadarıyla eski zamanlarda insanlar birbirlerine evlerine alırlar ve yardım ederlermiş. Ancak*

karısının bu adamı evine almamasına çok şaşırdım. Az önce söylediğim gibi evet adam çok korkutucu ama kocası o adama güvenmiş ve onu evine davet etmiş. Aslında karısı zamanla adamı sevmeye başlıyor ama eski insanların birbirine yardım etmekten geri durmayacağını düşünürdüm. Burası beni çok şaşırtmıştı... Son seçtiğim bölüm de Pahom denen adamın olduğu öyküden oldu. Bu öyküde Pahom'un biraz toprak aldığı ve daha çok toprak alabilmek için her şeyi yapabileceği anlatılıyordu... Gerçekten öykünün sonunda Pahom, o zenginlerin topraklarını alabilmek için güneş tepedeyken bir sürü yol yürüdü. Çünkü zenginler ona kendi tarlalarına girip ne kadar yürürse kendisine o kadar toprak verecekleri söylemişlerdi. O da bunu yaptı ama sonunda güneşe dayanamayıp düşerek öldü. Ben burayı seçtim çünkü daha önce bir insanın, parayı bu kadar sevdiğini görmemiş... "(Video dosyası_Oturum5, 32.25sn)

K5' in aktardığı bölümler incelendiğinde, kitabı eleştirel bir göz ile okuduğu söylenebilir. Çünkü K5, seçtiği bölümlerdeki karakterlerin yaptıklarına odaklanmış ve bunları doğru veya yanlış bulmuştur. Simon'un adamın yanına gitmesine şaşırmış ve korkmuş, Simon'un karısının adamı eve almamasına sitem etmiş ve Pahom'un mülk ve paraya bu kadar tutkun olmasına şaşırmıştır. K5' in kitap üzerine yaptığı bu yorumlara bakıldığında kitabı okurken düşündüğü ve seçeceği bölümleri kendisine doğru veya yanlış gelen durumları düşünerek seçtiği söylenebilir.

6. Oturum

Bu oturumda tartışmalar, *Yürekdede ile Padişah* kitabı merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. K5 bu oturumda bağ kurucu rolünü üstlenmiş ve rolünü sunan ikinci kişi olmak istemiştir. Konuşma sırası kendisine geldiğinde, önce rol kâğıdının özelliklerini açıklamış, sonra da seçtiği bölümleri anlatmıştır. K5 bu kitap için beş adet bağ kurarak, rol kâğıdındaki tüm bölümleri doldurmuştur.

K5 rol kâğıdından kurduğu bir bağı şu şekilde aktarmıştır: *"...Kitapta Yürekdede ve hanımının her yaz yaylaya gittiğini okumuştum. Onların yaylaya gitme nedeni, yazları havanın çok sıcak olması ve yaylanın serin olmasından kaynaklanıyor. Bu yüzden her yaz kesinlikle yaylaya gidiyorlarmış. Hatta bu hikâyede develeri olmadığı zaman dâhi deve satın alıp yine gitmek istiyorlar. Ben de*

Yürekdede ve hanımı gibi, sürekli seyahat etmişim. Yani ben Samsun'da doğmuşum, Samsun'dan sonra Gümüşhane'ye taşındık, Gümüşhane'den sonra Şanlıurfa'ya, Şanlıurfa'dan sonra Adıyaman'a ve Adıyaman'dan sonra da son olarak tekrar Şanlıurfa'ya taşınmışız. Ben de bu şekilde bir sürü şehir görmüş oldum. Bir sürü şehirde farklı arkadaşlarım oldu. Bu arkadaşlarımdan bazılarının ailesini annem hâla arıyor ve ben de arkadaşım ile konuşabiliyorum. Arkadaşlar ben bir şey merak ediyorum. Sizin de böyle yolculuklarınız oldu mu?” Bu sorudan sonra K2, “Benim de olmuştu. Annemin önceden bir sakatlığı vardı. Bunu tedavi ettirmek için Ankara'ya gidip geliyorduk. Ankara'daki tedavinin bir faydası olmayınca Sakarya'ya gitmeye başlamıştık. Uzun bir zaman bu şekilde gidip gelmiştik.” cevabını vermiştir. K4 ise “Ben Bitlis'te doğmuşum. Ben hatırlamıyorum ama annemler Bitlis'ten sonra da Bursa'ya geçtiğimizi söyledi. Bursa'dan sonra İstanbul'a, İstanbul'dan sonra da İzmit'e gittik. İzmit'te uzun süre kaldık ve ondan sonra da Şanlıurfa'ya geldik.” cevabını vermiştir. (Video dosyası_Oturum6, 11.29sn)

“K5 rol kâğıdını sunmadan önce oldukça heyecanlıydı. Diğer katılımcılar arasında kendisini en heyecanlı olarak gördüğüm kişi K5 idi. Anlatırken sürekli gülümsüyor ve ellerini oynatıyordu. Bu durumun, rol kâğıdını anlatmasına da yansımaları söyleyebilirim... Sanırım K5'in en çok sevdiği kitap bu olmuştu...” (Araştırmacının Gözlem Notları, 17.01.2020)

K5' in ikinci bağ kurucu rolünde beş tane bağ kurması 4. oturuma bakıldığı zaman önemli bir gelişmedir. Çünkü 4. oturumda kurduğu üç tane bağın yanı sıra, bu oturumda kurduğu beş tane bağ, onun kitabı daha fazla içselleştirdiğini ve okuduklarıyla hayatı arasında ilişki kurmakta daha az zorlandığını gösterir niteliktedir. Ayrıca oturumların sonunda katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler de incelendiğinde, K5' in bu rol için “Bağ kurucu rolünü aldığım zaman kitapla kendi hayatım arasında bağ kurmak hoşuma gitti.” ifadelerini kullandığı da görülmektedir. Bu gelişme, K5'in okuyacağı başka kitaplarla hayatı arasında daha fazla bağlantı kurabileceğine ve bu sayede okuma eyleminden de daha fazla keyif alabileceğine bir işaret olabilir.

4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Veriler

Oturumların tamamlanmasının ardından, süreç hakkındaki düşüncelerini alabilmek amacıyla, katılımcılarla 4 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu 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. Tartışmanın gerçekleşeceği ortam, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul idaresinin teklifi ve imkânlar dahilinde belirlenmiştir. Bu görüşmeler araştırmacı tarafından hem ses kaydına alınmış hem de yazılı olarak belgelendirilmiştir. Soruların tartışılmasından önce bunların herhangi bir not değerinin olmadığı ve verecekleri cevaplarda özgür olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu sorular ve katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır.

1. Bu sürece ve rol kâğıtlarına karşı yaşantılarınız nasıldır?

Bu bölümde katılımcıların tamamı, süreçten zevk aldıklarını ve oldukça beğendiklerini, tekrar böyle bir çalışma içerisinde olmak istediklerini ve beğenmedikleri bir durumun gerçekleşmediğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların sürece dair beğenmedikleri bir yön olmaması ve herhangi bir eleştiri yapmamaları hem sürecin iyi yönetildiğini hem de okuma çemberi yönteminin kendilerinde bıraktığı olumlu izlenimi gösterir niteliktedir. Bu soruya K1 isimli katılımcı, *“Derslerle ilgili resim çizileceği zaman öğretmenim bana çizdiriyor. Çok güzel resim çizdiğimi düşünüyorum. Ama yine de resim çizmeyi çok seviyorum. Bu yüzden ressam rolünü çok beğendim. Kitapların içinden bir şeyler çizebilmek çok güzel oldu. Keşke ressam rolünün kâğıdı daha renkli ve şekilli olsaydı”* cevabını verirken, K2 isimli katılımcıdan, *“Ben sorgulayıcı rolünü çok beğendim. Kitabın içinden soru sormak ve bu soruları arkadaşlarımla konuşmak çok eğlenceliydi. Keşke sorgulayıcı rolünde daha fazla soru sorabilmemiz için yer olsaydı. Çünkü sormak istediğim daha çok soru vardı”* cevabı alınmıştır. K3 isimli katılımcı ise, *“Okuma aydınlatıcısı rolünü, ilgimi çeken yerleri arkadaşlarıma gösterebildiğim için çok beğendim. Çok fazla yer dikkatimi çekti ama ben az yazabildim. Keşke bu rol kâğıdında daha fazla bölüm olsaydı”* ifadelerini kullanırken, K4 isimli katılımcı, *“Bu rolü alan arkadaşım kitabı özetleyince kitabı daha iyi anladım. Özetleyici rolüne başka bir isim*

verilebilirdi” ifadelerine yer vermiştir. Bu soruya verilen cevaplar arasında görüldüğü üzere dört katılımcı da süreç içerisindeki rollerin olumlu yönlerine değinirken, rol kâğıtlarının kendi içerisinde farklı bir düzene, desene veya yapıya sahip olabileceğini de dile getirmiştir. Bu durum katılımcıların kendilerini sürece adapte ettiklerine ve benimsedikleri rol kâğıtlarını derinlemesine inceleyip içerisinde çıkarım yaptıklarını gösterebilmektedir. Son olarak K5 isimli katılımcı kendi düşüncelerini açıklarken “Bağ kurucu rolünü aldığım zaman kitapla kendi hayatım arasında bağ kurmak hoşuma gitti. Kitaba kendimi daha iyi verdim” ifadelerini kullanmıştır. Görüldüğü üzere K4 ve K5 isimli katılımcı bu rol kâğıtları sayesinde, kitap içerisinde anlamlandıramadıkları bölümlerin de anlama kavuştuğunu dile getirmişlerdir. Katılımcının dile getirdiği bu ifadeler rol kâğıtlarının ve sürecin işlevselliğine bir kanıt olarak gösterilebilir. Çünkü K4, kitabı anlamasını ve içerisindeki yapıyı çözmesini özetleyici rolüne atfetmekte; K5 ise kitaba daha fazla yönelebilmesini, aldığı bağ kurucu rolüyle ilişkilendirmektedir. Katılımcıların süreç hakkında olumlu tutumlar geliştirmeleri, okumayı sevmelerini sağlayabilir ve bu durum da okuduklarını anlamaya daha elverişli olacaklarına işaret olabilir. Çünkü okuma eylemine karşı olumlu tutumlar besleyen ve bu eylemi zevkle sürdüren kişilerin okuduklarını anlamada daha başarılı oldukları bilinmektedir. Okumayı sevmeyen ve bu eylemle ilgili aktiviteleri de ilgi çekici bulmayan katılımcılar ise kendilerini geliştirmeye de kapalı olurlar. Katılımcıların bu aktiviteyi sevmeleri, okumayı da sevmelerini sağlayacağından, bu soruya verilen cevaplar, araştırmanın önemini destekler niteliktedir.

2. Rol kâğıtlarında ve bu süreçte hangi zorluklarla karşılaştınız?

Bu soruya K1 isimli katılımcı, “Başlangıçta rol kâğıtlarındaki rolleri anlamakta biraz zorluk çektim ama zaman içinde rollerin özelliklerini daha iyi anladım” cevabını vermiştir. K2 isimli katılımcıdan “Bağ kurucu rolünde, kitapta geçen olayları kendi hayatımla eşleştirmede zorlandım. Buna biraz üzüldüm ama daha sonra bağ kurucu ve diğer roller hoşuma gitti” cevabı alınmıştır. K3, “Bölüm uzmanı rolünde nereyi seçeceğim konusunda zorlandım” ifadelerini kullanırken, K4, “Sözcük avcısında kelimelerin anlamları araştırmada zorluk çektim” ifadelerine yer vermiş ve her iki katılımcı da süreç ilerledikçe rollerdeki zorlukları aştıklarını ve

rollere ilişkin neler yapmaları gerektiğini kavradıklarını dile getirmişlerdir. Son olarak K5, “*Rol kâğıdındaki bütün boşlukları doldurmakta zorlandım*” cevabını vermiştir. Bu soruya verilen cevaplar hem okuma çemberi yönteminin uygulanma aşamasındaki zorlukları hem de katılımcıların süreç içerisinde bu zorlukları aştığını ve rolleri sevmeye başladıklarını göstermektedir. Okuma çemberi yöntemi, öğrencilerin alışık olduğu klasik ve geleneksel yöntemlerden birisi değildir. Uluslararası literatürde okuma çemberi önemli bir yer tutarken, ülkemizde bu yöntem ile ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bu ve bunun gibi yöntemlere alışık olmamasına ve sürecin başlangıcında sürece tam olarak adapte olamamalarına sebep olmaktadır. Özellikle düşük sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler, bulundukları konumdan, bölgesel şartlardan ve öğrenim gördükleri okulların düzeyinden dolayı bu tarz yöntem ve tekniklerden daha uzak kalmaktadırlar. Bu yüzden öğrenciler için “farklı” olarak algılanabilecek olan okuma çemberleri ve roller, öğrencilerin sürece bağlanmasını ve kendilerini ifade etmelerini biraz olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Fakat sürece alıştıktan sonra, öğrenciler için oldukça eğlenceli bir hale bürünen bu yöntem, 3. sınıf düzeyinden sonra neredeyse her sınıf düzeyinde rahatlıkla uygulanabilir. Bu soruya verilen cevaplar, bu durumun kanıtı niteliğindedir.

