



## 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Okuma Tutum ve Alışkanlıklarının Okuma Çemberi Tekniğiyle Geliştirilmesi

Hatice Dilek Çağ<sup>1</sup>

### Öz

Okuma çemberi; aynı hikâyeyi, şiiri, makaleyi veya kitabı okumayı seçen akranlar tarafından yönetilen küçük tartışma gruplarıdır (Daniels, 2002, s. 2). Bu çalışmada okuma çemberi tekniğinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve okuma alışkanlıklarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada, araştırmacı ve bir Türkçe öğretmenin iş birliğinde okuma çemberi tekniği kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri, okuma tutum ve alışkanlıkları iyileştirilmeye çalışılmıştır. 28 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler yedişerli dört farklı gruba ayrılarak küçük tartışma grupları oluşturulmuştur. Okuma çemberi oturumları 10 hafta boyunca Zoom programı kullanılarak her grup için 30 dakika olacak şekilde çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde “Kitap Metafor Formu”, Gül (2019) tarafından geliştirilmiş “Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği”, Susar-Kırmızı'nın (2006) hazırladığı “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ön ve son test olarak uygulanarak öğrencilerin gelişimleri izlenmiştir. Uygulama süreci, “Görev Kartları”, “Okuma Çemberi Kontrol Listesi” ve “Araştırmacı Gözlem Formu” ve “Okuma Çemberi Değerlendirme Formu” ile takip edilmiştir. Nicel analizlerden elde edilen verilere göre okuma çemberi uygulamaları, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ile okuma tutum ve alışkanlıklarının geliştirilmesine etki etmemektedir. Nitel analizlerden elde edilen verilere göre ise okuma çemberinin uygulanmasıyla öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarında, kütüphaneyi kullanma ve kitap değiş-tokuşu yapma gibi kitaba/okumaya yönelik olumlu tutumlarında ve sözcük öğrenme stratejilerini kullanmalarında iyileşme görülmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin okunanları gerçek hayatla daha çok ilişkilendirilebildikleri ve özetleme becerileri ile gruba çalışma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Uygulamalar sonucunda öğrencilerin kitaba ilişkin metaforik algıları değişmiş, kitabı eğlence aracı olarak görenler azalırken kitabı bilgi kaynağı olarak görenlerin arttığı görülmüştür. Kısacası, bu çalışmada nitel analizlerden elde edilen verilere göre

### Anahtar Kelimeler

Okuma çemberi  
Okuduğunu anlama stratejileri  
Okuma tutum ve alışkanlıkları  
Kitaba ilişkin metaforik algılar  
Eylem araştırması

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.09.2022  
Kabul Tarihi: 21.06.2023  
Elektronik Yayın Tarihi: 15.11.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.12166

<sup>1</sup> Comenius Üniversitesi Bratislava, Edebiyat Fakültesi, Klasik ve Sami Dilbilim Bölümü, Slovakya, [dilekcag@yandex.com](mailto:dilekcag@yandex.com)

öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının olumlu yönde geliştiği gözlenmişken bu durum nicel analizlerden elde edilen verilere yansımamıştır. Araştırmanın sonuçları okuma çemberlerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilere uygulanmasını desteklemekte ve farklı gruplarla daha uzun süre yürütülecek çalışmalarda okuma çemberlerinin etkisinin incelenmesinin gerekli olduğuna işaret etmektedir.

## Giriş

Okuduğunu anlama becerisi, okuma alışkanlığı ve öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, ortaokuldaki Türkçe dersleriyle öğrencilere kazandırılmak istenen temel hususlardır. "Ortaokul düzeyinden itibaren okuma eğitiminde temel amaç öğrencilerin öğrenme metinleri, ders kitaplarındaki bilgiler ve derslerle baş edebilmeleri için etkin ve iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamaktır." (Karatay, 2019, s. 221). Bu açıdan bakıldığında, okuma becerisi öğrencilerin öğrenme ve bilgi edinme süreçlerinde lokomotif görevi üstlenmektedir (Memiş, 2020, s. 82).

Zihinsel olarak bireyin aktif olmasını gerektiren, metindeki bilgiler ile ön bilgilerin bütünleştirilerek yeni anlamların üretildiği bir beceri olan okuma becerisi; okur, metin ve yazar arasındaki etkileşime dayanan anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir (Akyol, 2020; Balcı, 2016; Güneş, 2021). Karatay (2018, s. 15), okur ile yazar arasındaki yazılı metne dayalı bu iletişimin doğru ve eksiksiz olarak gerçekleşmesinin okurun dünya bilgisine, bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, bireyin metni anlamlandırmasının gelişim düzeyine bağlı olarak değiştiği ifade edilebilir. Okuma becerisi aşamalı olarak gelişen bir beceridir. Bireyin yaşı, hazırbulunuşluğu gibi bireysel faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de bu gelişim sürecinde etkili olabilmektedir. Akyol (2014, s. 18-20), okuma sürecindeki gelişim aşamalarını; 1. Hazırlık ve taklit aşaması, 2. Başlangıç aşaması, 3. Gelişim aşaması, 4. İlerleme aşaması, 5. İlişkilendirme aşaması, 6. Akıcı okuma aşaması, 7. Ustalık aşaması, 8. Bağımsız okuma aşaması olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmada yaş grubu belirtilmemiş olsa da ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sırasıyla ilerleme, ilişkilendirme ve akıcı okuma aşamasına ulaşmaları gerektiği açıklamalardan anlaşılabilir. Örneğin, Akyol (2014, s. 19) ilerleme aşamasındaki öğrencilerden rahatlıkla sessiz okuma yapabilmelerinin, kitaplarla ilgili tartışmalara katılmalarının, bilgi verici metinleri zevkle ve anlayarak okumalarının beklenebileceğine değinmektedir. İlişkilendirme aşamasındaki öğrencilerin ise okumada kelime tekrarlarına daha az yer verdikleri, uzun metinleri okuyabildikleri, kelimeleri ayırt etme becerilerini geliştirmiş oldukları düşünülmektedir. Akıcı okuma aşamasında ise öğrencilerin karmaşık metinleri okuyabilmeleri, öğretmen ve öğrenci rehberliğinde grup tartışmalarına girmeleri, metindeki olayları analiz ederek tartışabilmeleri beklenmektedir. Chall'un (1983) dile getirdiği okumanın gelişim aşamalarına göre ise 9-13 yaş grubu öğrenciler yeni bilgileri, tecrübeleri ve fikirleri öğrenme amacına yönelik olarak okuma eylemini gerçekleştirmektedirler (Memiş, 2020, s. 96).

### *Literatür İncelemesi*

#### *Okuma Stratejileri*

Okumak, yazarla etkileşime girerek bir metni anlamlandırma sürecidir ve bu süreçte okuyucular metni anlamlandırabilmek için imgeler oluşturmak, sorular sormak, bağlantılar kurmak, çıkarımlar yapmak, tahminde bulunmak, analiz/sentez yapmak ve duygusal olarak yanıt vermek gibi farklı stratejilerden yararlanmaktadır (Brownlie, 2005, s. 7). Stratejik okuma, okurun konu ile ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasıyla ve uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıyla gerçekleşmektedir (Akyol, 2020, s. 5). İyi ve zayıf okuyucuların okuma stratejileri kullanımının birbirinden farklı olduğu ve iyi okuyucuların okuma eylemini stratejik şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir (Akyol, 2014; Karatay, 2018). Strateji eğitimi, öğrencilerin stratejilere ilişkin farkındalıklarını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin farklı okuma görevleri için kendi stratejilerini geliştirmenin yollarını bulmalarına yardımcı olmayı da içermelidir (Türkben, 2021, s. 116).

