



Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma Üzerindeki Etkileri ve Okur Tepkileri: Bir Karma Yöntem Araştırması *

Dudu Kaya Tosun ¹, Birsen Doğan ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve bu süreçte okur tepkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın modeli karma gömülü deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda okuma çemberleri yöntemi uygulanmış, nitel boyutunda ise öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkileri ortaya çıkarılmıştır. Uygulamalar ilkököl dördüncü sınıflarda biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıfta yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarını belirlemede çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ile akıcı okumanın değerlendirilmesinde çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılmıştır. Okur tepkileri ise açık uçlu anket formu aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada, okuma çemberleri yönteminin, okuduğunu anlama açısından olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan okuma çemberleri yönteminin, hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuma hızları bakımından olumlu etkilerinin olduğu da görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik yanıtlarının çoğunlukla okur merkezli olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Araştırma süresince birinci okuma çemberinden sonuncu okuma çemberi uygulamasına kadar öğrencilerin her okuma çemberinde okur merkezli yanıtlarının arttığı, metin merkezli yanıtlarının ise azaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okuma Çemberleri
Akıcı Okuma
Okuduğunu Anlama
Okur Tepkileri
Karma Yöntem

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.04.2019

Kabul Tarihi: 20.11.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 30.06.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8716

* Bu makale Dudu Kaya Tosun'un Birsen Doğan danışmanlığında yürüttüğü "Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi" başlıklı, 2015EGBE024 nolu Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenen, doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, dudukaya@gmail.com

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, bdogan@pau.edu.tr

Giriş

Yaşam boyunca başarılı olma yolunda kilitli olan kapıları açmayı sağlayacak ortak anahtar görevi gören beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerden biri olan okuduğunu anlama, ilkokulda kazanılan ve tüm öğrenmelerin de gerçekleştirilmesinde kritik bir öneme sahip olan ön koşul bir beceridir (Bloom, 1979). Okuduğunu anlama, metnin yorumlanmasını içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Pearson ve Cervetti, 2017). Bu yapının içinde akıcı okuma da önemli bir yer tutmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Calet, Defior ve Palma, 2015; Padeliağu ve Antoniou, 2013). Okuduğunu anlamamanın başarı ile çok yakından ilişkili olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Bloom, 1979; Reed, Petscher ve Truckenmiller, 2017). Ön koşul bilgi ve beceriler bakımından önemi vurgulanan okuduğunu anlama ve akıcı okumayı geliştirmek için bir yöntem denemesi olarak okuma çemberlerinin alan yazına önemli katkıların olacağı beklenilmektedir. Bunlara ek olarak okuma çemberleri, okur tepki kuramına göre okurların metne yönelik yaşanmış deneyimlerini ve onların beklenti, arzularına göre bir seçim etkinliğini içeren estetik okumaların (Parsons, 2013) gerçekleştirilmesine de fırsat yaratmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında okuma çemberlerinin, aynı anda birçok hedefin gerçekleştirilmesini mümkün kılmasından dolayı ekonomik ve etkili bir yöntem olarak değerli olduğu düşünülmektedir.

Okuma ve Okuduğunu Anlama

Alan yazında okumaya ilişkin farklı tanımlar incelendiğinde karşılaşılan ortak yönün anlamayı içerdiği anlaşılmaktadır (Akyol, 2013; Graesser, 2007; Jabamani, 2016; Paris ve Hamilton, 2009; Snow, 2002). Anlama ise okurların önceden edindikleri bilgi ve deneyimler ile metin içindeki bilgilerin bütünleştirilerek anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Pardo, 2004). Alan yazına bakıldığında okuduğunu anlamayı artırmak için çeşitli yöntem ve stratejilerin uygulandığı görülmektedir (Ateş ve Yıldırım, 2014; Doğan, 2006; Gangl vd., 2018; Kim, Vaughn, Woodruff, Reutebuch ve Kouzekanani, 2006; Taboada, Tonks, Wiffield ve Guthrie, 2009; Vaughn, Klinger ve Bryant, 2001). Bunlardan farklı olarak okuduğunu anlamamanın geliştirilmesinde okuma çemberleri uygulamalarıyla sıklıkla karşılaşılmaktadır (Blum, Lipsett ve Yocom, 2002; Briggs, 2010; Varita, 2017; Whittingham, 2013). Okuma çemberlerinin yapısı itibariyle hem grup üyelerinin etkileşimini içermesi, hem de içerdiği roller açısından önceki bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirme, okur-yazar arasında etkileşim kurma ve anlam oluşturma açısından okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Ulusal alan yazında okuma çemberlerine ilişkin ilköğretim düzeyinde beşinci sınıflarda sadece bir araştırmaya (Avcı, Baysal, Gül ve Akıncı, 2013) rastlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisini küçük yaşlardan itibaren kazandırmanın çok önemli olduğu düşüncesinden hareketle ilkokul dördüncü sınıflar düzeyinde çalışmaların olup olmadığı araştırıldığında ise bu düzeye yönelik bir çalışma bulunmadığı görülmektedir.