3. Okuma çemberi etkinliği ve rol kâğıtları nasıl olsaydı daha iyi olurdu?

Bu soruya K1 isimli katılımcı, “*keşke okuduğumuz kitaplar daha fazla olsaydı. Bu şekilde daha fazla toplanıp konuşabilirdik*” cevabını; K2, “*Bu şekilde kitaplar hakkında konuşmamız çok hoşuma gitti. Bundan farklı bir şekilde oturup konuşmayı istemezdim*” cevabını vermiştir. K3 isimli katılımcıdan “*Bence bu yaptıklarımız gayet güzeldi ama keşke bunlara ek olarak bir tane de şiir yazmayla ilgili bir rol kâğıdı olsaydı ben o rolü çok severdim*”, K4 isimli katılımcıdan, “*Ben daha farklı bir şey istemiyorum. Çünkü bu şekilde her şey harika*”, K5 isimli katılımcıdan ise “*Bu yaptıklarımızdan en çok beğendiğim şey aldığımız roller oldu. Kitapları böyle rollere sahip olarak okumak beni heyecanlandırdı. Keşke daha fazla rol olsaydı. Çok eğlenceliydi.*” cevapları alınmıştır. Okuma çemberlerinin belli bir düzeni ve sürecin işleyiş aşamaları vardır. Fakat katılımcıların istekleri doğrultusunda bazı unsurlar tercihlere bırakılmış ve oturumdakilerin rahat

edebilmeleri için gerekenlerin yapılabilmesine olanak tanınmıştır. Örneğin rol seçimleri, okunan kitap türü veya toplanılma sıklığı gibi daha pek çok unsur örnek verilebilir. Bu araştırmada gerçekleştirilen oturumlarda ve süreçte araştırmacının izlediği yol “klasik” bir okuma çemberi olarak adlandırılabilir. Yani süreçte alanyazındaki çalışmalara ek olarak düzenleme yapılmamış ve süreç belli kalıplara göre devam etmiştir. Bu durum hem araştırmanın seyri için hem de etkinliğin katılımcılar açısından anlaşılabilmesi için yapılmıştır. Daha fazla oturum ve süreklilik göz önüne alındığı takdirde bu unsurlar değiştirilebilir ve oturumların daha özgün bir yapıya kavuşmaları sağlanabilir. Katılımcıların mevcut unsurlar üzerinden verdikleri cevaplar dâhi bu süreci sevdiklerini ve kitap okumaya karşı daha fazla istek duydukları çıkarımının yapılmasına olanak tanımaktadır. Katılımcılar bu etkinlik kapsamında kitap okumayı sevmiş ve sürecin devam etmesi, sonlandırılmaması için, daha fazla kitap okumayı istemişlerdir. Bu durum rolleri ve oturumlardaki samimi sohbet ortamını sevdiklerini ve bu tartışma platformuna dâhil oldukları için mutlu olduklarını göstermektedir.

4. Bu sürecin sana ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsun?

Katılımcıların, sürecin genel bir değerlendirmesini yapmaları için onlara yöneltilen bu soruya K1 “*Ben güzel şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Ben doğmadan önce yazarların neler yazdıklarını görmüş oldum. Bu etkinlikten önce böyle güzel kitapların hiçbirinden haberim yoktu. Bu etkinlikten sonra daha iyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum*” cevabını verirken, K2, “*Bazı okuma kitaplarını okurken çok eğlendim. Dünyada yazılmış böyle güzel kitaplar olduğunu bilmiyordum. Bu şekilde okuma yapmayı çok sevdim*” cevabını vermiştir. Ayrıca K3, “*Yaptığımız okumalarda bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim. Bu bana çok faydalı oldu. Bazı kitapları okurken de kendimi kitabın içinde hissettim. Bu çok farklı bir duyuydu. Özellikle Küçük Prens kitabından çok etkilendim. Sanki oradaki pilot bendim ve kendimle konuşuyordum*” cevabı, K4, “*Ben bu yaptığımız etkinlik sayesinde kitap okurken daha iyi odaklanmayı öğrendim. Bir de başkaları konuşurken sessiz olup onu dinlemem gerekiyordu ve bu sayede insanları daha iyi dinlemeyi öğrendim*” cevabı ve K5 isimli katılımcıdan ise “*Kitap okurken bu kadar eğleneceğimi düşünmüyordum. Galiba artık kitap okumak daha çok hoşuma gidecek*”

cevabı alınmıştır. Katılımcılar, okuma çemberi yöntemini kendi deneyimlerine göre yorumlamışlardır. Katılımcılar bu süreçte eğlendiklerini, okumaya karşı ilgi duyduklarını ve güzel kitaplarla tanıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar kitap okumayı sevmenin ve etkinlikten zevk almalarının yanı sıra odaklanma ve sabır becerilerinin geliştiğini de dile getirmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada okuma çemberinin ilkökul 4. sınıftaki öğrencilerin okuma motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen nitel ve nicel veriler açıklanacak ve yorumlanacaktır.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkisini tespit etmek ve yöntem ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Araştırma kapsamında 5 katılımcı okuma çemberi oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılarla gerçekleştirilen okuma çemberi süreci 12 hafta sürmüş ve katılımcılardan hem nitel hem de nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Bu veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak yorumlanmış ve anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada, okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına pozitif yönde etki ettiği ve okuma motivasyonlarının arttığı saptanmıştır.

Ayrıca araştırma kapsamında okuma çemberi yönteminin, öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonlarında nasıl bir değişikliğe sebep olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda Okuma Motivasyonu Ölçeği ile elde edilen verilerde, katılımcıların içsel ve dışsal okuma motivasyonları incelenmiş ve her iki motivasyon boyutunda da hem madde puan değerinde hem de ortalama puanlarında bir artış gözlemlenmiştir.

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, okuma çemberi yönteminin uygulanmasından önceki ve sonraki verilerde katılımcıların içsel ve dışsal okuma motivasyonlarında hem puan hem de ortalama olarak bir artış görülmektedir. Her bir katılımcıda meydana gelen artışın yanı sıra K4' ün içsel okuma motivasyonunda bir değişiklik saptanmamıştır.

Her iki tablo incelendiğinde, K1' in içsel okuma motivasyonunda 9 puan ve 1,3 ortalama artışı, dışsal okuma motivasyonunda ise 13 puan ve 1 ortalama artışı ile diğer katılımcılara göre en yüksek puan ve ortalama artışına sahip olarak ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum K1' in, diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında, kendisini sürece daha iyi adapte ettiğini gösterir niteliktedir. Bu veriler ışığında, araştırmada gerçekleştirilen okuma çemberi yönteminin, en çok K1' in motivasyonunun artmasında etkili olduğu söylenebilir.

K2, içsel okuma motivasyonunda 8 puan ve 1,2 ortalama artışı ile ikinci sırada yer alırken, dışsal okuma motivasyonunda 9 puan ve 0,7 ortalama artışı ile dördüncü sırada yer almıştır. K2'nin dışsal motivasyonda katılımcılara göre sondan bir önceki sırada yer aldığı görülse de her iki testteki puanlarına bakıldığında dışsal okuma motivasyonunda 1 puan daha fazla aldığı görülmektedir. Bu verilere bakıldığında, katılımcının kendi başarısı ve düşüncelerinden ziyade çevresel etmenlere ve ödül-ceza ilişkisine daha fazla bağlı kaldığı ve aynı zamanda akranlarına göre kendisini motive etmede daha başarılı olduğu söylenebilir.

K3, içsel okuma motivasyonunda 6 puan ve 0,9 ortalama ile son sırada yer alırken, dışsal okuma motivasyonunda 10 puan ve 0,7 ortalama artışı ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Bu veriler, K3'ün dış faktörlerinden daha fazla etkilendiğini ve okumalarını bu faktörler ışığında daha iyi gerçekleştirdiğini gösterebilir. Bu dış faktörler, ilgi çekme, beğenilme veya diğer insanlar tarafından onaylanma isteği olarak sıralanabilir. Dışsal okuma motivasyonunun içsel okuma motivasyonundan daha fazla artış göstermesi, öğrenciler için olumsuz bir durum değildir. Çünkü literatürde dışsal okuma motivasyonunun okuma miktarını pozitif yönde etkilediğine dair çalışmalar da mevcuttur (Becker, McElvany ve Kortenbruck 2010; Fan, Williams ve Wolters, 2012).

K4, içsel okuma motivasyonunda bir artış gözlemlenmezken, dışsal okuma motivasyonunda 12 puan ve 0,8 ortalama artışı ile diğer katılımcılara göre ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum K2' nin kendi çalışmalarına yön verirken tamamen dışsal faktörlerin etkisinde kaldığını veya kendisi için dışsal faktörlerin içsel faktörlerden daha önemli olduğunu gösterebilir. Her iki durumda da katılımcının dışsal okuma motivasyonunun geliştiği ve bu motivasyon sayesinde okuma miktarı ile okuma performansını arttırabileceği gözler önüne serilmektedir.

Son olarak K5, içsel okuma motivasyonunda 7 puan ve 1 ortalama artışı ile üçüncü sıradayken, dışsal okuma motivasyonunda 8 puan ve 0,6 ortalama artışı ile son sırada yer almaktadır. Bu durum K5' in her iki motivasyon boyutunda da artış gözlemlendiğini ancak bu artışın dışsal okuma motivasyonunda akranlarına göre daha az bir seviyede, içsel okuma motivasyonunda ise orta bir seviyede gerçekleştiğini göstermektedir. Buradan K5' in akranları ile kıyaslandığında, merak duygusunu yenme, başarı hissini tatma ve bir eylemi gerçekleştirirken zevk alma gibi içsel faktörleri, dışsal faktörlere göre daha fazla önemsendiği sonucu çıkarılabilir.

5.1.2 Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuçlar

Okuma çemberi yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın bulguları, eylem araştırması modeli benimsenerek oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen altı oturumun her biri video kaydına alınmış ve gerek oturumlar esnasında gerekse video kayıtları analiz edilirken araştırmacı tarafından notlar çıkarılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların üstlendikleri rolleri ilk oturumlarda daha zor benimsediği ve rol kâğıtlarını doldururken daha çok zorlandıkları görülmektedir. Özellikle 1. ve 2. oturumlarda, rol kâğıtlarındaki doldurulması gereken bölümlerde bazı eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu rollerden birisi bağ kurucu rolüdür. Bağ kurucu rolü, katılımcıların kitabı benimsemesi ve kitap ile kendi yaşamları arasında bir köprü kurabilmeleri için çok önemli bir işleve sahiptir. Katılımcılar kitap ile ne kadar fazla ve doğru bağ kurabilirse, kitabı okumaya o kadar fazla motive olacaktır. Çünkü kurulan bağlar sayesinde katılımcı, kitap ile etkileşime girebilecek ve okuma eylemi kendisi için daha zevkli bir

etkinliğe dönüşecektir. Bu durum da okuma motivasyonuna olumlu yönde etki edecektir.

Katılımcıların zorlandığı bir diğer rol olan sorgulayıcı rolünde, gerekli olan üç soruluk bölüm için soru hazırlarken zorlandıkları görülmektedir. Söz konusu roldeki sorulacak soruların açık uçlu olması ve diğer katılımcıların kendi fikirlerini beyan ederek tartışmalarına olanak sağlayacak sorulardan oluşması gerekmektedir. Özellikle bazı katılımcılar, gerekli soruları hazırlamış, ancak sorular okuma çemberindeki sorgulayıcı rolünün başlatması gereken tartışma ortamını oluşturmada yetersiz kalmışlardır. Sorgulayıcı rolünün başarıyla ele alınması, katılımcıların kitap üzerine düşünmelerine, kaçırdıkları noktaları yeniden gözden geçirmelerine veya kitap içerisindeki cevaplanmamış sorulara ışık tutmaya yardımcı olacaktır. Bu da okuma esnasında zihinde meydana gelebilecek karmaşıklıkların önüne geçerek, okuma zevkini atıracak ve kitabın daha iyi anlaşılmasına yardım edecektir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen son oturumlar incelendiğinde, katılımcıların rolleri daha iyi anladıkları ve görevlerini yerine getirmede daha az zorlandıkları görülmektedir. Özellikle 1. ve 2. oturumda, sorgulayıcı rolünü alan katılımcılar genellikle kapalı uçlu sorular sormuştur. Ancak bulgular incelendiğinde, bu soruların zamanla daha açık uçlu sorulara dönüştüğü görülebilmektedir. Bu durum da oturumların kalitesini arttıran önemli bir gelişmedir. Çünkü sorulan soruların tartışmaya açık ve kaliteli olması, katılımcıların da konuşma isteğini arttırmış ve kitap üzerine düşünmelerine ve kitaba eleştirel bir gözle bakmalarına imkân sağlamıştır. Bunun da okuma zevkini arttırdığı ve bu sayede katılımcıların okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bir başka temel rol olan ressam rolü, bütün oturumlarda başarıyla yerine getirilmiştir. Bu durum, ressam rolü için herhangi bir çizim yeteneğinin gerekmemesinden kaynaklanmıştır. Rol için gereken tek koşul, boş bir kâğıda kitaba dair çizimler yapmaktır. Bundan dolayı, katılımcıların üstlendikleri bütün ressam rollerinde detaylı ve kapsamlı çizimler yaptıkları söylenebilir. Her bir katılımcı, çizdiği resmin neredeyse bütün öğelerini kitap içerisinden seçmeye çalışmıştır. Katılımcılar, çizdikleri resmi anlatırken de kendilerini ifade etmekte zorlanmamışlardır. Çizilen her öğeden bahsederek, bunların anlamlarını ve kitap ile

olan ilişkilerini açıklamışlardır. Özellikle *Arılar Ordusu* isimli kitapta K5 tarafından çizilen resim, neredeyse kitaptaki mekânın, kahramanların ve olayların genel bir özeti niteliğindedir. Aynı zamanda K5, çizdiği resmi çok detaylı bir şekilde açıklayabilmiştir. Çizilen bu resimler, katılımcıların okuduğu kitabı yeniden düşünmesine ve yorumlamasına olanak tanımaktadır. Çünkü çizilen resim, ya kitap içerisinde bir bölümü, karakteri veya mekânı olduğu gibi göstermeli ya da kitapla ilişkili başka bir özgün çizim olmalıdır. Her iki koşulda çizim yapabilmek için de kitabı oldukça dikkatli okumak ve anlayabilmek gerekmektedir. Bu da katılımcıların okuduklarını anlamalarının ve kitabı benimsemelerinin önünü açabilecektir.