### ***Okuma Tutum ve Alışkanlıkları***

Çocukların okuma becerisini mekanik olarak kazanmalarının yanı sıra onlara okumayı sevdirmek, okumaya ilgi duymalarını sağlamak, onları motive etmek; aileler, öğretmenler, yöneticiler, akranlar gibi farklı kişilerin en üst düzeyde yardımcı olabilmeleriyle mümkündür (Akyol, 2014, s. 17). Çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir biçimde okuma eğitimi yapılmasıyla mümkündür (Yalçın, 2006, s. 54). 100 Temel Eserin okutulmasının zorunlu tutulması ve bu eserlerin öğrencilere uygun olmayışı öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebebiyet vermektedir (Arıcan ve Yılmaz, 2010). Deniz (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada, öğrencilerin boş zamanlarını genellikle televizyon izleyerek, bilgisayar oynayarak ya da internete girerek geçirdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu yeterince kitap okuyamamalarının ders yoğunluğundan ve kitap okuma alışkanlıklarının olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Aksoy ve Öztürk (2018) öğrencilerin televizyon izlemeyi ve bilgisayar oynamayı okumaya tercih ettiklerini, bu durumun onların okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini öğretmen ve öğrenci görüşleriyle ortaya koymuşlardır. İşcan, Arıcan ve Küçükaydın'ın (2013) çalışmalarında, öğrenciler, televizyon ve ödevlerinin çokluğunu kitap okumalarına en çok engel olan durumlar olarak açıklamışlardır. İşcan ve diğerleri (2013), ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin okuldaki kitap okuma saatleri dışında kitap okumaya çok fazla zaman ayırmadıklarını ve kendi istekleriyle kitap okumak için özel bir çaba harcamadıklarını ortaya koymuşlardır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) 5. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutumları, okuma alışkanlıklarının istendik düzeyde olmaması gibi durumlar, geleneksel yöntemlerin dışında farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda kullanılacak tekniklerden biri de okuma çemberi tekniğidir.

### ***Okuma Çemberi Tekniği***

Okuma çemberi; aynı hikâyeyi, şiiri, makaleyi veya kitabı okumayı seçen akranlar tarafından yönetilen küçük tartışma gruplarıdır (Daniels, 2002, s. 2). Okuma çemberinin okuma toplantıları ve kitap kulüplerinin zaman içerisinde gelişmesiyle ortaya çıktığı ve günümüzde pek çok ülkede farklı eğitim seviyelerinde kullanılan bir teknik olduğu ifade edilebilir (Yardım, 2021, s. 52-53). Okuma çemberi, kitap kulüplerini okul ortamına uyarlamak isteyen öğretmenlerin ürünüdür (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010, s. 6). Farklı kuramlardan beslenerek zengin bir öğrenme çerçevesi oluşturan okuma çemberi, öğrencilerin hem bireysel okumalar yapmalarını hem de grup içerisinde farklı sorumluluklar üstlenerek çalışmalarını gerektiren bir yöntemdir (Kaya-Tosun, 2018, s. 44). Okuma çemberinde geleneksel yöntemlerin aksine, öğretmenlerin değil, öğrencilerin tartışmayı yürütmesi söz konusudur ve öğrenciler kendi sorgulamalarını ve içgörülerini tartışma ortamına dahil ederler (Brabham ve Villeneuve, 2000, s. 278).

Okuma çemberinin kullanılması öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılarından gelişimlerine katkıda bulunabilir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018, s. 748). Okuma çemberi; farklı kuramları temel alan, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir çerçeve sunan ve öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sosyal becerileri ile okuma motivasyonlarının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen bir tekniktir (Kaya-Tosun, 2018, s. 2-6). Okuma çemberi yoluyla grup çalışmaları yapılmasının öğrencilerin daha üst düzey akademik başarıya ulaşmaları, olumlu tutumlar geliştirmeleri, birlikte çalışma alışkanlığı kazanmaları, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmeleri gibi birçok faydası bulunmaktadır (Doğan vd., 2018, s. 762).

### ***Okuma Çemberinin Uygulanması***

Avcı ve diğerleri (2010, s. 9-11), okuma çemberinin uygulanmasında 13 temel ilkedен söz etmektedirler. Bu ilkeleri; öğrencilerin okuyacakları materyalleri kendilerinin seçmeleri (1), kitap seçimine göre küçük tartışma grupları oluşturmaları (2), grup rollerinin sürekli değiştirilmesi (3), farklı grupların farklı kitapları okuması (4), grupların düzenli olarak belirlenen tarihlerde toplanması (5), öğrencilerin okuma ve tartışmalarını yönetecek notlar almaları (6), tartışma başlıklarını öğrencilerin

belirlemesi (7), grup tartışmalarında açık uçlu doğal tartışmaların amaçlanması (8), öğretmenin rehberlik etmesi (9), değerlendirmede öğretmen gözlemi ve öz değerlendirmenin birlikte kullanılması (10), eğlencenin uygulama sürecinin bir parçası olması (11), kitaplar bittikten sonra her grubun okudukları kitapları; sunum, drama ve diğer projeler aracılığıyla sınıfla paylaşması (12), yeni grupların yeni kitaplara göre oluşturularak döngünün devam ettirilmesi (13) olarak açıklamaktadırlar.

#### *Okuma Çemberinde Roller*

Okuma çemberinde roller oldukça önemlidir. Öğrencilerin bireysel olarak okudukları kitaplarla ilgili çeşitli rol görevleri bulunmaktadır. Okuma çemberi tekniğinde farklı görevlere yer verilmesi sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma, özetleyerek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, eşli okuma, tartışarak okuma gibi farklı okuma tür ve yöntemlerinin uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Daniels (2002, s. 36) okuma çemberinde kullanılan farklı rollerin farklı öğrenme stillerini öne çıkararak çeşitliliği sağladığını, böylece farklı fikirler, cevaplar ve bağlantılarla grup tartışmalarının zenginleştiğini ifade etmektedir.

Okuma çemberinde öğrencilerin farklı roller üstlenmeleri, öğrenme sürecini öğretmen merkezli olmaktan uzaklaştırarak sürecin öğrenci merkezli olmasına ve öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarına imkân tanımaktadır (Doğan vd., 2018, s. 749). Okuma çemberi tekniğindeki farklı görevler aynı zamanda öğrencilerin farklı okuma stratejileri kullanmalarına imkân tanıyacağından öğrencilerin kendi okuma süreçleri hakkında farkındalık kazanmalarına ve üst bilişsel becerilerini geliştirmeye de dolaylı olarak fayda sağlayabilir. Akyol (2020, s. 5), stratejik okumanın öğrencilere okumayı sevdireceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okumayı sevmelerinin ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinin de okuma becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu düşünüldüğünde okuma çemberi tekniğinin sınıflarda kullanılmasının birçok avantajı olduğu ifade edilebilir.

Daniels (2002, s. 103), okuma çemberinde uygulanabilecek öğrenci rollerini temel roller ve isteğe bağlı roller olmak üzere iki temel başlık altında incelemektedir. Buna göre bağ kurucu (connector), sorgulayıcı (questioner), edebi aydınlatıcı/paragraf ustası (literary luminary/passage master) ve ressam (illustrator) rolleri temel rollerdir. Özetleyici (summarizer), araştırmacı (researcher), kelime hazinesi zenginleştirici (vocabulary enricher), kelime sihirbazı (word wizard), seyahat izleyici (travel tracer), sahne kurucu (scene setter) rolleri ise isteğe bağlı olarak okuma çemberinde ele alınacak rollerdendir.

Peterson ve Belizaire (2006), yürüttükleri eylem araştırmasında daha önceden belirlenmiş rollere ihtiyaç duymadan da okuma çemberinin uygulanabileceğini ve böylelikle öğrencilerin konuşmalarının sınırlandırılmayacağı düşüncesinden hareketle okuma çemberinden önce rolleri belirlememişlerdir. Çalışmaya katılan bazı gruplar tartışmalarda bir odak bulmakta zorluk yaşadıklarını ve rol görevlerine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerken bazı gruplar daha özgür bir tartışma ortamı yarattığı için rollere gerek olmadığını ifade etmişlerdir.