Akıcı Okuma

Öğrenmede ön koşul bilgi ve beceri bakımından önemli olan bir diğer beceri akıcı okumadır. Akıcı okumayla ilgili tanımlarda ifade edilen üç temel unsurun; kelimelerin doğru biçimde çözümlenmesi, kelime tanımada otomatiklik (hız) ve prozodik unsurların doğru ve etkili biçimde kullanılması olduğu ifade edilmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003). Kelimeleri doğru ve otomatik biçimde okuma, prozodik okuma için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle bu boyutların hepsi birbirleriyle ilişkilidir. İyi bir okuma ve etkili bir anlama için bu boyutların üçünün de önemli olduğu belirtilmektedir (Rasinski, 2004, 2017). Akıcı okuma; kelime tanımada doğruluk, metindeki kelimelerin otomatik ve hızlı biçimde tanınması ve çözümlenmesi, metnin anlamlı biçimde yorumlanmasını içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

İlkokul yıllarından itibaren öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli stratejiler kullanılmakta ve uygulamalar geliştirilmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, Rupley, Pagie ve Nichols, 2016; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015).

Ancak alan yazın taramasında akıcı okuma ve okuma çemberleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Okuma çemberlerinde yapılan toplantılarda aynı zamanda öğrencilerle birlikte yüksek sesle okuma çalışmaları da yapılmaktadır. Bu şekilde bir okuma yapılmasından ve sürekli bir okuma etkinliği olmasından dolayı okuma çemberlerinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okur Tepki Kuramı

Okuduğunu anlama ve akıcı okuma sürecinde öğrencilerin gösterdikleri tepkiler, aynı zamanda öğrencilerin okuduklarını nasıl yapılandıkları hakkında fikir vermesi nedeni ile önemli görülmektedir. Okumayı belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda okur ile metin arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak tanımlayan kuram, okur tepkisi kuramı olarak (Rosenblatt, 1978, 1982) bilinmektedir. Okur tepki kuramında anlamın yapılandırılması, okurun kişisel yanıtlarını deneyimleri ile bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda birey kendi deneyimlerini kullanarak dünyayı yorumladığı için oluşturulan anlam görecelidir (Demeny, 2012). Oluşturulan bu anlam kişinin arkadaşlarıyla/akranlarıyla yaptığı tartışmalar sonrasında da değişmektedir (Connell, 1996; Demeny, 2012).

Okur tepki kuramında, estetik okuma ve bilgi edinme amaçlı okuma olarak iki tür okumadan söz edilmektedir (Rosenblatt, 1982). Estetik okumanın, esas olarak okurun metne yönelik yaşanmış deneyimleriyle ilgiliyken, bilgi edinme amaçlı okumanın ise metinden elde edilen bilgilerle ilgili olduğu belirtilmektedir (Anderson ve Rubano, 1991). Bu bağlamda bilgi edinme amaçlı okuma, okurun bilgileri geri getirme ve koruma isteği olarak tanımlanmaktadır. Bunun tersine estetik okuma, daha fazla okur deneyimleri ile ilgilidir (Campbell, 2011; Demeny, 2012). Estetik okumada, okumanın bilişsel, yönlendirici, olgusal, analitik yönü değil duygusal, etkileyici, duygusal yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır (Lee, 2013).

Okuma çemberlerinin, Rosenblatt'ın (1982) kuramındaki modeli uygulamaya fırsat sunacağı, okurların çeşitli bakış açılarını kullanarak metne yaklaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan okuma çemberleri, tek bir doğru yanıt olmayan ve rollerdeki değişimi ile açık uçlu bir çalışma ve doğal tartışma değeri yüksek bir uygulamadır. Okuma çemberleri uygulamalarıyla öğrencilerin okur tepkilerinin ortaya çıkarılması ve belirlenmesi mümkün olmaktadır.