Bir diğer temel rol olarak kabul edilen okuma aydınlatıcı rolünü alan katılımcılar da rollerini hazırlamada ve sunmada zorlanmamışlardır. Okuma aydınlatıcı rolünü alan katılımcının, kitaptan beğendiği veya dikkatini çeken bir bölümü diğer katılımcılara sunması gerekmektedir. Bu sayede katılımcı, hem hoşuna giden ve dikkatini çeken bölümü arkadaşlarıyla paylaşmış olmakta hem de okurken gözden kaçabilecek bir yeri tekrar yakalayıp arkadaşlarının dikkatini çekmektedir. Böylece bu rolü alan katılımcı, kitap içerisindeki çarpıcı hatırlanmasına yardım ederek, kitabın yansıtmak istediği duygu ve düşünceleri açığa çıkarmaktadır. Bu sayede de katılımcıların okuma eyleminden daha fazla zevk aldığı ve okuma motivasyonlarının geliştiği söylenebilir.

Katılımcılar tarafından yan roller arasından seçilen özetleyici, sözcük avcısı ve araştırmacı rollerinin de oturumlara zenginlik kattığı söylenebilir. Özetleyici, kitabın genel bir özetini sunmuş; sözcük avcısı, kitap içerisindeki anlamlarını bilmediği kelimeleri ortaya çıkartmış; araştırmacı da kitap ile ilgili herhangi bir konuyu araştırmıştır. Özellikle özetleyici ve sözcük avcısı rolü, kitapların anlaşılmasında oldukça etkili olmuştur. Özetleyici rolünü alan katılımcı, kitabın karakterlerini, mekânını ve olaylarını yeniden ele alarak, kitabın hatırlanmasını sağlamıştır. Sözcük avcısı ise, okunan kitaptaki bilmediği kelimeleri işaretlemiş ve sözlük anlamlarını sunmuştur. Her iki rolün de kitabın içeriğinin anlaşılmasına büyük katkı sağladığı ve katılımcıların okuma motivasyonuna olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Çünkü, katılımcıların okudukları kitabı yeniden gözden

geçirerek ve bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını öğrenerek, okuduklarını daha iyi anladığı söylenebilir.

Gerçekleştirilen oturumların ardından, okuma çemberi yönteminin etkililiğini, yöntemin katılımcılar üzerinde bıraktığı izlenimi ve yönteme dair katılımcıların düşüncelerine saptayabilmek amacıyla, katılımcılara dört maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır.

Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları incelendiğinde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin üzerinde bıraktığı olumlu izlenim görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcılar ve oturumlar, araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve katılımcıların sürece uyum sağladıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların, oturumlara vaktinde geldikleri, belirlenen kitapları okudukları ve sahip oldukları rol kâğıtlarını doldurarak sorumluluklarını aksatmadıkları da gözlemlenen diğer önemli durumlar arasındadır.

Katılımcılar okuma çemberi sürecinde en çok beğendikleri unsurun, kitapları okurken üstlendikleri roller olduğunu belirtmişlerdir. Bu roller üzerinden konuşmak, tartışmak ve diğer arkadaşlarına bu rolleri sunmaktan oldukça keyif aldıkları, oturumlar süresince kayda geçen önemli anlardan olmuştur. Katılımcılar, sürecin başlangıcında, daha önce böyle bir deneyime sahip olmadıklarından dolayı, rol kâğıtlarını doldururken, rollerin ne anlama geldiğini ve nasıl üstlenileceğini anlamaya çalışırken bazı zorluklar çekmiştir. Fakat süreç içerisinde hem diğer arkadaşlarından o haftaki rolleri görerek hem de kendileri sürece adapte olarak bu sorunu aştıklarını ifade etmişlerdir.

5.2. Tartışma

Okuma motivasyonu iç ve dış motivasyon, öz yeterlilik, ilgi, amaç ve tutum gibi pek çok farklı unsuru kendi içerisinde barındıran geniş bir kavramdır (Bıyık, Erdoğan ve Yıldız, 2017). Ayrıca okuma motivasyonu, bireylerin arkadaşlık becerileriyle, estetik düşünceleriyle, hayal güçleriyle ve çocukların ailesi ile olan ilişkileriyle de ilgilidir (Mol ve Bus, 2011).

Okuma üzerine gerçekleştirilen araştırmalar göz önüne alındığında, okuma motivasyonunun, öğrenciler için büyük bir sorun olduğu görülmektedir (Grabe, 2009). Okuma motivasyonunun, bireylerin gelecekteki okuma performanslarını etkileyen önemli bir yordayıcı olduğu bilindiğinden, bu sorunun aşılması, öğrencilerin akademik başarılarının gelişiminde önemli bir rol oynayacaktır. Fakat bu sorunun ortadan kaldırılması sadece öğrenci veya sadece öğretmenlerin çabaları ile değil, bu iki unsurun bir arada çalışmasıyla aşılabilmektedir (Tompkins, 2006).

Powell, McIntyre ve Rightmyer (2006), herhangi bir öğretmenin, bir yöntem ve teknik kullanmadan bütün öğrencilerini aynı seviyede motive edemeyeceğine dikkat çekmektedir. Motivasyonun okumayı, okumanın da akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği göz önüne alındığında, bu ifade, öğretim sırasında bir yöntem ve teknik kullanmanın önemini göstermektedir.

Miller (2015) öğrencilerin, okudukları kitaplarla kendi hayatları ve deneyimleri arasında ilişki kurduklarında okumaya daha fazla motive olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin, kitapları doğrudan deneyimlemelerine imkân tanıyan bir yöntem olan okuma çemberleri, bu araştırmada da görüldüğü üzere okuma motivasyonlarını pozitif yönde etkileyen ve her öğretmenin kullanabileceği bir yöntemdir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirmelerinde diğer çocuklara göre daha fazla zorlanacakları belirtilmiştir (Beswick ve Sloat, 2006; Tramonte ve Willms, 2010). Bu araştırmanın da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin olduğu bölgede gerçekleştirildiği ve araştırma sonuçlarının okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında, okuma çemberlerinin bu bölgelerdeki öğrenciler için de kritik öneme sahip bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım (2019) ve Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım (2019) tarafından okuma çemberleri üzerine gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenliği bölümündeki yirmi bir öğrenciyle okuma çemberi yöntemi kullanılarak oturumlar düzenlenmiştir. Oturumlar sonucunda katılımcıların okuma çemberi yöntemine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım

(2019)'in çalışmasında katılımcıların okuma çemberi yöntemi hakkındaki düşünceleri bilişsel, duyuşsal ve sosyal temalar altında toplanırken; Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım (2019)' in gerçekleştirdiği çalışmada bireysel katkı, toplumsal katkı ve okumaya bakış temaları üzerinde toplanmış ve her iki araştırmanın katılımcıları da oturumların kendilerine oldukça katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak Aytan (2018)'in çalışmasında kırk dört öğretmen adayıyla birlikte okuma çemberi yöntemi kullanılarak oturumlar düzenlenmiştir. Katılımcılar okuma çemberinin iş birliğini, dayanışmayı, farklı bakış açıları kazanabilmeyi, estetik doyumunu, kelime hazinesini ve özgüven geliştirmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere okuma çemberi yönteminin etkililiği sadece ilk ve ortaokul kademesindeki öğrenciler tarafından değil, öğretmen adayları tarafından da kabul edilmektedir.

Levy (2011) öğrencilerin okuma becerilerine yönelik araştırmaların ve mevcut okuma programlarının yeterli olmadığını ve öğrencilerin yeteri kadar somut bilgilerle desteklenmediğini savunmaktadır. Bu problemi göz önünde bulundurarak gerçekleştirdiği çalışmada, okuma çemberlerinin bu okuma becerilerine hitap edecek destekleyici bir yöntem olduğunu ileri sürmektedir. Levy (2011)'nin çalışmasında okuma çemberlerinin, öğrencilerin bir tartışmaya katılabilmelerine, okuduklarını anlayabilmelerine ve yazma becerilerini geliştirmelerine hitap eden, önemli bir okuma yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışma da Levy (2011)'nin çalışmasını ve bu amaçla yola çıkılmış çalışmaları destekler niteliktedir.

Tosun (2018) okuma çemberi yöntemini, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, akıcı okuma, sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesine dair çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma 4. sınıftaki yetmiş dört öğrencinin katılımıyla deney ve kontrol grupları üzerinden nitel ve nicel veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubu, araştırma kapsamındaki okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal becerilere etki değişkenleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık göstermiş ancak okuma motivasyonu değişkeninde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmada Tosun'un (2018) araştırmasından farklı olarak nicel veriler ışığında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Üstelik katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında elde

edilen nitel verilerde, katılımcıların bu yöntem hakkında olumlu ifadeler yer verdiği ve okuma eylemine dair geliştirdikleri pozitif düşünceleri ifade ettiği görülmektedir. Bu ifadeler incelendiğinde, araştırmanın nitel ve nicel verilerinin birbirini tamamladığı ve desteklediği söylenebilir.

Balantekin ve Pilav (2017) 117, Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017) elli iki ortaokul 7. sınıf öğrencisinin, Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) altmış yedi ilkokul 5. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerilerini test etmek amacıyla okuma çemberi yöntemini kullanmışlardır. Bulgular ön–test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama becerisi daha düşük olan öğrencilerin, diğer öğrencilere nazaran daha fazla gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Okuma çemberi üzerine yapılan araştırmalar arasında bu yöntemi öğretmenlere tanıtmak amacıyla tasarlanmıştır çalışmalar da mevcuttur. Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010), Egbert (2015) ve Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018)'in araştırmasında, okuma çemberi yönteminin kuramsal çerçevesi, sürecin işleyiş aşamaları ve sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gereken pek çok bilgi bulunmaktadır. Lin (2002) ve Lisa (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okuma çemberi yönteminin süreç basamakları paylaşılmış ancak Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010), Egbert (2015) ve Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018) 'in çalışmasına ek olarak okuma çemberinin faydalarına ve öğrencilerin üzerindeki olumlu etkilerinin üzerinde daha fazla durulmuştur. Bu çalışma, okuma çemberi yöntemini uygulamak isteyen öğretmenler için oldukça faydalı bir araştırma olmakla beraber, araştırmacılar tarafından okuma çemberi yönteminin kullanılması gerektiğinin desteklendiğine işaret eder niteliktedir. Bu durum bu çalışmada okuma çemberi yönteminin kullanılmasının isabetli olduğunu doğrulayabilir.

Abdelrasoul (2014) tarafından okuma çemberinin öğrencilerin eleştirel okuma ve sosyal becerilerine etkisini araştırmak üzere kırk dört öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen doktora tezinde, okuma çemberleri sayesinde katılımcıların eleştirel okuma ve sosyal becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Üstelik bu çalışmada katılımcılar okuma çemberleriyle ilgili edindikleri faydaları; sözlükten kelime

arayabilmek, hikâyeler arasında bağlantı kurabilmek ve grup halinde çalışabilmek olarak sıralamaktadırlar.

Hamilton (2013)'ın doktora tezi olarak gerçekleştirdiği araştırmaya deney-kontrol gruplu olmak üzere toplamda 10. Sınıfa giden on öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberinin katılımcıların okuma becerisi kazanmasına imkân tanıyan bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların metni okurken iş birliği içerisinde bulunduğu, metindeki anlama ulaşabilmek için birlikte çalıştıkları ve tartışma sürecindeki soruların yanıtlarını bulabilmek için iş birliği yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırmada da katılımcılar, rollerin anlayamadıkları kısımlarını diğer arkadaşlarıyla tartışmış ve kitap üzerindeki bilmedikleri kelimeleri veya ifadeleri sorarak iş birliği içerisinde oturumlardaki görevlerini yerine getirmişlerdir. Bu, öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına ve okumayı sevmelerine olanak tanıyabilecek önemli bir unsurdur.

Araştırma sonuçları okuma çemberlerine katılan katılımcıların grup olarak hareket etme becerilerinin arttığını da göstermektedir. Bernadowski (2013) okuma çemberlerini üniversite öğrencilerinin katılım sağladığı bir toplulukta uygulamıştır. Okuma çemberleri sayesinde katılımcıların, okuduklarından daha derin anlamlara ulaşabildikleri, okudukları metinle ilgili bağ kurabilme ve sınıf içerisinde bir grup çalışması yapabilme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada da Bernadowski (2013) araştırmasının sonuçlarına paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuma çemberleri, öğrencilerin okuma motivasyonunu geliştirmesinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerine de odaklanarak akademik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okuma çemberi yöntemini kullanarak okuduğunu anlama stratejilerine odaklanan pek çok araştırma vardır. Briggs (2010) 3. sınıfa gitmekte olan bir grup öğrenciyle birlikte okuma çemberi yöntemini uygulamış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin oturumlardan önce ve sonraki okuduğunu anlama becerileri incelenmiş ve sonuçlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırma 3. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde okuma çemberi yönteminin etkili olduğunu ve öğretmenlerin de bu yöntemi kullanmalarının faydalı olacağına vurgu yapmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan bir başka araştırma Brown (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Brown (2002) 8. sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma çemberi yöntemini kullanmıştır. Araştırmada deney-kontrol grubu kullanılmış ve oturumlar sonucunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ve farklı araştırmalardan da görüleceği üzere, okuma çemberlerinin birden fazla becerinin gelişimine imkân tanıyan önemli bir yöntemdir.