Okuma çemberindeki roller öğretmenin ve öğrencilerin isteklerine, uygulamanın amacına, ihtiyaçlara ve teknolojik gelişmelere göre şekillendirilebilmektedir (Yardım, 2021, s. 56-57). Bu açıdan okuma çemberi tekniğinin oldukça esnek bir yöntem olduğu ve rollerin önceden belirlenmesinin veya belirlenmemesinin şartlara göre değişebileceği ifade edilebilir. Bu çalışmada ise öğrencilerin yaşı, ilgi ve talepleri dikkate alınarak rollerin önceden belirlenmesine karar verilmiştir. Roller belirlenirken de alanyazından yola çıkılmış (Avcı vd., 2010; Brown, 2002; Daniels, 2002; Doğan vd., 2018; Shelton-Strong, 2012) ve öğrencilerin okuma ilgileri, okuduğunu anlama seviyeleri ve gereksinimleri dikkate alınmıştır. Okuma çemberindeki roller şu şekilde açıklanabilir:

**Özetleyici:** Okumanın sözlü bir özetini yapmaktan sorumludur (Shelton-Strong, 2012, s. 216). Özetleyici, okunanlardaki kilit noktaları ve en önemli bölümleri okuma çemberinde arkadaşlarıyla paylaşır (Daniels, 2002, s. 111). Okuma çemberine özetleyici rolüyle başlanması, okunan bölümlerdeki önemli olayları grup üyelerine hatırlatmak adına faydalı olacaktır.

*Sözcük Avcısı:* Yeni, önemli veya ilginç kelimeleri/ifadeleri paylaşmak, tanımlamak ya da uygun bir bağlama yerleştirmekten sorumludur (Shelton-Strong, 2012, s. 216). Sözcük avcısı, belirlediği kelimelerin veya kelime gruplarının anlamını doğrudan açıklamak yerine, kelimenin geçtiği cümleyi okuyarak kelimenin anlamını grup arkadaşlarına sorar ve böylece kelimenin anlamının bağlamdan hareketle tahmin edilmesini sağlar ve tartışma ortamı yaratır.

*Sorgulayıcı:* Okunanları merak ve analiz eder (Daniels, 2002, s. 103). Okunan bölümlere ilişkin grup arkadaşlarına sorular yönelten sorgulayıcı, onları okunanlar hakkında düşündürür. Avcı ve diğerlerinin (2010) de vurguladığı gibi, sorgulayıcı, kapalı uçlu hatırlamaya dayalı sorular yerine, öğrencilerin yorum yapmasına ve düşünmesine imkân veren açık uçlu sorular ile değer yargılarını ve deneyimlerini paylaşmayı sağlayan kişisel sorulara yer vermelidir.

*Karakter İzci:* Okunan bölümlerdeki karakterleri belirler ve karakterlerin özelliklerini açıklar (Avcı vd., 2010, s. 116). Karakter izci, karakterlerin fiziksel özelliklerini ve ruhsal özelliklerini çözümlyerek okuma çemberinde arkadaşlarıyla paylaşır. Ayrıca, karakterlerin zaman içerisindeki değişimlerini ve dönüşümlerini ve bu değişime sebep olan olayları analiz eder.

*Sahne Araştırmacısı:* Okunan bölümde geçen sahneleri, yani ortamı ayrıntılı şekilde betimler. Betimlerken kelimelerden, kavram haritalarından veya diyagramlardan yararlanabilir (Daniels, 2002, s. 114).

*Sanatçı:* Okunanlardan önemli bir sahneyi veya fikri temsil etmek için sanattan yararlanır (Brown, 2002, s. 4). Sanatçı rolündeki öğrenci, okuduklarının kendisinde uyandırdığı duygu ve izlenimleri resim, müzik, karikatür gibi sanatın farklı dallarından yararlanarak okuma çemberinde paylaşır.

*Tahmin Avcısı:* Okunanlardan hareketle sonradan olabileceklere ilişkin tahminde bulunmakla görevlidir. Bir karakterin ne yapacağına, bir sonraki olayın nasıl gelişeceğine ilişkin tahminde bulunur (Doğan vd., 2018, s. 756).

Alanyazın incelendiğinde, okuma çemberi tekniğiyle ilgili farklı araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmaların sonuçları okuma çemberinin okuma becerisini olumlu yönde etkilediği yönündedir (Altınkaya, 2019; Balantekin, 2016; Brown, 2002; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017). Kimi çalışmalar ise okuma çemberi uygulamalarının okuma alışkanlığına, okumaya yönelik tutum, davranışlar ve motivasyona, söz varlığına ve konuşma becerisine etkisi gibi farklı değişkenler üzerinde durmuşlardır. Avcı ve Yüksel (2011), okuma çemberinin 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ve okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda özellikle okuduğunu anlama açısından düşük yetenekli öğrencilerin bu becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin de alındığı araştırmada, öğrenciler, farklı görevler yaparak arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde kitap okumayı eğlenceli ve zevkli bulduklarını dile getirmişler ve 2 hafta sonra bile okudukları kitabı tüm ayrıntısıyla hatırladıklarını ifade etmişler, kitap sunum projelerini de faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Allan, Ellis ve Pearson (2005), okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin pasif kelime hazinesi geliştirmesinin yanı sıra, öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ve davranışlarını olumlu etkilediklerini belirlemişlerdir. Topçam (2021), 12 hafta boyunca 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü okuma çemberi uygulamasının ardından öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığını belirlemiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma çemberi uygulamalarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemini oldukça faydalı, eğlenceli ve işlevsel bulduklarını ve bu yöntem sayesinde okumaya olan ilgilerinin arttığını ve okumaktan zevk almaya başladıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmalar her ne kadar okuma çemberinin okumaya yönelik tutum ve motivasyonu olumlu etkilediği üzerinde yoğunlaşmış olsa da bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar bunun tam aksine işaret etmektedir. Demir (2019), okuma çemberi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını araştırmasıyla ortaya koymuştur. Yardım (2021), doktora tez çalışmasında okuma çemberi tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin söz varlığı, konuşma becerisi

ve okuma tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin söz varlığını geliştirdiği, konuşma becerilerine katkı sağladığı görülmekle birlikte öğrencilerin okuma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Kaya-Tosun (2018), doktora tez çalışmasında okuma çemberi tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Bu deneysel çalışmada 18 hafta boyunca deney grubuyla okuma çemberi uygulamaları yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda okuma çemberi tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlamaları, akıcı okumaları ve sosyal becerilerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Alanyazın taraması yapıldığında okuma çemberinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlığa etkisi konusunda farklı çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Okuma çemberinin kullanımıyla okuma stratejilerinin geliştirilmesine ilişkin ise Karatay'ın (2017) çalışması dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın Karatay'ın (2017) çalışmasından farkı çalışma grubuyla ilgilidir. Bahsi geçen çalışma üniversite öğrencileriyle yürütülmüşken bu çalışma 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Ayrıca Karatay'ın (2017) çalışmasında okuma çemberinin metin analizi üzerindeki etkisi incelenirken okuma stratejileri dolaylı olarak ele alınmıştır. Diğer yandan, bu çalışma, araştırma sürecinin çevrimiçi yürütülmesi sebebiyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışmada okuma çemberi tekniğinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmek ve okuma alışkanlıklarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile kitaba yönelik algılarında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?
2. Öğrencilerin uygulanan eylem planına ve okuma çemberine yönelik düşünce ve algıları nasıldır?
3. Araştırma sürecine yönelik gözlemler nelerdir?

Araştırmanın pratikte öğrencilere sağlayacağı yararların dışında, Türkçe öğretmenlerine sınıf içi okuma uygulamalarını geliştirebilmeleri için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan, araştırma kapsamında okuma çemberi tekniğinin okuduğunu anlama stratejileri, okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılmasının bu alandaki benzer çalışmalar için araştırmacılara katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışma, amacı ve gereği bakımından eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Mills (2000, s. 6), eylem araştırmasını; öğretmenler, araştırmacılar, yöneticiler gibi eğitimin farklı paydaşları tarafından, okulların işleyişleri, öğretme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen sistematik bir araştırma olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışma, eylem araştırması türlerinden "iş birlikçi eylem araştırması" deseninde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 308), iş birlikçi eylem araştırmasını, araştırmacı ve uygulayıcı arasında uygulama sürecine yönelik yoğun etkileşimlerin olduğu bir araştırma türü olarak açıklamaktadırlar. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında araştırmacı ve uygulayıcı iş birliği içinde çalışarak eylem planını oluşturmuşlardır. Eylem planının uygulanmasında da aynı etkileşim sürdürülmüş, böylece uygulayıcı ve araştırmacı arasında iş birliği sağlanmıştır.