Okuma Çemberleri

Okuma çemberleri, kitap seçimine karar verenlerin ve okudukları kitabı tartışanların öğrencilerin kendisinin olması sebebiyle öğrenci merkezli bir yöntem olarak bilinmektedir. Okuma çemberlerinde genellikle dört veya beş öğrenci, ilgilerine dayalı olarak okuyacakları kitapları seçip derinlemesine tartışmak amacıyla bir araya gelmekte ve aktif olarak iş birliği içinde çalışmaktadır (Daniels, 2002; Ruby, 2003; Schoonmaker, 2014). Okuma çemberlerinde düzenli olarak toplantılar yapılmakta ve her oturumda tartışma rolleri değişmektedir. Bu roller; bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici gibi çeşitli rollerdir (Daniels, 2002). Kitaplarla ilgili sohbetleri grup içindeki doğal etkileşimler yönlendirmektedir. Kitap bittikten sonra grup üyeleri kendi okumalarını diğer sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Okuma çemberleri, öğrencilerin yaratıcı sunumlar yoluyla kendi akranlarına kitaplarını sunmasını içermektedir (Wilfong, 2009). Sonrasında yeni bir metin veya kitap seçimi ile okuma ve tartışma döngüsü yeniden başlamaktadır (Daniels, 1994; Southwood, 2012).

Okuma çemberleri; okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme, şema kuramı ve sosyokültürel kuram gibi birçok farklı kuramı temel alan bir yaklaşımdır (Tracey ve Morrow, 2006). Okur tepki kuramına göre okur okuma sürecinde dille ilgili geçmiş deneyimlerini, yaşantılarını ve birikimlerini kullanarak metni anlamlandırmaktadır. Bu nedenle aynı metni okuyan okurlar farklı anlamlar çıkarabilmektedir (Rosenblatt, 1982; Tracey ve Morrow, 2006). Sosyokültürel öğrenme kuramına göre ise öğrenme, toplumsal bir etkinlik olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığı aksine çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkiler içinde iken oluşturulduğu belirtilmektedir (Vygotsky, 1978).

Okuma çemberlerindeki tartışmalarda öğretmen bir katılımcı değildir, öğrencilerin seçtikleri kitapları tartışmaları için toplanmalarında kolaylaştırıcı olarak rol almaktadır. Bu nedenle öğrenciler konuşma, yorumlama, konu ve bir işi sırayla yapmaya ilişkin kontrol hakkına sahiptir. Böylece öğrenciler tartışmalarını ve kendi konuşmalarını yönetmede deneyim elde etmektedir (Raphael ve McMahon, 1994). Ayrıca alınan roller ile öğrencilerin tartışmaları yapılandırılmaktadır. Okunan kitaba ilişkin olarak, sorgulayıcı sorular sormakta, ressam etkilendiği kısımları çizmekte, bağ kurucu önceki bilgileriyle ya da günlük yaşamı ile ilişkilendirmekte, okuma aydınlatıcısı ilginç yerleri belirlemektedir. (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, yapılandırılmış tartışmalar yoluyla öğrencilerin okuduklarını derinlemesine anlamlandırmada fırsat yaratmaktadır (Bowers-Campbell, 2011).

Özetle okuma çemberlerinin yapısı gereği öğrenciler; derinlemesine okumalar yapmakta, sorgulamakta, eleştirel bakış açısı içinde olmaktadır. Bunların yanı sıra işbirliği içinde çalışmakta, birbirlerinin görüşlerine saygı duymakta, sorumluluk üstlenmektedirler. Bu yönleriyle okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişiminde katkılar sunduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuduğunu anlamının ölçüldüğü uluslararası ölçekte yapılan sınavlardan biri PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavıdır. Her üç yılda bir yapılan PISA sınavının sonuncusu 2018 yılında yapılmıştır. Sınavda okuma becerilerini değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçler; akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama ve değerlendirme ve derinlemesine düşünme olarak belirtilmiştir. Son yapılan sınav sonuçları dikkate alındığında, sınava katılan 79 ülke içinde okuma becerileri alanında Türkiye'nin ortalama puanı, katılımcı ülkelerin ortalama puanından daha yüksek olmasına rağmen 40.sırada yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu sonuç dikkate alındığında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirme konusunda daha fazla çaba harcamak gerektiği açıktır.