Okuma çemberleri yalnızca tek bir öğretim sürecine değil birden fazla öğretim sürecine hizmet edebilmektedir. Burkett (2013) sınıflarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin okuma çemberi yöntemini uyguladıklarını ve bu yöntemden oldukça memnun olduklarını ifade etmektedir. Her öğrencinin derse olan ilgisi ve öğrenme stili göz önünde tutularak oluşturulan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, sosyo-kültürel yaklaşıma da dayanan, öğrencilerin öğrenmelerini farklı açılardan destekleyen bir öğretim yaklaşımıdır. Bu çalışma okuma çemberleri üzerine gerçekleştirilecek araştırmaların farklı öğretim yöntemlerine de odaklanabileceğini göstermektedir.

Clarke ve Holwadel (2007)'in okuma çemberi yöntemini incelemek üzere gerçekleştirdiği çalışmada, okuma çemberi yöntemine dair birçok analiz yapılmıştır. Clarke ve Holwadel (2007) okuma çemberinin okuryazarlık becerilerini arttırmada nasıl bir önemi olduğunu, yöntem uygulanırken öğretmenler tarafından karşılaşılan zorlukları ve bu yöntemin geliştirilmesi için yapılan düzenlemeleri araştırmıştır. Bunların yanı sıra okuma çemberi oturumlarındaki eksikliklere, bunları geliştirmek için gerekenlere ve sürecin yönetimi konusunda diğer araştırmacılara bir ışık tutacak öneriler verilmiştir. Bu araştırma okuma çemberi yöntemini geliştirmeyi ve daha etkili bir hale getirmeyi amaçlamaktadır. Yöntemin kendi içerisindeki eksikliklerini gün ışığına çıkarmakta ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmaktadır.

Bazı araştırmacılar okuma çemberlerinin sadece sınıf ortamında, belirli bir mekânda veya yüz yüze değil aynı zamanda internet vasıtasıyla da gerçekleştirilebileceğini gösterir nitelikte çalışmalara başvurmuştur. Skeen (2014) 'in doktora tezinde gerçekleştirdiği araştırma, okuma çemberinin çevrimiçi ortam da mı yoksa yüz yüze yapıldığında mı öğrencilere daha iyi motive ettiğini incelemek

üzerinedir. Araştırma sonuçları her iki etkileşimde de öğrencilerin eşit motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca Pei (2018) Çin’de bir devlet üniversitesinin İngilizce öğrenen yabancı öğrencileriyle birlikte sanal okuma çemberlerini gerçekleştirmiş ve katılımcıların bağımsız İngilizce okuma becerilerinin arttığını tespit etmiştir.

Youngblood (2014)’ün araştırmasında ortaöğretime devam eden otuz öğrenci ile birlikte iki farklı okuma çemberi oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlardan biri yüz yüze gerçekleştirilmiş, diğer oturumlarda ise katılımcılar, yaptıkları okumalarla ve rol kâğıtlarıyla ilgili bilgileri bir blog sayfasına yorum bırakmış ve tartışmalar internet tabanlı olarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçları her iki okuma çemberi sürecinin de katılımcılar açısından verimli geçtiğini, katılımcıları iş birliğine yönelttiğini ve metinlerdeki derin anlamlara ulaşmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Whittingham (2013) ‘da 18 yüksek lisans öğrencisiyle gerçekleştirdiği sanal okuma çemberinde, öğrencilerin çeşitli akademik becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Walker (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okuma çemberinin Facebook, Goodreads ve diğer iletişim teknolojileri vasıtasıyla oluşturulduğu takdirde ortaya nasıl bir sonuç çıkacağı incelenmiştir. Araştırmada okuma çemberlerinin sınıf dışındaki uygulamalarda da öğrencileri okuma ve dil öğrenme becerilerine karşı motive ettiği, öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirdiği, yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırdığı ve öğrencilerin okuma eyleminden zevk almalarına olanak tanıdığı ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen bu araştırmalar, okuma çemberi yönteminin hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar okuma çemberinin her ortamda gerçekleştirilebilecek kadar kullanışlı bir yöntem olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Okuma çemberi çeşitli ülkelerde ana dili dışında bir dil öğrenmek için eğitim alan öğrencilerle birlikte de yürütülmüş ve olumlu sonuçlar almıştır. Nurjati (2013) Endonezya’da İngilizce kursuna katılan 14 öğrenciyle, Praver, Rouault ve Eidswick (2011) Japonya’daki bir devlet üniversitesinde İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle, Sai ve Hsu (2007) Tayvan’da Japonca ve İngilizce öğrenen öğrencilerle ve Widodo (2016) da Endonezya’da 57 meslek lisesi öğrencisiyle

okuma çemberini uygulamıştır. Araştırmaların sonuçları okuma çemberinin, öğrencilerin konuşma ve okuma becerilerini geliştirerek kelime hazinelerini ve okumaya yönelik ilgilerini arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların, okuma çemberine karşı olumlu tutumlar sergilediği, dilbilgisi öğrenme, grup ürünü ortaya koyma ve derinlemesine anlam kazanabilme becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmalarda, katılımcıların başarısını etkileyen faktörler; öğrencilere seçim hakkı verilmesi, rol kâğıtlarının özellikleri ve oturumlara verilen önem olarak sıralanmıştır. Bu araştırma, Praver, Rouault ve Eidswick (2011), Sai ve Hsu (2007), Widodo (2016) ve Nurjati (2013)'nin araştırmasına benzerlik göstererek, öğrencilerin okuma çemberi yöntemine ilgi duydukları ve gerçekleştirilen oturumların bu bağlamda verimli geçtiği ifade edilebilir.

Okuma çemberleri, okuma faaliyetlerinin eğlenceli bir aktiviteye dönüşmesini sağlayabilir ve öğrencilerin okuma eylemine karşı olan motivasyonlarını arttırabilir. Bu çalışma, öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve okuma faaliyetinin öğrenciler için daha cazip bir hale geldiğinin bir kanıtı niteliğindedir. Hsu (2004) öğrencilerin, genellikle kitap okuma alışkanlığını kazanamadan üniversitelerden mezun olduklarını ileri sürmektedir. Hsu (2004) öğrencilerin bu alışkanlığı kazanabilmeleri ve bağımsız okuyucular olabilmeleri için okuma çemberi yönteminin oldukça etkili olduğunu, gerçekleştirdiği araştırmada gözler önüne sermektedir.

Karatay (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla birlikte okuma çemberini kullanmış ve bu sayede öğretmen adaylarının metni çözümleme becerilerini, okumaya karşı ilgilerini ve ilgi alanlarını geliştirebilmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 3. sınıfta öğrenim gören 92 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Oturumlar sona erdikten sonra katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine dair ön test-son test puanları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca okuma çemberinin bir metindeki tema, ana fikir, anahtar kelimeleri bulma, bağımsız okuma, eleştirel düşünme ve nesnel okuma becerilerini geliştirdiği ve iletişimlerinin yanı sıra özgüvenlerini de arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okuma çemberleri üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda, okuma çemberinin, öğrencilerin tartışarak metinlerin daha derinlemesine çözümlenmesine imkân tanıyan ve bu metinleri anlama becerilerini geliştiren bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

(Almasi, O'Flahavan ve Arya, 2001; Daniels, 2002). Jocius ve Shealy (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin metinleri daha iyi anlayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri için çeşitli sınıf içi etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinliklerden birisi olan okuma çemberinin, araştırmacı tarafından diğer etkinliklere nazaran en etkili yöntem olduğu ifade edilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini güçlendirebileceği öne sürülmüştür.

Okuma çemberi, çeşitli öğrenci gruplarında dahi okuma, anlama, yazma, tartışma, okuma tutumları vb. gibi pek çok değişken üzerinden gerçekleştirilen araştırmalarda olumlu bir etki göstermektedir. Pambianchi (2017)'nin doktora tezi olarak gerçekleştirdiği araştırmada, bir devlet okulundaki öğrencilerle okuma çemberi yapılmış ve öğrenciler süreç boyunca incelenmiştir. Araştırmacı, öğrenci çeşitliliği olması ve okuma çemberinin etkisinin farklı çocuklarda da görülebilmesi açısından sınıftaki farklı ırksal köken ve kişilik sahibi 5 öğrenciyi 50 kişilik bir topluluk içerisinde seçmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların oturum süreci boyunca işbirliği içerisinde olarak ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca okuma çemberindeki rollerin, katılımcılar açısından bir yol gösterici olduğu ve katılımcılar için bir iskele görevi gördüğü saptanmıştır.

Smith ve Feng (2018) okuma çemberinin ilkokul 4. sınıf kademesindeki 20 üstün zekalı öğrencinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Katılımcılar kontrol ve deney gruplarına ayrılmış ve 4 haftalık bir okuma çemberi süreci gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama becerileri ön-test son-test yapılarak, okuma tutumları ise anket yöntemi kullanılarak kontrol edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okuma çemberinin üstün zekalı öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını ve okumaya karşı tutumlarını pozitif yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Anderson ve Corbett (2008) ise okuma çemberi oturumlarını öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada okuma çemberinin dinleme, tartışma ve yazma gibi pek çok beceriye vurgu yaptığı dile getirilmiştir. Üstelik okuma çemberinin müfredat tarafından belirlenmiş programlara da kolayca dâhil edilebileceği vurgulanarak, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler

üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır. Bu ve diğer çalışmalardan da (Pambianchi, 2017; Smith ve Feng, 2018) görüldüğü üzere okuma çemberi yalnızca belli bir sınıf kademesine veya seviyesine göre değil; aksine öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde dâhi olumlu bir sonuç vermektedir.

Ford ve Opitz (2008) pek çok küçük grup tartışma yöntemi arasından, etkili olan birkaç yöntemi tespit etmiş ve bu yöntemlerin ortak özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Bu özellikler; öğretmenin çocukların başarılı olacaklarına güven duyması, öğrencilerin yetkin okurlar olabilmek için kendi düzeylerine ve öğretim seviyelerindeki metinleri tercih etmeleri ve öğrencilerin okuma eylemine karşı motive olmaları gerektiği olarak sıralanmıştır. Bu özellikler okuma çemberi yönteminin genel hatlarını belirlemekte ve bu yöntemin sınıf içerisinde kullanımının ne kadar isabetli olacağını gösterir niteliktedir.

Hsu (2004) okuma çemberinin, öğrencileri seçimlerde özgür bırakan, kendi yollarını çizmelerine ve okumalarını değerlendirmelerine imkân sağlayarak bağımsız ilerlemelerini destekleyen bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Meyer ve Schendel (2014)'in araştırmasında okuma çemberinin birinci sınıf öğrencileriyle nasıl kullanılabileceğini ve neler yapılabileceğini göstermek amacıyla birinci sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciyle birlikte bir okuma çemberi etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin geliştiği ve bağımsız birer okuyucu olma yolunda adım attıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar kapsamında Meyer ve Schendel (2014), okuma çemberinin ilkokulun ilk kademelerindeki öğrenciler arasında uygulanmasının da mümkün, kullanışlı ve faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Maraccini (2011) öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için öğretmenler tarafından okuma uygulamalarında yaygın olarak kullanılan okuma çemberi sürecini ve öğrencilerin okuma çemberine katılımlarını araştırmıştır. Araştırma kapsamında okuma çemberinin okuma becerilerini geliştirmede etkin bir yöntem olarak kullanılıp kullanılamayacağı ve öğrencilerin bu yöntem sayesinde okumaya teşvik edilip edilemeyeceği de incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında okuma çemberinin, öğrencilerin okuryazarlık, tartışmaya katılma, fikir öne sürme ve soru sorma gibi becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu

yöntemin, okuma eylemine olan talebi arttırmada öğretmenlere yararlı olabileceğine vurgu yapılmıştır.

Okuma çemberi yönteminin sadece dil derslerindeki aktif katılımı ve gelişimi sağlamada değil, ayrıca fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi derslerde de etkili olduğu ifade edilmiştir (Devick-Fry ve LeSage, 2010; McCall, 2010; Miller vd., 2007; Stix, 2000; Straits ve Nichols, 2006; Straits, 2007). McCall (2010) okuma çemberinin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki bilgileri öğretmedeki rolünü incelediği araştırmasında, okuma çemberi sayesinde öğrencilerin liderlik rolü üstlendiğini, daha derin kavrama becerileri edindiklerini ve öğrencilerin aktif katılımlarının arttığını yanı sıra tarihsel olayları karşılaştırma ve olaylara farklı bakış açılarından yaklaşabilme becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşmıştır. Üstelik bu araştırma, öğrencilerin güncel ve kültürel tarihi olaylar arasındaki farklılık ve benzerlikleri not alabilmelerine de katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için birtakım öneriler hazırlanmıştır.

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Bu yöntem Daniels'ın (2002) belirttiği üzere 3. sınıf düzeyinden itibaren rahatlıkla uygulanabilecek bir yöntem olduğundan, öğretmenler 3. sınıf düzeyinden itibaren kendi sınıflarında bu yöntemi rahatlıkla uygulayabilir.
2. Okuma kitapları, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve istekleri göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Seçilecek kitaplar belirlenirken, Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri de alınabilir.
3. Seçilecek kitapların, sürecin tamamen aktif bir rol oynayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer öğretmen, öğrenci düzeyinin altında veya üstünde bir kitap seçerse, süreç sekteye uğrayabilir ve oturumlar verimsiz geçebilir.