Araştırmanın eylem planı Tablo 1'de görülebilir:

**Tablo 1.** Araştırmanın Eylem Planı

Planlama	Uygulama ve Gözlem	Yansıtma ve Keşfetme
Alanyazının taranması	Ön testlerin uygulanması	Uygulamanın etkilerinin keşfedilmesi
Araştırma probleminin alanyazın ışığında tekrar değerlendirilmesi	Birinci okuma çemberi oturumlarının gerçekleştirilmesi	Uygulayıcı ve araştırmacının bir araya gelerek uygulama sürecini yansıtıcı bir bakış açısıyla ele almaları
Araştırmacı ve uygulayıcının bir araya gelerek uygulama sürecini planlamaları	Uygulamaların gözlemlenmesi	Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanması
	Okuma Çemberi Değerlendirme Formu'nun uygulanması Gözlemlerin ve öğrencilerin değerlendirmelerinden hareketle sonraki 4 hafta için eylem planının gözden geçirilmesi İkinci okuma çemberi oturumlarının gerçekleştirilmesi Son testlerin uygulanması	Sonuçların raporlaştırılması

### ***Katılımcılar***

Eylem araştırması; eylem, araştırma ve katılımdan oluşmaktadır (Greenwood ve Lewin, 2007). Gürgür (2019, s. 39), katılıma dayalı olan bu araştırma yönteminde uygulayıcıların veya çalışanların araştırma sürecinin doğal bir üyesi olduğunu açıklamaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarını ise araştırmacı, uygulayıcı ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma bir devlet okulunda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfa devam eden 28 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Öğrencilerin araştırmaya katılmaları gönüllülük esasına bağlı olmuş ve araştırma hakkında hem öğrencilere hem de velilere şeffaf biçimde araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma süreci, Türkçe öğretmeninin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirebilmek için geleneksel yöntemlerin dışında farklı yöntemler arayışıyla araştırmacıdan yardım istemesiyle başlamıştır. 2011 yılından beri devlete bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmeni bu araştırmada uygulayıcı olarak yer almış ve araştırma boyunca araştırmacı ile etkileşim hâlinde kalarak sürecin iş birliği içinde takip edilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın katılımcılarından biri de araştırmacının kendisidir. Araştırmacı, alanyazın taraması yaparak "okuma çemberi" tekniğinin nasıl uygulanabileceğiyle ilgili eylem planlarını geliştirmiş ve uygulama sürecini "Araştırmacı Gözlem Formu" aracılığıyla takip ederek uygulamadaki aksayan yönlere müdahale etmiştir. Araştırmacı 2011-2019 yılları arasında devlete bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak bilfiil görev yapmıştır. Aynı zamanda İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Doktora Programından 2022 yılında mezun olmuştur. Araştırmacı, bu araştırmayla teorik bilgisini ve deneyimlerini araştırma sürecine aktarmayı amaçlamıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Eylem araştırmalarında her ne kadar nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılsa da bu araştırma deseni nitel araştırma kapsamında değerlendirilmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018, s. 307) göre bu durum, eylem araştırmasının esnek bir yapıda olmasından ve genelleme amacı taşımamasından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama araçlarından yararlanılmış ve nicel veri toplama araçları sonuçları genellemekten ziyade uygulamanın etkilerini ayrıntılı olarak analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmacılar yazılı izin alındıktan sonra Gül (2019) tarafından geliştirilmiş “Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği”, Susar-Kırmızı'nın (2006) hazırladığı “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ve araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan “Kitap Metafor Formu” ön ve son test olarak uygulanarak öğrencilerin gelişimleri kaydedilmiştir. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği'nde Cronbach's Alfa güvenilirlik değerinin 0.80 ve KMO Bartlett's değerinin ise 0.84 olduğu görülürken, Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği için Cronbach's Alfa güvenilirlik değerinin 0.89 ve KMO Bartlett's değerinin 0.88 olması her iki ölçme aracının da geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği 5'li Likert tipinde bir ölçek olup içeriğinde 26 madde yer almaktadır. Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği'nde ise 19 farklı madde yer almaktadır ve bu ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama süreci; “Görev Kartları”, “Okuma Çemberi Kontrol Listesi” ve “Araştırmacı Gözlem Formu”, “Uygulayıcı Gözlem Formu” ve “Okuma Çemberi Değerlendirme Formu” ile takip edilmiştir.

*Görev Kartları:* Öğrencilerin her hafta oturumdan önce rol görevleriyle ilgili görev kartlarını doldurmaları istenmiştir.

*Okuma Çemberi Kontrol Listesi:* Uygulama sürecinde öğrencilerin takibini yapabilmek için Avcı ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında tavsiye ettikleri “rol görevini yerine getirme, grup tartışmasına katılma, saygılı bir şekilde dinleme” ölçütleri kullanılarak araştırmacı tarafından “Okuma Çemberi Kontrol Listesi” geliştirilmiştir.

*Araştırmacı Gözlem Formu:* Araştırmacı, online olarak yürütülen oturumlara katılarak uygulama sürecini gözlemlemiştir. Okuma Çemberi Kontrol Listesi'nde yer alan ve Avcı ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında tavsiye ettikleri “rol görevini yerine getirme, grup tartışmasına katılma, saygılı bir şekilde dinleme” ölçütlerinin araştırmacı tarafından geliştirilen Araştırmacı Gözlem Formu'nda da yer almasına karar verilmiştir. Kontrol listesinden farklı olarak okunan kitabın okuma çemberi uygulamasına uygun olup olmadığı, öğrencilerin kitapla ilgili tutumlarının neler olduğu gibi farklı hususların da gözlenmesine karar verilmiştir.

*Uygulayıcı Gözlem Formu:* Uygulayıcı okuma çemberi sürecinin etkilerini sadece online oturumlarda değil, yüz yüze de yürüttüğü Türkçe derslerinde gözlemleyebilme şansına sahiptir ve velilerle sürekli irtibat hâlinindedir. Bu nedenle, uygulayıcı, birinci ve ikinci okuma çemberi uygulamalarından sonra uygulayıcı gözlem formunu doldurarak gözlemlerini aktarmıştır. Uygulayıcı; uygulamanın aksayan yönlerine, uygulamanın iyileştirilmesi için neler yapılması gerektiğine ve öğrencilerdeki olumlu veya olumsuz değişimlere ilişkin gözlemlerini yazıya geçirmiştir.

*Okuma Çemberi Değerlendirme Formu:* İlk 4 haftalık uygulamaların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla sonraki 4 haftalık oturumların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak planlamalar yapılması amaçlanmıştır.

#### ***Eylem Planının Uygulanması ve Etik Kurul İzni***

Etik kurul izni alındıktan sonra eylem planının uygulanmasına başlanmıştır.

Avcı ve diğerleri (2010, s. 13-20), okuma çemberi tekniğinin uygulanmasında sırasıyla okunacak kitapların belirlenmesi, tekniğin öğrencilere tanıtımı, kitapların tanıtımı, grupların oluşturulması, rollerin belirlenmesi, zamanın planlanması, grup projeleri ve değerlendirme aşamalarının takip edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu doğrultuda, öncelikle öğrenciler okuma çemberi tekniği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ardından öğrenciler yedişerli gruplara ayrılarak dört farklı okuma çemberi grubu oluşturmuşlardır.