Okuduğunu anlamının yeterli seviyede olmaması her türlü akademik başarısızlığın da temel nedenlerinden birisi sayılabilir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlamalarının geliştirilmesinde etkili yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bir yöntemle aynı anda birçok hedefi gerçekleştirmek, ekonomiklik ve verimlilik açısından da öğrenme öğretme sürecinde önem taşımaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden katkıları olduğu görülen okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okurun metne yönelik deneyimleri olarak adlandırılan estetik okumalarının ortaya çıkarılması açısından önemli faydalar sağlayacağı olasıdır. Yurtdışında uygulanan ve çok sayıda araştırmaya konu olan okuma çemberlerine ilişkin ülkemizde ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Yapılan çalışmanın bu yönüyle orijinal olduğunun ve özellikle karma desene dayalı olarak yürütülmesinin araştırmayı daha güçlü kıldığı inancıyla alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve okur tepkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okuma çemberleri yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okuma çemberleri yöntemi öğrencilerin akıcı okumaları üzerinde hikâye edici ve bilgi verici metinlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okuma çemberlerinde okunan kitaplara yönelik okur tepkileri nelerdir?
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarına ilişkin nicel bulgular, okuma çemberlerinde okunan kitaplara yönelik okur tepkileri ile örtüşmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma desenler içinde yer alan “İç içe desen (karma gömülü deneysel desen)”e göre tasarlanmıştır. İç içe desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanmakta ancak veri türlerinden biri diğerini destekleyici rol oynamaktadır (Creswell, 2012). İç içe karma desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir çalışma içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir çalışma içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. İç içe karma desende, destekleyici aşama genel deseni bir şekilde geliştirmek için eklenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırmada kullanılan karma gömülü deneysel desen Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Karma Gömülü Deneysel Desen

Şekil 1 incelendiğinde çalışmanın, nicel aşamasının yarı deneysel çalışma biçiminde tasarlandığı ve okuma çemberlerinin uygulanmasını içerdiği görülmektedir. Bu amaçla “Ön test Son test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılarak okuma çemberleri uygulamaları yapılmıştır. Söz konusu yarı deneysel çalışma içine öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla nitel aşama eklenmiştir. Nitel aşama durum çalışması deseninde tasarlanmış olup her okuma çemberi uygulamasının sonunda öğrencilerin açık uçlu anket formunu doldurmaları biçiminde uygulanmıştır. Yarı deneysel uygulama süreci boyunca nitel veri toplama aşaması devam etmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada yarı deneysel uygulamanın sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi için uygulamanın yapılacağı okul, uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Çünkü Creswell’in (2013) belirttiği gibi birçok deneysel çalışmada kendiliğinden oluşmuş gruplar veya gönüllüler kullanılmak zorunda olduğundan sadece uygun örneklem yapılması mümkündür. Belirlenen okulda okul müdürü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile bir toplantı yapılmış ve çalışma detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Çalışmaya katılan üç şubedeki öğrencilerin akıcı okuma ölçümleri ve okuduğunu anlama testinin ön test uygulamalarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Birbirine en yakın puanlara sahip olan iki sınıftan biri deney diğeri kontrol grubu olarak yansız biçimde belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları olarak belirlenen dördüncü sınıf şubelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ve akıcı okuma ölçümleri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yapılan bu karşılaştırmalar sonunda deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=21,89$) kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}= 20,05$) yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılığın ($t=1,701$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarında birbirine denk olduğu söylenebilir.

Akıcı okumada, okuma hızı ve prozodi puanları hikâye edici ve bilgi verici metin türünde ön ölçümlerde bağımsız gruplar t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Okuma hızı bakımından hikâye edici metinlerde elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamalarının ($\bar{X}= 82,89$) kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamalarından ($\bar{X}= 78,83$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık ($t=1,007$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızları bakımından ön ölçümlerde birbirine denk olduğu söylenebilir. Okuma hızı bakımından bilgi verici metinlerde elde edilen sonuçlara göre ise deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamalarının ($\bar{X}=83,05$) kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamalarından ($\bar{X}=80,86$) yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılığın ($t=0,512$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuma hızları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Okuma prozodisi açısından bakıldığında hikâye edici metinlerde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasındaki farklılık incelendiğinde ($t=1,471$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deney ($\bar{X}=12,81$) ve kontrol ($\bar{X}=12,13$) gruplarına ait prozodi puan ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinlerde prozodi bakımından ön ölçümlerde birbirine denk olduğu söylenebilir. Bilgi verici metinlerde ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi puanları arasındaki farklılık incelendiğinde ($t=1,204$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ($\bar{X}=12,65$) ve kontrol ($\bar{X}=12,08$) gruplarına ait prozodi puan ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinlerde de prozodi bakımından ön ölçümlerde birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde araştırma kapsamında geliştirilen “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi” hikâye edici ve bilgi verici metinler ve bu metinlerle ilişkili 32 sorudan oluşan bir testtir. Testten alınabilecek en yüksek puan 32 en düşük puan sıfırdır. Test için hesaplanan KR20 güvenilirlik değeri .83’tür.