4. Sürece başlanılmadan önce mutlaka planlama yapılmalıdır. Söz konusu planda, oturumların hangi tarihte, nerede yapılacağı ve hangi kitapların hangi oturumlarda okunacağı gibi bilgiler yer alabilir.
5. Sınıf içerisinde gerçekleştirilecek etkinliklerde, oluşturulan her gruptaki öğrencilerin farklı kitabı okuması, sürecin verimli bir şekilde devam etmesi için önemlidir.
6. Okuma çemberindeki roller, Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri işlenirken de rahatlıkla kullanılabilir.
7. Süreç değerlendirilirken puan veya nota dayalı geleneksel bir ölçme aracı yerine, rubrik veya öz değerlendirme gibi biçimlendirici değerlendirme araçları seçilebilir.
8. Ulusal ve uluslararası alanyazında film çemberi, yazma çemberi ve ders kitabı çemberi gibi farklı rol kâğıtlarını içerisinde barındıran yöntemler vardır. Öğretmenler bu yöntemleri de kullanarak, sınıflarında çeşitli uygulamalar başlatabilir.
9. Öğretmenler kendi aralarında bir okuma çemberi oluşturabilir. Söz konusu çemberde okunmak üzere eğitim, pedagoji veya çocuk gelişimi gibi konuları veya temaları kapsayan kitaplar seçilebilir.
10. Okuma çemberi yöntemini kendi sınıflarında uygulayan öğretmenler, çemberin içerisine kendileri de dâhil olabilir ve öğrencilerle birlikte rolleri paylaşabilir.
11. Bu çalışmada seçilen kitaplar, belirli bir temayı veya konuyu kapsamamaktadır. Sınıflarında okuma çemberi yöntemini uygulayacak öğretmenler, kendileri veya öğrencileriyle birlikte belirli bir tema veya konuyu kapsayacak kitapları seçebilirler.
12. Okuma çemberi yöntemini uygulayacak öğretmenler, her rol kâğıdı için ayrı bir afiş hazırlayabilir ve bu afişleri sınıfa asarak öğrencilerin rol kâğıtlarını daha iyi tanımlarına ve anlamalarına yardımcı olabilir.
13. İçinde bulunduğumuz dönemdeki pandemi sürecinden dolayı bir araya gelemeyen öğretmenler ve öğrenciler, Skype, Zoom vb. gibi uygulamaları kullanarak okuma çemberlerini dijital ortamda gerçekleştirebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okuma çemberi yöntemi odak noktası alınarak yüksek lisans ve doktora tezleri gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada okuma çemberinin okuma motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. İlgili konuyla çalışmalar yapacak araştırmacılar farklı değişkenleri göz önünde bulundurarak araştırmalarını yürütebilir.
3. Bu araştırma ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencileri kapsamaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde de araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. Araştırma kapsamında belirlenen kitapların tamamı hikâye edici metinlerdir. Okuma çemberi yöntemi kapsamında gerçekleştirilen farklı araştırmalarda bilgi verici metinlerden de faydalanılabilir.
5. Okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla daha uzun süreli araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Araştırmada okuma çemberinin okuma motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. Farklı değişkenler üzerinden de okuma motivasyonunun ilişkili olduğu yöntem, teknik ve stratejiler belirlenebilir.

6. KAYNAKÇA

- Abdelrasoul, M. (2014). *Using reading circles strategy for developing preparatory students' critical reading skills and social skills*. (Unpublished doctoral dissertation). Ain Shams University, Faculty of Education, Egypt.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT.
- Adelman, H., ve Taylor, L. (2000). Shaping the future of mental health in schools. *Psychology in the Schools*, 37, 49-60.
- Akar, C., Başaran, M., ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Aktaş, E., ve Çankal, A. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., ve Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 1-24.
- Akyol, H., ve Sever, E. (2018). *Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 685-707.
- Al Shlowiy, A. (2014). Lifting motivation level of English learners in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 5(1), 129-136.
- Alexander, J., ve Filler, R. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Alexander, P. (2005). A path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37, 413-436.
- Allan, J., Ellis, S., ve Pearson, C. (2005). Literature circles, gender and reading for enjoyment. Report for The Scottish Executive Education Department. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/930/0021345.pdf>.
- Allington, R. (2002). What I've learned about effective reading instruction. *Phi Delta Kappan*, 83, 740-747.
- 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.
- Almasi, J. (1996). A new view of discussion. L. Gambrell, ve J. Almasi In, *Lively discussions: Fostering engaged reading* (s. 2-24). Newark, DE: International Reading Association.
- Almasi, J., O'Flahavan, J., ve 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.

- Alvermann, D. (1996). Peer-led discussions: Whose interests are served? *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 39(4), 282-289.
- Alvermann, D., ve Young, J. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 244.
- Alwood, C. (2000). *Exploring the role of the teacher in student-led literature circle*. Araştırma Raporu. 18.09.2020 tarihinde www.eric.ed.gov adresinden indirilmiştir.
- Anagün, S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Andarab, M., ve Mutlu, A. (2019). Student questioning in literature circles: An investigation of forms of questioning among ELT students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 326-338.
- Anderman, E., ve Anderman, L. (2010). *Classroom motivation*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Anderson, P., ve Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44, 25-33.
- Anderson, R., Wilson, P., ve Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 65-75.
- Anmarkrud, O., ve Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning of Individual Differences*, 19(2), 252-256.
- Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M., ve Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Applegate, A., ve Applegate, M. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Archambault, I., Eccles, J., ve Vida, M. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from Grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 804-816.

- Ates, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish journal of education*, 2(3), 40-49.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning*. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.
- Avcı, S., Yüksel, A., ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(32), 5-24.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish Teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Baillargeon, A., ve Shema, A. (2010). Time to talk: An urban school's use of literature circles to create a professional learning community. *Education and Urban Society*, 42(6), 651-673.
- Baker, L., ve 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.
- Baker, L., Dreher, M., ve Guthrie, J. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York, NY: Guilford Press.
- Balantekin, M., ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Barani, M., ve Karimnia, A. (2014). An investigation into translation students' English reading comprehension skills and strategies: A cross-sectional study. *Elixir Ling ve Trans*, 26257-26262.
- Barone, D., ve Barone, R. (2012). Building background knowledge with literature circles. *Voices from the Middle*, 20(1), 10-15.
- Barone, D., ve Barone, R. (2016). Really, "not possible," "I can't believe it": Exploring informational text in literature circles. *The Reading Teacher*, 70, 68-80.
- Batchelor, K. (2012). The "us" in discuss: Grouping in literature circles. *Voices from the Middle*, 20(2), 27-34.

- Bates, C., D'Agostino, J., Gambrell, L., ve Xu, M. (2016). Reading recovery: Exploring the effects on first graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 21(1), 47-59.
- Batmaz, O., ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Bayer, M., ve Billera, L. (1983). *Generalized dehn-sommerville relations for polytopes, spheres and eulerian partially ordered sets*. Technical Report No. 610. Ithaca, New York.
- Beck, I., McKeown, M., ve Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Becker, M., ve McElvany, N. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785.
- Becker, M., McElvany, N., ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bedee, S. (2010). *The impact of literature circles on reading motivation and comprehension for students in a second grade classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read what teachers can Do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Belet, Ş., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benware, C., ve Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: Using literature circles to learn about content reading. *Journal on English Language Teaching*, 3(3), 16-24.
- Berndt, T. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.

- Berne, J., ve Clark, K. (2006). Comprehension strategy use during peer-led discussions of text: Ninth graders tackle "The Lottery.". *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 49(8), 647-686.
- Berne, J., ve Clark, K. (2008). Focusing literature discussion groups on comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 62(1), 74-79.
- Beswick, J., ve 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.
- Biancarosa, G., ve 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*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bıyık, M., Erdoğan, T., ve Yıldız, M. (2017). The examining reading motivation of primary students in the terms of some variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 31-49.
- Blachowicz, C., ve Ogle, D. (2001). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bloom, B. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Blum, H., Lipsett, L., ve Yocom, J. (2002). Literature circles: A tool for selfj determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and SpecialEducation*, 23(2), 99-108.
- Boggiano, A. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1681-1695.
- Bogner, K., Raphael, L., ve Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 135-165.
- Bokhorst-Heng, W., ve Pereira, D. (2008). Non-at-risk adolescents' attitudes towards reading in a Singapore secondary school. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 285-301.
- Bond, T. (2001). Giving them free rein: Connections in student-led book groups. *The Reading Teacher*, 54(6), 574-584.

- Boulhrir, T. (2017). Twenty-first century instructional classroom practices and reading motivation: probing the. *International Journal of Education ve Literacy Studies*, 5(3), 57-66.
- Boulineau, T., Fore, I., ve Burke, A. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2(2), 105-121.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A., ve Joshi, M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bowman, R. (2011). Rethinking what motivates and inspires students. *The Clearing House*, 84(6), 264-269.
- Boz, İ., ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Bozack, A., ve Salvaggio, A. (2013). Relational effects of reading motivation and academic achievement among adolescent boys. *Reading Psychology*, 34(6), 507-522.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.
- Brabham, E., ve Villaume, S. (2000). Continuing conversation about literature circles. *The Reading Teacher*, 50, 278-280.
- Briggs, S. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. (Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education), San Rafael, CA.
- Bromley, K., Faughnan, M., Ham, S., Miller, M., Armstrong, T., Crandall, C., Marrone, N. (2014). Literature circles go digital. *The Reading Teacher*, 68(3), 229-236.
- 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, USA.

- Burner, K. (2007). *The effects of reflective and reflexive writing prompts on students' selfregulation and academic performance*. (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(2), 124-130.
- Burns, P., Roe, B., ve Ross, C. (1999). *Teaching reading in today's elementary school*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Buzard, B., Jarosz, D., Lato, K., ve Zimmermann. (2001). Motivating the reluctant reader. (*Master of Arts Action Research Project*). ERIC sitesinden 17.09.2020 tarihinde ulaşıldı (ED 465188).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2007). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26 b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, S., Murray, K., ve Cameron, J. (2012). Engaging fluent readers using literature circles. *Literacy Learning: The Middle Years*, 20(1).
- Cantrell, S., Almasi, J., Rintamaa, M., ve Carter, J. (2016). Supplemental reading strategy instruction for adolescents: A randomized trial and follow-up study. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 7-26.
- Carpinelli, T. (2006). Literature circles: A collaborative success story! *Library Media Connection*, 25(3), 32-33.
- Cartwright, K., Marshall, T., ve Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91.
- Casey, H. (2008). Engaging the disengaged: Using learning clubs to motivate struggling adolescent readers and writers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(4), 282-294.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., ve Miller, J. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Chi, Q. (2008). Study of group discussion in EFL classroom teaching. *Sino-US English*, 5(2), 57-61.

- Chiu, S., Hong, F., ve 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.
- 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. (2007). Discussing Shiloh: A conversation beyond the book. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 51(2), 112-122.
- Clarke, L., ve Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can fix them? *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29.
- Coddington, C., ve Guthrie, J. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30, 225-249.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cohen, R. (1983). Self-generated questions as an aid to reading comprehension. *The Reading Teacher*, 36, 770-775.
- Conradi, K., Jang, B., ve McKenna, M. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
- Corpus, J., Gilbert-McClintic, M., ve Hayenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Covington, M., ve Mueller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: " An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.
- Cox, K. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Cullinan, B. (1993). *Children's voice: Talk in the classroom*. Newark: International Reading Association.
- Curtis, M. (2002). *Adolescent reading: A synthesis of research*. Literacy, Baltimore: National Institute of Child Health and Human Development.

- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 33-39.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15.
- Çetin, Y., ve Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çetinkaya, F., ve Topçam, A. (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.
- 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.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Dail, A., McGee, L., ve Edwards, P. (2009). The role of community book club in changing literacy practices. *Literacy Teaching ve Learning: An International Journal of Early Reading ve Writing*, 13(1), 25-56.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. New York: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2001). *Looking into literature circles: View Guide*. New York, NH: Stenhouse Publishing Company.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. New York, ME: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices From the Middle*, 13(4), 10-15.
- Daniels, H., ve Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for liteature circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Darvin, J. (2006). Real-world cognition doesn't end when the bell rings": Literacy instruction derived from situated cognition research. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 49, 10-18.

- Day, C. (2003). *Reading and responding in literature circles*. Marrickville: Primary English Teaching Association.
- Day, D., ve Ainley, G. (2008). From skeptic to believer: One teacher's journey implementing literature circles. *Reading Horizons*, 48(3), 157-176.
- Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13 (2), 666-682.
- De Naeghel, J., ve Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteekiste, M., ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Deci, E., ve Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., ve Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations towards control versus autonomy with children's reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., ve Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Denton, C., Fletcher, J., Anthony, J., ve Francis, D. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Devick-Fry, J., ve Lesage, T. (2010). Science literacy circles: Big ideas about science. *Science Activities*(47), 35-40.
- 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.

- Dienes, Z., Broadbent, D., ve Berry, D. (1991). Implicit and explicit knowledge bases in artificial grammar learning. *Journal of Experimental Psychology*, 17, 875-887.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 7(1), 141-157.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Dornyei, Z., ve Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duman, N., ve Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Durik, A., Vida, M., ve Eccles, J. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Early, M., Fryer, R., Leckbee, J., ve Walton, B. (2004). What activity has been most effective in assisting high school students to read successfully? *English Journal*, 93(5), 20-23.
- Eccles, J., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Echols, L., West, R., Stanovich, K., ve Zehr, K. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 296-304.
- Ediger, M. (2002). Literacy and literature circles. <https://eric.ed.gov/?id=ED467513> sayfasından erişilmiştir.
- Eeds, M., ve Wells, D. (1989). Grand conversations: an exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23(1), 4-29.