Okuma çemberlerinde okunacak kitapların seçimi oldukça önemlidir. Balcı (2016, s. 3) okumanın bir alışkanlık olarak kazanılmasında kişisel ilgilerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Daniels (2002, s. 18), okuma çemberi uygulamalarında geleneksel uygulamaların aksine, öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmelerinin bağımsız okur olmalarına imkân tanınması nedeniyle oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Okuma çemberi tekniği, öğrencilerin ne



okuyacakları ve ne kadar okuyacakları üzerinde kontrolleri olmasına imkân tanıyan bir tekniktir ve bunun için öğretmenler, öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri kitapları sınıfta tanıttıktan sonra, öğrencilerin kendi seçimlerini yapmalarına yardımcı olabilirler (Brownlie, 2005). Bu nedenlerle, bu çalışmada öğretmenin sınıfa getirdiği kitaplar içerisinde her gruba okumak istediği kitabı seçmeleri için fırsat tanınmıştır. Sınıfta öğrencilerin beğenisine sunulan kitaplara ise zümre öğretmenlerinin önerilerinden ve alandaki çalışmalardan (Dinç, 2017; Yıldırım ve Dinç, 2017; Yıldırım, 2019) hareketle karar verilmiştir. Tablo 2'de grupların seçtikleri kitaplar görülebilir:

**Tablo 2.** Okuma Çemberi için Seçilmiş Kitaplar

<b>İlk Okuma Çemberi için Seçilmiş Kitaplar</b>		
<b>Kitabın Adı</b>	<b>Kitabın Yazarı</b>	<b>Yayınevi</b>
Kiraz Ağacıyla Aramızdaki Mesafe	Paola Peretti	Timaş
Dağın Ayla Buluştuğu Yer	Grace Lin	Altın Kitaplar
Son Adanın Çocukları	Zülfü Livaneli	Doğan ve Egmont Yayıncılık
Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Luis Sepulveda	Can Çocuk Yayınları
<b>İkinci Okuma Çemberi için Seçilmiş Kitaplar</b>		
<b>Kitabın Adı</b>	<b>Kitabın Yazarı</b>	<b>Yayınevi</b>
Zaman Bisikleti	Bilgin Adalı	Can Çocuk
Abartma Tozu	Şermin Yaşar	Taze Kitap
Sadako	Takayuki Ishii	Yakamoz Genç
Küçük Yıldız Büyük Keşif	Chloe Daykin	Timaş Genç

Her grup 4 hafta boyunca kendi seçtikleri kitaba yönelik okuma çemberi oturumlarını Zoom programı kullanarak çevrimiçi olarak gerçekleştirmişlerdir. Sonraki hafta boyunca öğrenciler görev kartlarını grup olarak tek bir dosyada birleştirdikten sonra sınıftaki arkadaşlarına okudukları kitapla ilgili sunum yapmışlardır. Birinci okuma çemberi böylelikle tamamlandıktan sonra ikinci okuma çemberi için gruplar yeniden oluşturulmuştur, öğrencilerin büyük çoğunluğunun aynı grupta devam etmek istemeleri üzerine sadece 2 öğrenci gönüllü olarak gruplarını değiştirmişlerdir ve neredeyse aynı gruplarla okuma çemberi uygulamaları devam ettirilmiştir. Böylelikle 10 haftalık bir süreçte eylem planı uygulanarak okuma çemberi uygulamaları tamamlanmıştır. Araştırmanın eylem planı Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3.** Araştırmanın Eylem Planı

<b>Uygulama</b>	<b>Tarih</b>
Ön testlerin uygulanması	27 Eylül-3 Ekim 2021
Okuma çemberi oturumlarının gerçekleştirilmesi	4 Ekim-29 Ekim 2021
Öğrenci değerlendirmelerinin alınması ve sunumların yapılması	1 Kasım-5 Kasım 2021
Değerlendirmelere ve gözlemlere göre eylem planının düzenlenmesi	5 Kasım-14 Kasım 2021
Okuma çemberi oturumlarının gerçekleştirilmesi	22 Kasım-17 Aralık 2021
Son testlerin uygulanması ve sunumların yapılması	20-24 Aralık 2021

### ***Uygulama Esnasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri***

Uygulama esnasında çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır:

1. Özetleyici rolündeki öğrencilerin çok uzun ve ayrıntılı şekilde özet yapmaları, özetlemek yerine tüm olayları aynen aktarmaları.
2. Sanatçı rol görevinin diğer görevlere göre daha pasif kalması.
3. Zamanın doğru kullanılmaması, ilk rol görevlerindeki kişilere daha çok zaman verildiği için sonraki öğrencilere çok zaman kalmaması.
4. Bazı öğrencilerin söz almak için sabırsız ve aceleci davranmaları, dinleme kurallarına tam olarak uymamaları.
5. Zaman zaman yaşanan bağlantı problemlerinin oturumu aksatması.
6. Bazı öğrencilerin görevlerini tam olarak yerine getirmemeleri, yeteri kadar hazırlanmamaları.
7. Sonraki haftalarda görevin kendini tekrar etme ihtimali.
8. Okuma çemberindeki rollerin her zaman aynı kalmasının öğrencilerin yaratıcılığını olumsuz etkilemesi.

Yukarıda bahsedilen sorunların çözülebilmesi için araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek ne gibi tedbirler alınması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu istişarenin sonucunda bir sonraki oturumlara başlanmadan önce aşağıdaki düzenlemelerin yapılması kararlaştırılmıştır:

- Türkçe derslerinde öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik etkinliklerin artırılması sağlanmıştır.
- Sanatçı rolündeki öğrenci sunduğu resim, fotoğraf, şarkı vb. hakkında arkadaşlarına soru sorması için yönlendirilmiş, böylece oturumlarda daha aktif olması sağlanmıştır.
- Oturumlara başlarken zamanın doğru kullanılması ve dinleme kurallarına uyulması için öğrencilere hatırlatma yapılmıştır. Öğretmen zaman kontrolü konusunda daha dikkatli davranmaya başlamıştır.
- Oturumdan önce öğrencilerden internet bağlantılarını kontrol etmeleri istenmiştir.
- Görevlerin kendini tekrar etmemesi ve bu durumdan öğrencilerin yaratıcılıklarının olumsuz etkilenmemesi için daha aktif ve esnek bir öğrenme ortamı oluşturulmasına karar verilmiştir. Öğrenciler sadece belirlenen rol görevleriyle sınırlı kalmayarak yaratıcılıklarını kullanabilmeleri ve kendi rol görevlerinin sınırları dışında kalan fikirleri de okuma çemberlerinde paylaşmaları için teşvik edilmişlerdir.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmacılar (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s. 133; Gravetter ve Wallnau, 2017, s. 200) verilerin normal dağılım göstermesi için örneklem büyüklüğünün en az 30 ve üzeri olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmanın çalışma grubunun 28 kişiden oluşması sebebiyle verilerin normal dağılım göstermesi için gereken örneklem büyüklüğü kriterini karşılayamadığı görülmüştür. Bu nedenle bağımlı t testinin parametrik olmayan testlerdeki alternatifi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak nicel veriler analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında  $p < 0,05$  değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan Araştırmacı Gözlem Formu, Uygulayıcı Gözlem Formu, Kitap Metafor Formu, Okuma Çemberi Değerlendirme Formu'nun değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen belirli kavramların ve temaların bir araya getirilmesine ve bunların okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Kitap Metafor Formu'nda öğrencilere hazır metafor verilmeyip öğrencilerin kendi metaforlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metaforlar sıklıklarına göre değerlendirilmiştir. Okuma Çemberi Değerlendirme Formu'nda öğrencilerin verdikleri cevaplar hem sıklıklarına göre değerlendirilmiş hem de cevapların ortak noktaları tespit edilmiştir. Araştırma

esnasında uygulayıcı ve araştırmacı tarafından uygulama sürecine yönelik notları içeren gözlem formlarında ilk önce ortak maddeler listelenmiş, sonrasında birinde olup diğerinde olmayan görüşler belirlenmiştir. Çalışmada güvenilirliğin sağlanması için –ortak noktaların tespit edildiği gözlem formlarında ve Okuma Çemberi Değerlendirme Formu değerlendirilirken– cevaplar hem araştırmacı hem de uygulayıcı tarafından kodlanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu “Uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile kitaba yönelik algılarında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?” olarak belirlenmişti. Araştırma kapsamında “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” ile “Kitap Metafor Formu” ön ve son test olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama stratejileri ön ve son test puanlarından elde edilen bulgular şu şekildedir:

**Tablo 4.** Okuduğunu Anlama Stratejileri Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	13	11,54	150,00		
Pozitif Sıra	15	17,07	256,00	-1.207	0,227
Eşit	0				
Toplam	28				

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,227$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine etkisi olmadığı görülmektedir.

“Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği” ön ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 5.** Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Ön ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	13	15,27	198,00		
Pozitif Sıra	13	11,73	152,50	-584	0,559
Eşit	2				
Toplam	28				

Tablo 5’e göre ön ve son testlerdeki değişim ( $p=0,559$ ) anlamlı bir fark bulunmadığına işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Okuma çemberi tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin kitaba ilişkin metaforik algılarına etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizlerde ön testlerde 33, son testlerde 35 farklı metafora rastlanmıştır ve öğrencilerin kitaba ilişkin metaforik algıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 6.** Öğrencilerin kitaba ilişkin metaforik algıları

Temalar	Ön Test (f)	Ön test (%)	Son Test (f)	Son Test (%)
Eğlence kaynağı	9	%27,27	8	%21,05
Başka dünyalara açılan kapı	6	%18,18	7	%18,42
Arkadaş	5	%15,15	7	%18,42
Bilgi kaynağı	5	%15,15	7	%18,42
Değerli bir şey	4	%12,12	6	%14,29
Sıkıcı bir araç	4	%12,12	3	%8,57

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kitabı bilgi kaynağı olarak görmelerinin ön testlerde (%15,15) son testlere göre (%20,00) daha belirgin olduğu ve kitabı daha az eğlence aracı olarak gördükleri (Ön test =18,18, Son test=17,14) anlaşılmaktadır. Kitabı sıkıcı bir araç olarak görenlerin oranının ön testlere (%12,12) göre son testlerde (%8,57) azaldığı anlaşılmaktadır.

Eğlence kaynağı temasına ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

*“Kitap eğlence gibidir çünkü her zaman maceralar olur.”* (Ö13)

*“Kitap ailem gibidir çünkü eğlenceli.”* (Ö10)

Başka dünyalara açılan kapı temasına ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

*“Kitap hayat gibidir. Çünkü içine dalınca yeni bir dünya açılıyor.”* (Ö2)

*“Kitap bir arkadaş gibidir çünkü her okuduğunuz zaman sizi başka bir dünyaya fırlatır.”* (Ö5)

Arkadaş temasına ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

*“Kitap arkadaş gibidir çünkü bazen kitapla konuşuyormuş gibi hissediyorum.”* (Ö4)

*“Kitap arkadaş gibidir çünkü sıkıldığımda kitap okumak bana iyi geliyor.”* (Ö25)

Bilgi kaynağı temasına ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

*“Kitap bilge bir adamın çok önemli önerileri gibidir. Çünkü çok önemli ve unutulmaması gereken bilgiler verilir.”* (Ö11)

*“Kitap bilgi sandığı gibidir çünkü içi bir sürü bilgi ile doludur.”* (Ö7).

Değerli bir şey temasına ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

*“Kitap en büyük hazinedir.”* (Ö17)

*“Kitap altın gibidir.”* (Ö1)

Sıkıcı bir araç temasına ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

*“Kitap kendini internet kadar iyi bildiğini sanan insan gibidir. Çünkü internette bilgiye buluşman bir tikle olur ama kitaptan öğrenmen hem paranın gitmesine neden olur hem de çok uğraşırsın.”* (Ö28)

*“Kitabı boş bir kutuya benzetiyorum. Çünkü güzel kitap yok.”* (Ö4)

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Öğrencilerin uygulanan eylem planına ve okuma çemberine yönelik düşünce ve algıları nasıldır?” olarak belirlenmişti. Okuma çemberi çalışmalarının öğrencilerden alınacak dönütlerle geliştirilmesi için birinci uygulamalar bittikten sonra “Okuma Çemberi Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Buna göre öğrencilere en sevdikleri rol görevleri sorulduğunda aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır:

**Tablo 7.** Öğrencilerin Sevdikleri Rollerinin Dağılımı

Okuma çemberi rolleri	f	%
Sorgulayıcı	8	%27,59
Sözcük avcısı	7	%24,14
Sahne araştırmacısı	4	%13,79
Sanatçı	4	%13,79
Özetleyici	3	%10,34
Karakter izcisi	2	%6,90
Tahmin avcısı	1	%3,45

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok sorgulayıcı (f=8) ve sözcük avcısı (f=7) rollerini sevdiğleri, en az ise tahmin avcısı (f=1) rolünü sevdiğleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “En çok hangi rolü sevdiniz? Neden?” sorusuna verdikleri örnek cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

“Sorgulayıcı, meraklı cevaplar aldığımdan.” (Ö14)

“Sorgulayıcı. Arkadaşlarımın fikirlerini almak hoşuma gidiyor.” (Ö8).

“Sözcük avcısı çünkü yeni kelimeler ve farklı anlamlarını öğrendim, kelime haznem gelişti.” (Ö21).

“Sahne Araştırmacısı. Yazarla ilgili bilgi toplayıp yeni bilgiler öğrendiğim için.” (Ö2).

“Sanatçı çünkü içimdeki melodiyi arkadaşlarımla paylaşıyorum.” (Ö27).

“Okuma çemberi çalışmalarını senin için faydalı oldu mu?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 8’de görülebilir:

**Tablo 8.** Okuma Çemberinin Öğrenciler İçin Faydaları

Temalar	f	%
Kitap okuma alışkanlığı kazandım.	9	%21,43
Grupla çalışmayı öğrendim.	6	%14,29
Kitap okumak eğlenceli hâle geldi.	5	%11,90
Kitap okumayı sevmeye başladım.	4	%9,52
Kitapların içeriğini daha iyi çözümledim.	4	%9,52
Yeni kitaplarla tanıştım.	3	%7,14
Sorumluluklarımı yerine getirmeyi öğrendim.	2	%4,76
Sözcük dağarcığım gelişti.	2	%4,76
Kendimi daha iyi ifade etmeyi öğrendim.	2	%4,76
Özetleme yapmayı öğrendim.	1	%2,38
Tahmin etme becerim gelişti.	1	%2,38
Düşünme becerilerim gelişti.	1	%2,38
Okuduklarım aklımda daha çok kaldı.	1	%2,38
Kitapları değerlendirmeyi öğrendim.	1	%2,38

“Okuma çemberinde ne olsaydı daha iyi olurdu?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir:

**Tablo 9.** Okuma Çemberinde Yapılabilecek Değişiklikler

Temalar	f	%
Değiştirmek istediğim bir şey yok.	8	%28,57
<b>(...) olsa daha iyi olurdu.</b>		
Arkadaşlarım görevlerini tam yapsalardı.	5	%17,86
Kitapları canlandırsaydık.	4	%14,29
Oturuşlar daha uzun olsaydı.	3	%10,71
Oturuşlar yüz yüze olsaydı.	3	%10,71
Görevimi daha iyi yapabilseydim.	2	%7,14
Görevimi kendim seçebilseydim.	2	%7,14
Oturuşlara kitabın yazarı da katılsaydı.	1	%3,57

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırma sürecine yönelik gözlemler nelerdir?” olarak belirlenmişti. Bu doğrultuda “Araştırmacı Gözlem Formu” ve “Uygulayıcı Gözlem Formu”ndan elde edilen verilerden yararlanılarak uygulama esnasında karşılaşılan olumlu durumlar ile öğrencilerde gözlemlenen olumlu değişimler aşağıda sunulmuştur:

### ***Uygulamada Gözlemlenen Olumlu Durumlar***

1. Öğrencilerin tartışmalara katılmak için istekli olmaları.
2. Öğretmenin tartışma ortamı yaratması.
3. Öğrencilerin rol görevlerini yerine getirirken tartışma ortamı yaratmaları ve kitabı gerçek hayatla ilişkilendirebilmeleri.
4. Anlamı sorulan sözcüklerin cümle içerisinde kullanılarak öğrencilerin kelimenin anlamını bağlam içerisinde tahmin etmelerinin sağlanması.
5. Öğrencilerin okuma çemberinde tartışılan kitabı okudukları diğer kitaplarla ilişkilendirebilmeleri, benzerlikleri ve farklılıkları ifade etmeleri.
6. Bir grup üyesinin eksik yerine getirdiği görevi grubun diğer üyelerinin yardımıyla dayanışma içinde tamamlayabilmesi.
7. Öğrencilerin yazar hakkında araştırma yaparken yazarın diğer kitaplarını veya yazarın okunmasını önerdiği kitapları arkadaşlarına tanıtılmalarıyla başka kitaplar hakkında merak uyandırmaları.
8. Öğretmenin öğrencileri düşünmeye ve konuşmaya teşvik etmesi.
9. Özetleme becerisi için sınıfta yapılan ek çalışmaların okuma çemberindeki özetleme becerisine katkı sağlaması ve öğrencilerin sınıfta teorik olarak öğrendiklerini okuma çemberiyle uygulama fırsatı bulmaları.