- Elhess, M., ve Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-22.
- Elliott, E., ve Dweck, D. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Evans, K. (2002). Fifth grade students' perception of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 46-69.
- Fan, W., Williams, C., ve Wolters, C. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35.
- Farinacci, M. (1998). "We have so much to talk about": Implementing literature circles as an action-research project. *The Ohio Reading Teacher*, 32(2), 4-11.
- Farkas, W., ve Jang, B. (2019). Designing, implementing, and evaluating a school-based literacy program for adolescent learners with reading difficulties: A mixed-methods study. *Reading ve Writing Quarterly*, 35(1), 1-17.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University
- Fisher, D., ve Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, D., Frey, N., ve Lapp, D. (2012). *Text complexity: Raising rigor in reading*. Newark, DE:: International Reading Association.
- Flowerday, T., Schraw, G., ve Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *Journal of Experimental Education*, 72(2), 93-114.
- Ford, M., ve Opitz, M. (2008). A national survey of guided reading practices: What we can learn from primary teachers. *Literacy Research and Instruction*, 47, 309-331.
- Franzak, J. (2006). Zoom: A review of literature on marginalized adolescent reader. *Review of Educational Research*, 76(2), 209-248.
- Froiland, J., ve Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34, 119-132.

- Froiland, J., Oros, E., Smith, L., ve Hirschert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology*, 16(2), 91-100.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis*. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia*. Dubai: United Arab Emirates: TESOL Arabia.
- Gagné, M., ve Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gallik, J. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L. (2004). Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led and computer-mediated discussions. *The Reading Teacher*, 58, 212-215.
- Gambrell, L. (2011). Motivation in the school reading curriculum. *Journal of Reading Education*, 37(1), 5-14.
- Gambrell, L., ve Almasi, J. (1996). *Lively discussions: Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gambrell, L., ve Morrow, L. (2015). *Best practices in literacy instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gambrell, L., Codling, R., ve Palmer, B. (1996). Elementary students' motivation to read. *NRRC, National Reading Research Center, University of Georgia*.
- Gambrell, L., Hughes, E., Calvert, L., Malloy, J., ve Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion. An exploratory study of a pen pal project. *The Elementary School Journal*, 112(2), 234-258.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., ve Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Gardill, M., Jitendra, C., ve Asha, K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2-16.

- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25, 1-37.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 451-474.
- Gilbert, L. (2000). Getting started: using literature circles in the classroom. *Primary Voices*, 9(1), 9-16.
- Gilles, C. (1989). Reading, writing, and talking: Using literature study groups. *English Journal*, 78, 38-41.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Gottfried, A., Fleming, J., ve Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Görgün, B., ve Melekoğlu, M. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language; Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Graham, S., ve Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-194.
- Graham, S., ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Grambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.

- Gredler, M., Broussard, S., ve Garrison, M. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, 106-120.
- Grolnick, W., ve Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S., ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Guthrie, J., ve Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 3(2), 95-106.
- Guthrie, J., ve Cox, K. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- Guthrie, J., ve Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, ve R. Barr In, *Handbook of Reading Research III* (s. 403-422). New York, NY: Longman.
- Guthrie, J., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N., ve Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Guthrie, J., Klauda, S., ve Ho, A. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Guthrie, J., McRae, A., ve Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Guthrie, J., Wigfield, A., ve VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., . . . Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement

through concept-oriented reading instruction. *Journal of Education Psychology*, 96(3), 403-423.

Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Kathleen, C., Perencevich, C., Taboada, A., ve Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246.

Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J., ve Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, M. (1996). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hadjioannou, X. (2007). Bringing the background to the foreground: What do classroom environments that support authentic discussions look like? *American Educational Research Journal*, 44(2), 370-399.

Hamilton, T. (2013). *An exploration of the influences of literature circles on secondary student*. (Unpublished doctoral dissertation). Lindewood University, Missouri.

Hanssen, E. (1990). Planning for literature circles. Variation in focus and structure. K. Short, ve K. Piece In, *Talking About Books: Creating Literate Communities* (s. 199-209). Portsmouth, NH: Heinemann.

Harter, S., Whitesell, N., ve Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.

Harvey, S., ve Daniels, H. (2009). *Comprehension and collaboration*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Harvey, S., ve Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

- Harvey, S., ve Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Helgeson, J. (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 41-44.
- Henry, J. (1995). *If not now: Developmental readers in the college classroom*. Portsmouth, NY: Boynton-Cook.
- Herman, A. (1991). *The effect of repeated readings on reading rate speech*. International encyclopedia of curriculum, Oxford: Pergoman Press.
- Hermosa, N. (2002). *The psychology of reading*. Quezon City: University of the Philippines Open University.
- Heydon, R. (2003). Literature circles as a differentiated instructional strategy for including ESL students in mainstream classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 59, 463-475.
- Hill, B., Johnson, N., ve SchlickNoe, K. (1995). *Literature circles and response*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Hogan, D., ve Tudge, J. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. A. O'Donnell, ve A. King In, *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (s. 39-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holt, J., ve Bell, B. (2000). Good books, good talk, good readers. *Primary Voices*, 9(1), 3-8.
- Howerton, D., ve Thomas, C. (2004). Help for high school students who still can't read. *English Journal*, 93(5), 77-81.
- Hsu, J. (2004). *Reading together: Student teacher meet in literature circles*. Paper presented at the National Conference on English Teaching and Learning. Huwei, Taiwan.
- 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). Chiayi, Taiwan: National Chiayi University.
- IBMCorp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0). IBM Corp: Armonk, NY.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.

- Idol, L., ve Croll, V. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- İleri Aydemir, Z., ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İsozaki, A. (2018). Reading-listening and reading circles: Bimodal approaches building fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 82-103.
- Ivey, G. (2014). The social side of engaged reading for young adolescents. *The Reading Teacher*, 68(3), 165-171.
- Ivey, G., ve Johnston, P. (2013). Engagement with young adult literature: outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255-275.
- Jang, B., Conradi, K., ve McKenna, M. (2015). Motivation: Approaching an elusive concept through the factors that shape it. *The Reading Teacher*, 69, 239-247.
- Jewell, T., ve Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52(8), 842-850.
- Jitendra, A., Cole, C., Hoppes, M., ve Wilson, B. (1998). Effectivities of a direct instruction main idea summarization program and selfmonitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading Writing Quarterly*, 14(4), 379.
- Jocius, R., ve 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.
- Johnson, D., ve Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D., ve Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., ve Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individual learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kamber, P. (1995). Invisible scaffolding: Fostering reflection. B. Hill, N. Johnson, ve K. Schlick-Noe In, *Literature Circles and Response* (s. 97-112). Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim*, 1-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kasten, W. (1997). Learning is noisy: The myth of silence in the reading-writing classroom. J. Paratore, ve R. McCormack In, *Peer Talk in the Classroom: Learning from Research* (s. 88-101). Newark, DE: International Reading Association.
- Katzir, T., Leasaux, N., ve Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261-276.
- Keene, E., ve Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keene, E., ve Zimmerman, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kenyon, S., Palikara, O., ve 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.
- Kesler, T. (2012). Evoking the world of poetic nonfiction picture books. *Children's Literature in Education*, 43(4), 338-354.
- Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*, 59(1), 8-13.
- Kilbane, C., ve Milman, N. (2010). Using literature circles to provide support for online discussions. *Distance Learning*, 7(2), 65-67.
- King, C., ve Briggs, J. (2005). *Literature circles: Better talking, more ideas*. Royston, UKLA: Minibook Publications.
- Kirchner, E., ve Mostert, M. (2017). Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education*, 4(1).

- Kırkkılıç, A., ve Maden, S. (2009). Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 1423-1436.
- Klages, C., Pate, S., ve Conforti, P. (2007). Virtual literature circles: A study of learning, collaboration, and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9(1-2), 293-309.
- Klingner, J., Vaughn, S., ve Schumm, J. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth grade classrooms. *Elementary School Journal*, 3-22.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 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*.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve okuma anlama ilişkisi. *Dil Dergisi*, 117(1), 25-46.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publication.
- Lapp, D., ve Fisher, D. (2009). It's all about the book: motivating teens to read. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 52(7), 556-561.
- Lapp, D., Flood, J., Kibildis, C., Jones, M., ve Moore, J. (1995). Teacher book clubs: Making multicultural connections. N. Roser, ve M. Martinez In, *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (s. 42-49). Newark, DE: International Reading Association.
- Latendresse, C. (2004). Literature circles: Meeting reading standards, making personal connections, and appreciating other interpretations. *Middle School Journal*, 35(3), 13-20.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382.

- Lau, K., ve Chan, D. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good readers and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 177-190.
- Law, Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95.
- Leal, D. (1993). The power of literary peer-group discussions: How children collaboratively negotiate meaning. *The Reading Teacher*, 47(2), 114-120.
- Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 136-146.
- Lepper, M., Corpus, J., ve Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age difference and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Lepper, M., Sethi, A., Dialdin, D., ve Drake, M. (1996). Intrinsic and extrinsic motivation: Developmental trends and issues. S. Luthar, J. Burack, D. Cichetti, ve J. Weisz In, *Developmental Psychopathology: Perspectives on Risk and Disorder* (s. 23-50). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levy, R. (2011). Literature circles go to college. *Journal of Basic Writing*, 30(2), 53-83.
- Lin, C. (2004). Literature circles. *Teacher Librarian*, 31(3), 23-25.
- Lin, C.-H. (2002). *Literature circles*. Araştırma Raporu. (ED 469 925).
- Lin, S. (2006). *The effects of literature circles on EFL learning of children in a bilingual class*. (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University.
- Lisa, F. (2003). *Literature circles: Getting started*. Newark, DE: Araştırma raporu. (ED 480 242).
- Lloyd, S. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48(2), 114-124.
- Locher, F., Becker, S., ve Pfof, M. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2).

- Logan, S., ve Jonhston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214.
- Logan, S., Medford, E., ve Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learn Individ Differ*, 21(1), 124-128.
- Long, T., ve 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.
- Luttrell, W., ve Parker, C. (2001). High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 235-247.
- Maloch, B. (2004). On the road to literature discussion groups: Teacher scaffolding during preparatory experiences. *Reading Research and Instruction*, 44(2), 1-20.
- Mangır, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim varlığının öğrencilerin alıcı söz varlığına katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 2371-2385.
- Maraccini, B. (2011). *Teacher perceptions of the use of literature circles and student engagement in reading*. (Order No. 3518832, Piedmont College). ProQuest Dissertations.
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles. *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- Marcoulides, G., Gottfried, A., Gottfried, A., ve Oliver, P. (2008). A latent transition analysis of academic intrinsic motivation from childhood through adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 411-427.
- Marinak, B. (2013). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention. *The Journal of Educational Research*, 106, 39-48.
- Marinak, B., ve Gambrell, L. (2016). *No more reading for junk. Best Practices for Motivating Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marinak, B., Gambrell, L., ve Mazzoni, S. (2013). *Maximizing motivation for literacy learning grades K~6*. New York, NY: The Guilford Press.

- Marshall, J. (2006). The effects of participation in literature circles on reading comprehension. *Dissertation Abstracts International*, 64(04A), 101-127.
- Martinez, M., ve Roser, N. (1985). Read it again, the value of repeated readings during storytime. *The Reading Teacher*, 38, 782-786.
- Martinez-Roldan, C., ve Lopez-Robertson, J. (1999). Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom. *The Reading Teacher*, 53(4), 270-281.
- Marzano, R., Pickering, D., ve Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32, 272-299.
- May, F., ve Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. USA: Prentice Hall.
- McCall, A. (2010). Teaching powerful social studies: Ideas through literature circles. *Social Studies*, 101(4), 152-159.
- McElvany, N., Kortenbruck, M., ve Becker, M. (2008). Reading literacy and reading motivation: Their development and the mediation of the relationship by reading behavior. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 207-219.
- McGeown, S., Duncan, L., Griffiths, Y., ve Stothard, S. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28,, 545-569.
- McGeown, S., Norgate, R., ve Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54, 309-322.
- McKenna, M. (2002). *Help for struggling readers: Strategies for grades 3-8*. New York, NY: The Guilford Press.
- McKenna, M., Kear, D., ve Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McMachon, S., ve Raphael, T. (1997). The bookclub connection: Literacy learning and classroom talk. *International Reading Association*.

- McMahon, S. (1997). Book clubs: Contexts for students to lead their discussions. I. McMahon, T. Raphael, ve V. Goatley In, *The book club connection* (s. 89-106). New York: Teachers College: Columbia University.
- McMahon, S., ve Goatley, V. (1995). Fifth graders helping peers discuss texts in student-led groups. *The Journal of Educational Research*, 89(1), 23-34.
- McMahon, S., ve Raphael, T. (1997). The book club program: Theoretical and research foundations. I. McMahon, T. Raphael, V. Goatley, ve L. Pardo In, *The book club connection* (s. 3-25). New York: Teachers College: Columbia University.
- Meyer, A., ve Schendel, R. (2014). Capitalizing on social and transactional learning to challenge first-grade readers. *Reading Horizons*, 53(3), 25-44.
- Merriam, B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, S., ve Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Miller, L., William, S., Linda, K., Woodrow, T., ve Max, D. (2007). Literature circle roles for science vocabulary. *The Science Teacher*, 52-54.
- 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.
- Mirasol, R. (2019). Vocabulary size, reading motivation, reading attitudes and reading comprehension performance among Filipino college learners of English. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 64-70.
- Moeller, V., ve Moeller, M. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Larcmont, NY: Eye on Education.
- Moen, C. (1998). Extensive reading and reading circles for EFL students. 25 *reproducible literature circle roles*, Teaching and Learning Company, Oh.
- Mol, S., ve Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.