Diğer yandan, okuma çemberi tekniğinin kullanılmasıyla öğrencilerin birçok davranış ve becerisinde gelişme olduğu hem araştırmacı hem uygulayıcı tarafından gözlenmiştir. Bu değişimler şu şekilde açıklanabilir:

### ***Öğrencilerde Gözlemlenen Olumlu Değişimler***

1. Bilmedikleri kelimeleri öğrenmeye karşı isteklerinin artması.
2. Kelimenin anlamını bağlamdan hareketle tahmin etme becerilerinin artması.
3. Yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmeleri.
4. Kitaplardaki karakterleri ders kitabındaki metinlerde okudukları karakterlerle karşılaştırmaya başlamaları.
5. Özetleme becerilerini geliştirmeleri.
6. Eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri.
7. Kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri.
8. Sınıf arkadaşlarıyla daha çok kitap değiş-tokuşu yapmaya başlamaları.
9. Evlerinde kendi kütüphanelerini oluşturmaya başlamaları.
10. Okul kütüphanesini daha düzenli kullanmaya başlamaları.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, okuma çemberi tekniğinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmek ve okuma alışkanlıklarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği", "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" ile "Kitap Metafor Formu" ön ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin takip edilebilmesi için "Görev Kartları", "Okuma Çemberi Kontrol Listesi" ve "Araştırmacı Gözlem Formu", "Uygulayıcı Gözlem Formu" ve "Okuma Çemberi Değerlendirme Formu"ndan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan ön ve son test sonuçlarına göre okuma çemberi tekniğinin kullanılması, öğrencilerin okuduğunu anlama

stratejilerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Karatay (2017) ise üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada okuma çemberinin metin çözümleme, konuyu belirleme, ana düşünceyi tespit etme, metindeki anahtar kelimeleri bulma gibi farklı stratejilerin kullanımına katkı sağladığını belirlemiştir. Diğer yandan, alanyazında okuma çemberinin okuduğunu anlamayı olumlu etkilediğini ortaya koyan mevcut çalışmalarla (Altınkaya, 2019; Avcı ve Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Brown, 2002; Kaya-Tosun, 2018; Sarı vd., 2017) bu araştırmanın nicel analizlerden elde edilen sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında okuma çemberi tekniğinin kullanılmasının bir etkisi olmadığıdır. Benzer şekilde, Roche (1998), 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmada okuma çemberine katılan deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının önemli ölçüde gelişmediğini belirlemiştir.

Nitel analizlerden elde edilen verilere göre ise okuma çemberinin uygulanmasıyla öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarında, kütüphaneyi kullanma ve kitap değiş-tokuşu yapma gibi kitaba/okumaya yönelik olumlu tutumlarında ve sözcük öğrenme stratejilerini kullanmalarında artış görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yeni kelimeler öğrendikleri ve yeni kelimeler öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Yardım'ın (2021) okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin söz varlığına olumlu etkisini tespit ettiği çalışması ile Allan ve diğerlerinin (2005) okuma çemberinin öğrencilerin pasif kelime hazinesini geliştirdiğini belirledikleri çalışmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde, Allan ve diğerleri (2005) yürüttükleri çalışmada okuma çemberi tekniğiyle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik özzerlik kazandıklarını ve okumaya karşı öğrencilerin daha istekli hâle geldiklerini belirlemiştir. Yine Jacobs (2015), ilkökul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada okuma çemberi tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırdığını ve anlamayı derinleştirdiğini belirlemiştir.

Mrak (2021) araştırmasında okuma çemberi uygulamalarının özetleme, görselleştirme, sorgulama, bağlantı kurma gibi okuduğunu anlama stratejilerini öğrencilerin kullanmaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da her ne kadar istatistiksel olarak öğrencilerin okuma stratejilerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiş olsa da öğrencilerin okunanları gerçek hayatla daha çok ilişkilendirilebildikleri ve özetleme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Diğer yandan, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağladığı gözlenmiştir. Uygulamaların ilerleyen aşamalarında öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeye başladıkları, sunum becerilerinin geliştiği ve dinleme kurallarına daha çok uydukları görülmüştür. Benzer şekilde, Karatay (2017) çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini ve etkili sunum yapabilmeye konusunda daha özgüvenli olduklarını belirlemiştir.

Öğrencilerin en çok sorgulayıcı ve sözcük avcısı rollerini sevdikleri, en az ise tahmin avcısı rolünü sevdikleri araştırmayla ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Diğer yandan, uygulamalar sonucunda öğrencilerin kitaba ilişkin metaforik algıları değişmiş, kitabı eğlence aracı olarak görenler azalırken kitabı bilgi kaynağı olarak görenlerin arttığı görülmüştür. Akbulut, Özdemir ve Cıvğın (2017, s. 39) çalışmalarında ortaokul öğrencileri için “kitap ve okuma” kavramlarının çoğunlukla öğrenme ve gelişim aracı olarak algılandıklarını belirlemiştir, bu bulgular araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Chall (1983) bu araştırmanın da yaş grubunu oluşturan 9-13 yaş öğrencilerin yeni bilgileri, tecrübeleri ve fikirleri almak için okuma eylemini gerçekleştirdiklerini dile getirmektedir. Bu açıdan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde okuma çemberi uygulamalarıyla öğrencilerin yaş grubuna uygun biçimde kitaba yönelik algılarını değiştirdikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin görüşlerine göre okuma çemberi uygulamalarının kitap okuma alışkanlığını kazanma, grupta çalışmayı öğrenme ve kitap okumayı eğlenceli hâle getirme gibi çeşitli faydaları bulunmaktadır. Benzer şekilde, Avcı ve Yüksel (2011), öğrencilerin görüşlerinden hareketle okuma çemberi tekniğinin en önemli 4 faydasının “okunan kitabı anlama, öğrenme ve kalıcılık, okuma alışkanlığı kazanma ve sosyal etkileşim fırsatı” olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre grup arkadaşlarının görevlerini tam olarak yerine getirmemeleri, kitapları canlandırmamak ve oturma sürelerinin kısa olması gibi durumlar okuma çemberi uygulamalarını olumsuz etkilemektedir.