- Moley, P., Bandre, P., ve George, J. (2011). Moving beyond readability: Considering choice, motivation and learner engagement. *Theory into Practice*, 50, 247-253.
- Monson, D. (1995). Choosing books for literature circles. B. Hill, N. Johnson, ve K. Schlick-Noe In, *Literature Circles and Response* (s. 113-127). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *The Reading Psychology*, 34(4), 301-335.
- Moran, C., Diefendorff, J., Kim , T., ve Liu, Z. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 354-363.
- Morgan, P., ve Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Morgan, P., Fuchs, D., Compton, D., Cordray, D., ve Fuchs, L. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387-404.
- Morris, B., ve Perlenfein, D. (2003). *Literature circles: The way to go and get them*. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Moss, B., ve Hendershot, J. (2002). Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 56, 6-17.
- Moya, M., Ortíz, L., ve Díaz, A. (2016). Evidence of intercultural communication competence in tenth grader's narrative texts. *Gist Education and Learning Research Journal*, 111-130.
- Mucherah, W., ve Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 51(1), 77-95.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., ve Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

- Noe, K., ve Johnson, N. (1999). *Getting started with literature circles*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Noll, E. (1994). Social issues and literature circles with adolescents. *Journal of Reading*, 38(2), 88-93.
- Nurjati, L. (2013). Literature circles in the Indonesian context: Benefits and challenge. S. Miles, ve M. Brierley In, *Extensive reading wold congress: Proceedings of the second world congress on extensive reading* (s. 13-15). Seoul.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçe'de okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oluk, S., ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Oosterhof, A., Conrad, R. M., ve Ely, D. P. (2008). *Assessing learners online*. New Jersey: Pearson.
- Osana, H., Lacroix, G., Tucker, B., Idan, E., ve Jabbour, G. (2007). The impact of print exposure quality and inference construction on syllogistic reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 888-902.
- Owens, S. (1995). Treasures in the attic: Building the foundation for literature circles. B. Hill, N. Johnson, ve K. Schlick In, *Literature circles and response* (s. 1-12). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 18, 17-28.
- Özdemir, A., ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Palmer, B., ve Codling, R. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48, 176-178.
- 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, USA.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Parault, S., ve 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.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Paris, S., ve Oka, E. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- 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.
- Parsons, S., ve Sclaes, R. (2012). What are we asking kids to do? An investigation of the literacy tasks teachers assign students. *College Reading Association Yearbook*, 35, 143-156.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 b.). Thousand Oaks:CA: Sage Publications.
- Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11.
- Pei, L. (2018). *Impact of virtual literature circles on chinese university efl students' independent english reading.* (Unpublished doctoral thesis). Oakland University. Rochester, Michigan.
- Peralta-Nash, C., ve Dutch, J. (2000). Literature circles: creating an environment for choice. *Primary Voices*, 8(4), 29-37.
- Perfetti, C., ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Peterson, S., ve Belizaire, M. (2006). Another look at roles in literature circles. *Middle School Journal*, 37(4), 37-43.

- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Pierce, W., Cameron, J., Banko, K., ve So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *Psychological Record*, 53, 561-578.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P., ve Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P., Anderman, E., ve Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- Pitcher, S. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
- Pitman, M. (1997). Literature circles. *EDRS'den ulaşılabilir. ED 416 503*.
- Pitton, D. (2005). Literature circles: Capturing students' interest in reading. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 1-7.
- Polleck, J. (2010). Creating transformation spaces: High school book clubs with inner-city adolescent females. *The High School Journal*, 93(2), 50-68.
- Powell, R., McIntyre, E., ve 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.
- Praver, M., Rouault, G., ve Eidswick, J. (2011). Attitudes and affect toward peer evaluation in EFL reading circles. *The Reading Matrix*, 11(2), 89-101.
- Pressley, M., ve Block, C. (2002). *Comprehension instruction: Research based best practices*. USA: Guilford Press.
- Protacio, M. (2012). Reading motivation: A focus on English learners. *The Reading Teacher*, 66(1), 69-77.
- Ragland, J., ve Palace, C. (2017). Literature circles for adolescent developmental readers. *English Journal*, 106(6), 35-40.

- Ramsey, K. (1995). *The effect of initiating literature circles in a middle school language arts classroom*. (Unpublished master's thesis). University of Texas at Austin.
- Raphael, T., ve McMahon, S. (1994). Book Club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48, 102-116.
- Raphael, T., McMahon, S., Goatley, V., Bentley, J., Boyd, F., Pardo, L., ve Woodman, D. (1992). Literature and discussion in the reading program. *Language Arts*, 54-61.
- Renninger, A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. A. Renninger, ve S. Hidi, *Role of interest in learning and development* (p. 361-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Renninger, A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. C. Sansone, ve J. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (s. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- Retelsdorf, J., Koller, O., ve Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Reuzel, D., ve Cooter, R. (2009). *The essentials of teaching children to read: The teacher makes the and difference*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Reynolds, M. (2004). *I won't read: And you can't make me*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
- Richter, K., ve Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule: empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rogers, R. (2002). "That's what you're here for, you're suppose to tell us": Teaching and learning critical literacy. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 45(8), 772.
- Roseth, C., Johnson, D., ve Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.

- Routman, R. (1988). *Transitions: From literature to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rutherford, A., Carter, L., Hillmer, T., Kramer, M., Parker, A., ve 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, A., ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, R., ve Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sai, M., ve Hsu, J. (2007). Multiple intelligence literature circles: A JFL and an EFL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495304.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sainsbury, M., ve Clarkson, R. (2008). *Attitudes to reading at ages nine and eleven: Full report*. Slough: NFER.
- Salha, B. (2007). *La politique d'extension verticale de gamme détermination des facteurs deréussite*. Doctoral Dissertation in Management Science, University Paris IPanthéon Sorbonne, Paris.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Samway, K., ve Whang, G. (1996). *Literature study circles in a multicultural classroom*. Portland, ME: Stenhouse .
- Samway, K., Whang, G., Cade, C., Gamil, M., Lubandina, M., ve Phommachanh, K. (1991). Reading the skeleton, the heart, and the brain of a book: Students' perspectives on literature study circles. *The Reading Teacher*, 45(3), 196-205.
- Sanacore, J. (2013). "Slow down, you move too fast": Literature circles as reflective practice. *The Clearing House*, 116-120.
- Sandmann, A., ve Gruhler, D. (2007). Reading is thinking: Connecting readers to text through literature circles. *International Journal of Learning*, 13(10), 105-114.

- Sarı, T., Kurtuluş, E., ve Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Saunders Smith, G. (2005). Assign roles to get literature circles rolling. *Curriculum Review*, 45(4), 7-8.
- Schaffner, E., ve Schiefele, U. (1996). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences*, 26, 42-54.
- Schaffner, E., Philipp, M., ve Schiefele, U. (2016).). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19-36.
- Scharer, P., ve Peters, D. (1996). An exploration of literature discussions conducted by two teachers moving toward literature-based reading instruction. *Reading Research and Instruction*, 36(1), 33-50.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. K. Wentzel, ve A. Wigfield In, *Handbook of Motivation at School* (s. 197-222). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schunk, D. (2014). *Learning theories*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D., ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield, ve S. Eccles In, *Development of achievement motivation* (s. 16-32). San Diego, CA: Academic Press.
- Shannon, P. (1995). *Texts, lies, ve videotape: Stories about life, literacy, ve learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shell, D., Colvin, C., ve Burning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level difference. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Shelton-Strong, S. (2012). Literature circles in ELT. *English Language Teachers Journal*, 66(2), 214-223.

- Shen, F.-Y. (2013). Using group discussion with Taiwan's EFL college students: A comparison of comprehension instruction for book club, literature circles, and instructional conversations. *English Language Teaching*, 6(12), 58-78.
- Short, K. (1990). Creating a community of learners. K. Short, ve K. Pierce In, *Talking About Books: Creating Literate Communities* (s. 33-54). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K., Kaufman, G., Kaser, S., Kahn, L., ve Crawford, K. (1999). Teacher-watching: Examining teacher talk in literature circles. *Language Arts*, 76(5), 377-385.
- Siddiqui, S., West, R., ve Stanovich, K. (1998). The influence of print exposure on syllogistic reasoning and knowledge of mental-state verbs. *Scientific Studies of Reading*, 2, 81-96.
- Silver, H., Dewing, R., ve Perini, M. (2012). *The CORE SIX: Essential strategies for achieving excellence with the common core*. Alexandria, VA: ASCD.
- Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: "Everyone's Voice will be Heard". *Research Papers in Education*, 31(1), 89-106.
- Skeen, C. (2014). Comparing interactions in literature circles in both online and in class discussions. *Sam Houston State University*.
- Slavin, R. (1983). Non-cognitive outcomes. J. Levine, ve M. Wang In, *Teachers and Student Perceptions: Implications for Learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. (1997). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. (2013). *Educational psychology: theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R., Cheung, A., Groff, C., ve Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322.
- Slavin, R., Hurley, E., ve Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: theory and research. W. Reynolds, ve G. Miller In, *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (s. 177-198). New York, NY: Wiley.

- Smith, A., ve Feng, J. (2018). Literature circle and gifted students: Boosting reading motivation and reading. *Online Submission*, 1-36.
- Smith, J., Smith, L., Gilmore, A., ve Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 202-206.
- Spaulding, C. (1992). The motivation to read and write. J. Irwin, ve M. Doyle In, *Reading/writing connections: Learning from research* (s. 177-201). Newark, DE: International Reading Association.
- Spiegel, D. (1998). Silver bullets, babies, and bath water: Literature response groups in a balanced literacy program. *The Reading Teacher*, 52(2), 114-124.
- Stanovich, K., West, R., ve Harrison, M. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31, 811-826.
- Stein, D., ve Beed, P. (2004). Bridging the gap between fiction and nonfiction in the literature circle setting. *The Reading Teacher*, 57(6), 510-518.
- Steineke, N. (2002). *Reading and writing together: Collaborative literacy in action*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stix, A. (2000). Mixing it up: a multilevel book room and flexible literature circles. *Social Education*, 64(4), 218-220.
- Straits, W. (2007). A literature-circles approach to understanding science as a human endeavor. *Science Scope*, 32-37.
- Straits, W., ve Nichols, S. (2006). Literature circles for science. *Science and Children*, 52-55.
- Straits, W., ve Nichols, S. (2007). Using historical nonfiction and literature circles to develop elementary teachers' nature of science understandings. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 901-912.
- Strickland, D., Dillon, R., Funkhouser, L., Glick, M., ve Rogers, C. (1989). Research currents: Classroom dialogue during literature response groups. *Language Arts*, 66, 192-200.
- Stutz, F., Schaffner, E., ve Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.

- 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, Kingsville, Texas.
- Swanborn, M., ve Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 261-285.
- Sweigart, W. (1991). Classroom talk, knowledge development and writing. *Research in the Teaching of English*, 25, 469-493.
- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.
- Şengül, M., ve Yalçın, S. (tarih yok). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi, Güz, 164*. .
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., ve Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing Journal*, 22, 85-106.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- TDK. (2018). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- 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.
- Tercanlıoğlu, L. (2001). The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to Komiyama: Factors underlying second language reading motivation their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1(2), 1-33.
- Thein, A., Guise, M., ve Sloan, D. (2011). Problematizing literature circles as forums for discussion of multicultural and political texts. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 55(1), 15-24.
- Tompkins, G. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. New York: Pearson.
- Tompkins, G. (2014). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Boston, MA: Pearson.
- Topçuoğlu Ünal, F., ve Sevimli, F. (2017). Okuma alışkanlığının motivasyonla geliştirilmesi. Ö. Demirel, ve S. Dinçer In, *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (s. 553-566). Ankara: Pegem Akademi.
- Topuzkanamış, E., ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-27*, 655-677.
- Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli*.
- Tovani, C. (2000). *I read It, but I don't get It: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Tramonte, L., ve Willms, J. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29, 200-213.
- Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 39, 410-441.
- Turner, J. (1997). Starting right: Strategies for engaging young literacy learners. J. Guthrie, ve A. Wigfield In, *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (s. 183-204). Newark, DE: International Reading Association.
- Turner, J. (2001). Using context to enrich and challenge our understanding of motivation theory. S. Volet, ve S. Jarvela In, *Motivation in Learning Contexts: Theory Advances and Methodological Implication* (s. 85-104). New York, NY: Pergamon.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uluru, L. (2019). Education for sustainability: Developing ecocritical literature circles in the student teacher classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 5-19.
- Unrau, N., ve Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.

- Unrau, N., ve Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an Urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Ülper, H., ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- van Kraayenoord, C., ve Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 54, 305-324.
- Verhoeven, L., ve Snow, C. (2001). *Literacy and motivation: Reading enhancement in individuals and groups*. London, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Veto, D. (2006). Motivating reluctant adolescent readers. *School Administrator*, 63(4), 21.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yellin, D., Blake Jones, M., ve Devries, B. (2008). *Integrating the language arts*. Scottsdale, AR: Holcomb Hathaway.
- Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H., ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki . (Yayınlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., ve 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.
- Young, C. (2014). Predictors of quality verbal engagement in third-grade literature discussions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(3), 427-440.

- 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.
- Zemelman, S., Daniels, H., ve Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching ve learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zimmermann, S., ve Hutchins, C. (2003). *7 Keys to comprehension: How to help your kids read It and get It!* New York, NY: Three Rivers Press.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., ve Walber, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- 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.
- Walker, B. (2003). The cultivation of student self-efficiency in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 173-187.
- Walmsey, A., Muniz, J., Edwards, B., ve Kinzel, M. (2003). Cooperative learning and its effects in a high school geometry classroom. *Mathematics Teacher*, 96(2), 112-116.
- Wang, J., ve 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.
- Watchtel, J. (2010). A guide to using literature circles. College of Education, Florida Atlantic University. .
- Waugh, R., ve 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). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University.
- Wentzel, K. (1997). Students motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *Tech Trends*, 57(4), 53-58.
- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: a study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 72-76.
- Whittingham, J., ve Huffman, S. (2009). The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students. *Reading Improvement*, 46(3), 130-136.
- Widodo, H. (2016). Engaging students in literature circles: Vocational english reading programs. *Asia-Pacific Educational Research*, 25(2), 347-359.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. J. Guthrie, ve A. Wigfield In, *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (s. 13-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., ve Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. P. Pearson In, *Handbook of Reading Research* (s. 423-452). New York, NY: Longman.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Gladstone, J., ve Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10, 190-195.
- Wilfong, L. (2009). Textmasters: Building literature circles to textbook reading across the curriculum. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 53(2), 164-171.
- Williams, S. (2009). *The impact of collaborative, scaffolded learning in K-12 schools: A Meta-analysis*. Los Angeles: Metiri Group.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Bostan, MA: Allyn and Bacon.

7. EKLER

7.1. Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/01/2020-E.1594



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Sayı :92112801/300/1594
Konu :Araştırma İzni Hk. (Abdurrahman Baki TOPÇAM)

29/01/2020

ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Andurrahman Baki TOPÇAM "**Okuma Çemberinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna Etkisi: Şanlıurfa Örneği**" başlıklı tez çalışması kapsamında Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Eyübiye Bilim İlkokulunda uygulamak istediği anket ölçeği Etik Kurul Kararı doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırmasını yapabilmesi için belirtilen kurumda gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

E - imzalıdır.

Doç.Dr. Ali ERTUĞRUL
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

EKLER :

- 1- Etik Kurul Kararı
- 2- Dilekçe
- 3- Katılım Kabul Formu
- 4- Veri Toplama Araçları

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: "BENN55PF9" Pin Kodu : 46002

Konuralp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Sema Baylan

Tel : 0 380 542 14 37

Faks: 0 380 542 14 38

E-Posta : sobe@duzce.edu.tr

Elektronik ağı: www.sobe.duzce.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENN55PF9> adresinden yapılabilir

7.2. Araştırmada Kullanılan Kitapların Listesi

Kitabın İsmi	Kitabın Yazarı	Yayınevi	Kitabın Türü
Uluç Reis	Halikarnas Balıkcısı	Bilgi Yayınevi	Biyografi
Evvel Zaman İçinde	Eflatun Cem Güney	Nar Çocuk Yayınları	Masal
Seksen Günde Devri Alem	Jules Verne	Arkadaş Yayınları	Roman
Arılar Ordusu	Bekir Yıldız	Özyürek Yayınevi	Hikâye
İnsan Ne ile Yaşar	Leo Tolstoy	Kırmızı Çatı	Hikâye
Sol Ayağım	Christy Brown	Nora Yayınevi	Biyografi
Tom Sawyer	Mark Twain	Martı Yayınları	Roman
Küçük Prens	Antoine de Saint-Exupery	Can Çocuk Yayınları	Roman
Göl Çocukları	İbrahim Örs	Nemesis Kitap	Roman
Serçe Kuş	Cahit Zarifoğlu	Beyan Yayınları	Masal
Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	Beyan Yayınları	Öykü
Mesnevi'den Seçmeler	Hayrettin Orhanoglu	İnkılap Yayınları	Hikâye
Pinokyo	Carlo Collodi	İş Bankası Kültür Yayınları	Masal
Ömer'in Çocukluğu	Muallim Naci	Beyan Yayınları	Biyografi

7.3. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları

BAĞ KURUCU



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz metin kendisi, metin-dünya, metin-metin bağlantıları bulmaktır. Bu, metnin aşağıda verilen alanlarda bağlantılar kurulabileceği anlamına gelir.

- Kendi hayatınız.
- Okulda veya nerede yaşadığınız şeyler.
- Diğer zamanlarda veya yerlerde benzer olaylar.
- Haberlerdeki hikâyeler
- Diğer insanlar veya sorunlar.
- Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler.

Bu çalışmanın doğru veya yanlış cevabı yok. Çünkü her okuma her bireyde farklı şeyler düşündürür.

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Çeşitli bağlantılar yaptım.	1	2	3	4	5
Seçenekleri açıkladım ve paylaştım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

SORGULAYICI



Ad-Soyad:

Grup:

Kitap:

Sayfa aralığı:

Tarih:

Göreviniz:

Sizin göreviniz grup üyelerinin üzerinde konuşup tartışabilecekleri iyi sorular hazırlamak. Bu sorular şöyle olabilir:

- ✓ Okurken yaşadıklarınla ilgili,
- ✓ Bir karakter hakkında
- ✓ Metin hakkında
- ✓ Yeni bir kelime hakkında
- ✓ Yazara sormak istediğin bir soruyla ilgili olabilir.

Sorular:

1. _____

2. _____

3. _____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Sorularım tartışmayı tetikledi.	1	2	3	4	5
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

OKUMA AYDINLATICISI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Okuduğunuz kitaptan grup arkadaşlarınızla paylaşmak için özel ve önemli bulduğunuz bölümleri belirlemek.
- ✓ Seçtiğiniz bölümler (örnekler) metnin ilginç, güçlü, komik, şaşırtıcı veya önemli bölümleri olmalıdır.
- ✓ Hangi paragrafların paylaşılması gerektiğine karar verin ve nasıl paylaşılacağına ilişkin planlama oluşturun.
- ✓ Paragrafları- bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınıza okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinler. Daha sonra konuyla ilgili tartışma başlatmalısınız.

Yer	Seçme nedeni	Okuma için plan
1. Sayfa ____ Paragraf _____	_____	_____
2. Sayfa ____ Paragraf _____	_____	_____
3. Sayfa ____ Paragraf _____	_____	_____
4. Sayfa ____ Paragraf _____	_____	_____

Paylaşmak için seçilen bölümlerle ilgili olası nedenler:

Önemli

Bilgi verici

Diğer

Şaşırtıcı

Tartışmalı

Eğlenceli

İyi yazılmış

Kafa karıştırıcı

Düşünmeye yönlendirici

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.

1

2

3

4

5

Çeşitli bölümleri seçtim.

1

2

3

4

5

Seçimlerimi paylaştım ve açıkladım.

1

2

3

4

5

Tartışmalara katıldım.

1

2

3

4

5

RESSAM

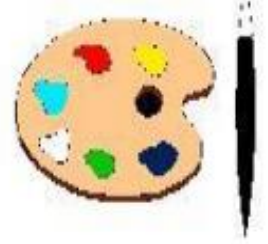
Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

Okuduğunuz bölümde en beğendiniz kısımla ilgili bir resim çizmелisiniz. Aşağıda çizebileceğiniz konulara örnekler bulunmaktadır.

Okuduklarınızla ilgili bir bölüm,

Bir karikatür, şema, akış şeması,

Kitapta özellikle tartışılan şeylerin veya okumanın size hatırlattığı bir şeyin resmi olabilir veya okumadan aldığınız herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,

- ✓ Bir karakter,
- ✓ Yer / mekan ve zaman,
- ✓ Bir karakterin amacı,
- ✓ Heyecan verici bir bölüm,
- ✓ Bir sürpriz,
- ✓ Daha sonra neler olacağına dair bir tahmin,
- ✓ Başka herhangi bir şey olabilir.

Sunum sırasında çizdiğiniz resmi arkadaşlarınıza gösterin ama ne olduğunu açıklamayın.

Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat verin. Tartışma sonunda ne düşündüğünüzü ve çizdiğinizizi açıklayın.

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.

1 2 3 4 5

Resimlerim tartışmayı tetikledi.

1 2 3 4 5

Grup üyelerinin yorumlarını aldım.

1 2 3 4 5

Tartışmalara katıldım.

1 2 3 4 5

ARAŞTIRMACI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Kitapla ve anlatılan konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır.
- Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarihi bilgiler;
- Yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler;
- Kitapta anlatılan zaman dilimi / dönemle ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan resimler, nesneler, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler;
- Kitapta kullanılan isimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplayabilirsin.
- Kitap okunurken gerçekten ilginizi çeken veya sizde merak uyandıran konular araştırmalısın.

Bilgi toplayabileceğin kaynaklar:

- ✓ Kitabın önsözü, yazar biyografisi ve giriş gibi bölümleri,
- ✓ Kütüphanedeki kitaplar ve dergiler
- ✓ İnternet araştırması veya ansiklopediler
- ✓ Okuduğunuz konuyu/yazarı bilen kişilerle görüşmeler
- ✓ Okuduğun diğer kitap, dergi, gazete vb. materyaller.

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Gerekli araştırmaları yaptım.	1	2	3	4	5
İlginç ve önemli başlıkları araştırdım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

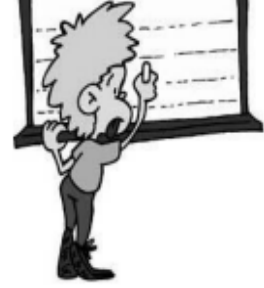
Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

- Göreviniz kitabın okuduğunuz bölümüyle ilgili kısa ve özet bilgiler sunmak.
- Yalnızca okuduklarınızdaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalısınız.
- Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmanızda yardımcı olacaktır.
- Birden çok önemli noktaları önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalısınız.

Anahtar noktalar:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

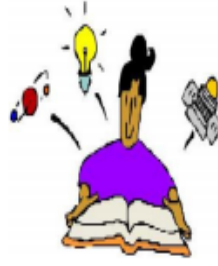
Özet:

Katılımını Puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Anahtar noktaları kaydettim.	1	2	3	4	5
Özetimi sundum.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

ÖZETLEYİCİ

SÖZCÜK AVCISI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Bugünün okumasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısın.
- Okurken kelimeleri işaretleyin.
- Daha sonra tanımlarını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan not edin.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediliyorsa veya metnin anlamında/anlaşılmasında anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasına ve tartışmasına yardımcı olun.

Sayfa-paragraf	Kelime	Tanım
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Seçtiğim kelimeler okunan bölümler için önemli.	1	2	3	4	5
Kelime tanımlarım açık ve anlaşılır.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

SAHNE DÜZENLEYİCİ



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerlerin ayrıntılı biçimde anlatılmasıdır. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay tanımlanmalıdır.
- ✓ Hazırlanan harita, şekil ve şemalar grup üyelerine gösterilebilir.
- ✓ Sunumlar sırasında tanımlanan yerin kitabın hangi sayfasında yer aldığı belirtilmelidir.

Olay nerede başlıyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Anahtar olay nerede gerçekleşiyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Olay nerede bitiyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Olayla ilgili yerleri belirledim.	1	2	3	4	5
Yerleri tanımlamak için uygun şekil, harita, şema kullandım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

7.4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ad:	Soyad:
Üstlendiğin Roller:	
Soru 1. Bu sürece ve rol kâğıtlarına karşı yaşıntınız nasıldır?	
Soru 2. Rol kâğıtlarında ve bu süreçte hangi zorluklarla karşılaştınız?	
Soru 3. Okuma çemberi etkinliği ve rol kâğıtları nasıl olsaydı daha iyi olurdu?	
Soru 4. Bu sürecin sana ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsun?	

7.5. Araştırmanın Uygulama Takvimi

Hafta	Tarih	Etkinlik
1. Hafta	02.11.2019	Farkındalık Programı
2. Hafta	09.11.2019	1. Oturum
3. Hafta	23.11.2019	2. Oturum
4. Hafta	07.12.2019	3. Oturum
5. Hafta	21.12.2019	4. Oturum
6. Hafta	04.01.2020	5. Oturum
7. Hafta	18.01.2020	6. Oturum

7.6. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin adı soyadı					
Cinsiyet	ERKEK ()		KIZ ()		
Boy ve Kilo	 cm boyundayım.		... kilodayım.		
Anne eğitim düzeyi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Diğer ()
Baba eğitim düzeyi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Diğer ()
Anne mesleği					
Baba mesleği					
Ailenin aylık geliri	0 – 1300 TL ()	1301 – 3000 TL ()	3001 – 5000TL ()	5001 TL ÜZERİ ()	
Kendine ait odan var mı?	EVET ()		HAYIR ()		
Evinizde internet var mı?	EVET ()		HAYIR ()		
Evinizde kitaplık var mı? Varsa ortalama kaç kitap olabilir?	EVET ()		HAYIR ()		
	Ortalama kitap olabilir.				
Yılda kaç kitap okuyorsun?	0 – 3 ()	3 – 6 ()	6 – 9 ()	9- 12 ()	12 ve üzeri ()
Evde kitap, gazete veya dergi okuyan birisi var mı? Varsa	Kitap ()	Gazete ()		Dergi ()	

yakınlık derecesi nedir?	Yakınlık Derecesi	Anne ()	Baba ()	Kardeş ()	Diğer ()
Okul dışında yapmaktan hoşlandığın şeyler nelerdir?					
En sevdiğin kitabın veya yazarın adı nedir?					
En sevdiğin ve en sevmediğin ders nedir?					