Özetlenecek olursa, bu araştırmada nitel analizlerden elde edilen verilere göre öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının olumlu yönde geliştiği gözlenmişken bu durum nicel analizlerden elde edilen verilere yansımamıştır. Diğer bir ifadeyle, nicel sonuçlar uygulamanın etkili olmadığına işaret etmekteyken katılımcılar uygulamanın etkili olduğunu algılamışlardır. Örneğin, Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar uygulamaların öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermekteyken araştırmaya katılan öğrenciler ve araştırmayı yürüten Türkçe öğretmeni uygulamaların öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler üzerinde etkisi olmadığını gösteren nicel analizlerin aksine, Türkçe öğretmeni, uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejilerini olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. Öğretmenin okuma çemberinin uygulandığı saatler dışında haftada 6 saat Türkçe derslerini yürütmesi sayesinde öğrencileri gözleme imkânına sahip olması bu konuda öğretmenin görüşlerinin güvenilirliğini artırmaktadır. Benzer şekilde, araştırmacı, uygulamalar esnasında gözlem yapmış ve özetleme becerisi, metne ilişkin sorular oluşturma, okuduklarıyla kendi hayatları arasında ilişki kurma gibi farklı stratejileri uygulamaların sonlarına doğru öğrencilerin daha etkili kullanmaya başladıklarını gözlemlemiştir. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılık nitel ve nicel yöntemlerin doğasındaki temel farklılıklarla açıklanabilir. Nicel yöntemlerde asıl olan yöntemken ve nesnel bir bakış açısı hâkimken nitel yöntemlerde asıl olan çalışma durumudur ve öznel bir bakış açısı ağır basmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Diğer yandan, bu durum okuma çemberinin istatistiksel anlamda farklılık yaratması için daha uzun bir süreçte uygulanması gerektiğinin bir işareti olabileceği gibi, tek bir tekniğin okuma stratejileri ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlığı geliştirmesi için yeterli olamayabileceğinin bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Ayrıca, bu durum okuma tutum ve alışkanlığı gibi duyuşsal becerilerin gelişmesinin –bilişsel becerilerden farklı olarak– daha uzun bir zamanı gerektirmesiyle de açıklanabilir. Araştırma sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmaması araştırmacının çevrimiçi gerçekleştirilmesiyle de ilişkilendirilebilir. Yine de bu konuda kesin yargılara varabilmek, ileride yapılacak benzer çalışmalarda yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan okuma çemberlerinin etkilerinin karşılaştırılmasıyla mümkün olacaktır. Özetle, bu konuda ileride yürütülecek diğer çalışmaların nicel ve nitel sonuçlar arasındaki farklılığı açıklamak için daha kesin çıkarımlar yapılabilmesine imkân tanıyacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları, okuma çemberinin ortaokul düzeyinde öğrencilere uygulanmasını desteklemekte ve farklı gruplarla daha uzun süre yürütülecek çalışmalarda okuma çemberinin etkisinin incelenmesinin gerekli olduğuna işaret etmektedir. Okuma çemberinin uygulanmasına ilişkin öneriler şu şekildedir:

1. Okuma çemberi uygulamalarındaki özetleyici rolünün öğrencilerin özetleme becerisine olumlu katkı sağladığı görülmekle birlikte, bu konuda ihtiyacı olan öğrencilere özetleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili ek çalışmaların yaptırılması faydalı olabilir.
2. Sanatçı rolünün görevinin sadece çizdiği resim, yazdığı şiir veya dinlettiği şarkıyla sınırlı kalmaması için o görevdeki öğrencinin arkadaşlarına soru sorması teşvik edilmelidir. Örneğin, kitapta etkilendiği bölümün resmini çizen sanatçı, arkadaşlarından hangi bölümün resmini çizdiğini bulmalarını ister. Bu doğrultuda uygulanabilecek bir diğer etkinlik olarak sanatçı rolündeki öğrenci kitaptaki ana fikre uygun karikatürleri arkadaşlarıyla paylaşabilir, arkadaşlarına karikatür hakkında sorular sorabilir ve tıpkı diğer rollerde olduğu gibi tartışma ortamı yaratabilir.



3. Okuma çemberindeki rollerin her zaman aynı kalmasının öğrencilerin yaratıcılığını olumsuz etkilediği gözlenmiştir, bunu önlemek için rollerin içeriği genişletilebilir ya da öğrencilere farklı roller verilebilir veyahut okuma çemberi oturumları her kitap için 3 veya 4 oturumu geçmeyecek şekilde düzenlenerek görevlerin birbirini tekrar etmesi önlenmelidir. İlerleyen oturumlarda görevlerin birbirini tekrar etmesi engellenmelidir. Örneğin, karakter izcisi görevini üstlenen öğrenci ilerleyen bölümlerde kitaba yeni dahil olan karakterler yoksa bir önceki hafta aynı görevi yapan grup arkadaşına benzer şeyleri anlatacaktır. Bu nedenle, görevlerin içeriği zenginleştirilmelidir. Karakter izcisi ilerleyen oturumlarda aynı karakterler hakkında konuşmak zorunda kaldığı zaman, sadece karakterlerin genel özelliklerini betimlemek yerine, okuduğu bölümde karakterlerin hangi özelliklerini keşfettiğini bulması için uygun sorularla yönlendirilebilir. Böylelikle karakterin/karakterlerin yaşadığı değişimlerin öğrenciler tarafından keşfedilmesi sağlanabilir.
4. Grup çalışmalarının artırılması adına bazen iki roldeki öğrenci beraber çalışabilir. Öğretmen bu konuda öğrencileri teşvik edebilir. Mesela, karakter izcisi ile sanatçı birlikte çalışarak karakterin bir özelliğini resmeden bir resmi birlikte çizerler ve okuma çemberi esnasında arkadaşlarına bu resmi gösterirler ve “Bu resimde çizilen karakter sizce kim olabilir? Bu karakter neden bu şekilde resmedilmiş? Bu resimde sizce karakterin hangi özelliği anlatılmak istenmiş olabilir?” gibi soruları arkadaşlarına yöneltirler.
5. Öğrencilerin kitabı sevip sevmemelerinin ve kitaba karşı tutumlarının oturumlardaki performanslarını etkilediği görülmektedir, bu nedenle kitap seçimlerinde oldukça titiz davranılmalıdır.
6. Öğretmenin tartışmayı yöneten kişi olarak zamanı doğru yönetmesi, tüm öğrencilere eşit süre tanınması adına çok önemlidir, bu nedenle öğretmenin zaman yönetimi konusunda dikkatli davranması gerekmektedir.
7. Sözcük avcısı rolü sadece kelimelerle sınırlı olmamalı, deyim ve atasözleri gibi kelime gruplarını da içerecek şekilde genişletilmelidir, böylece öğrencilere okudukları kitapta geçen deyim ve atasözlerinin anlamları üzerine düşünme fırsatı sağlanabilir.
8. Pantomim, canlandırma, drama gibi tekniklerden okuma çemberinden yararlanılması faydalı olabilir.
9. Okuma çemberi uygulanırken uygulayıcıların esnek olması ve yansıtıcı bir bakış açısıyla uygulamalarını değerlendirmesi esastır.

## Kaynakça

- Akbulut, S., E. E. Özdemir ve Cıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine metaforik algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 30-43.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (4. bs., 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Allan, J., Ellis, S. ve Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*. Scottish Executive Education Department.
- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Brabham, E. G. ve Villaume, S. K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Brown, B. A. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom* (Doktora tezi). Georgia College & Eyalet Üniversitesi, Georgia.
- Brownlie, F. (2005). *Grand conversations, thoughtful responses: A unique approach to literature circles*. Kanada: Portage & Main Press.
- Chall, J. (1983). *Stage of reading development*. New York: McGraw Hill.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2. bs.). Ohio: Stenhouse Publishers.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Demir, E., Saatçioğlu, O. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının anormallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Social Sciences*, 2(3), 130-148.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Dinç, S. (2017). *Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının istatistiksel analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Gravetter, F. J. ve Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10. bs.). Boston: Cengage Learning.
- Greenwood, D. J. ve Lewin, M. (2007). *Introduction to action research* (2. bs.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Gül, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin tutum ve alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (3. bs., s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Jacobs, M. (2015). *Using literature circles to increase reading comprehension and student motivation* (Yüksek lisans tezi). Rowan Üniversitesi, New Jersey.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2019). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (3. bs., s. 219-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Memiş, M. R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitimine genel bir bakış içinde* (2. bs., s. 81-139). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, E. G. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mrak, A. (2021). *Literature circles and the use of comprehension strategies within a fifth grade classroom* (Yüksek lisans tezi). Minnesota Eyalet Üniversitesi, Minnesota.
- Peterson, S. ve Belizaire, M. (2006). Another look at roles in literature circles. *Middle School Journal*, 37(4), 37-43. doi:10.1080/00940771.2006.11461544
- Roche, K. (1998). *The effects of literature circles on the reading attitudes of fourth grade students* (Yüksek lisans tezi). Rowan Üniversitesi, New Jersey.
- 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), 74-88.
- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Susar-Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul.
- Topçam, A. B. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Türkben, T. (2021). Okuma eğitimi F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı içinde* (s. 93-156). Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri kitaplar üzerine bir inceleme (Trabzon ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, İ. E. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlilik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490.