Akıcı okumanın değerlendirilmesi amacıyla ise öğrencilere biri hikâye edici biri bilgi verici olmak üzere iki metin okutulmuştur. Bu iki metin Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından akıcı okumanın belirlenmesi amacıyla önerilen metinler arasından seçilmiştir. Akıcı okuma için öğrencilere bir hikâye edici ve bir bilgi verici metin sesli olarak okutulmuş ve kaydedilmiştir. Daha sonra çocuğun bilgisi dışında bir dakikada okudukları kelime sayısı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları bölümler ve hatalı okunan kelimeler işaretlenmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları toplam doğru kelime sayıları hesaplanarak okuma hızları belirlenmiştir. Akıcı okumada prozodik okumayı değerlendirme amacıyla Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Bu rubrik ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyuttan en fazla dört puan alınabilmektedir. Rubriğe ilişkin değerlendirme yapılırken rubriğin her bir boyutundan alınan puanların toplamı sekiz ve altında ise prozodi bakımından yetersiz bulunmaktadır. Ancak prozodi rubriğinden alınan puanlar sekiz veya daha fazla ise bu durum okuma prozodisinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Akyol vd., 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda, her okuma çemberi uygulamasının sonunda öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla Hancock (2008, aktaran Ulusoy, 2016) tarafından belirlenen sorular öğrencilere yöneltilerek yazılı olarak cevapları alınmaktadır.

Nitel Çalışmada Geçerlilik Çalışmaları

Araştırmanın İç Geçerliliğine İlişkin Tehditler ve Alınan Önlemler

İç geçerliliğe ilişkin tehditler; katılımcıların seçimi ve geçmişi, olgunlaşma, regresyon (gerileme) etkisi, denek kaybı, deneysel işlemin yaygınlaşması, deneysel işleme tepki (küskünlük/demoralizasyon), rekabet ve ölçme araçları ile uygulama olarak açıklanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2013). Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ait cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, kelime hazinesi, etnik köken gibi birçok değişken çalışmanın sonuçlarını etkileyebilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Buna yönelik katılımcıların yansız olarak seçimi tehditlerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır (Creswell, 2012). Ülkemizde mevcut okullarda deney ve kontrol gruplarına katılımcıların yansız olarak atanması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmadaki yarı deneysel çalışma için seçilen deney ve kontrol grupları belirlenen okuldaki dördüncü sınıf şubelerinden çalışmaya katılma konusunda istekli ve gönüllü olan üç sınıf arasından uygulanan ön testler ve kişisel bilgi formundaki analizler sonucu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama testi ve akıcı okuma puanları bakımından farklılık bulunmayan sınıflardan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aile özellikleri, kitap okumayla ilgili geçmişlerine yönelik bilgiler alınarak mümkün olduğunca birbirine benzer özellikteki sınıflar seçilmiştir. Öte yandan puan dağılımları bakımından birbirine en yakın özellik gösteren sınıflar çalışmaya dâhil edildiğinden regresyon etkisinin olumsuzluğu kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada, uygulama boyunca herhangi bir katılımcı okuldan ayrılmadığı için denek kaybı da söz konusu değildir.

Bireyin kendisinden kaynaklanan biyolojik ve psikolojik etkenler (Christensen vd., 2015) olgunlaşmaya yönelik tehditleri içermektedir. Hem kontrol hem de deney grupları için benzer bir şekilde gelişen katılımcıların dikkatli bir seçimi (örneğin, aynı sınıf düzeyindeki bireyler) bu soruna karşı koruma sağlayabilmektedir (Creswell, 2012). Bu araştırmada da deney ve kontrol gruplarında aynı sınıf düzeyinde ve benzer demografik özelliklere sahip öğrencilerle çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin geçen sürede benzer gelişim ve değişim göstermeleri buna bağlı olarak deneysel uygulamanın sonucunun bu durumdan etkilenmemesi sağlanmıştır.

İç geçerliliğe ilişkin tehditler arasında deneysel işlemin yaygınlaşması, deneysel işleme tepki (küskünlük) ve rekabet de yer almaktadır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların birbirleriyle iletişimi sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler deneysel işlemle haberdar olabilirler. Bu durum her iki gruptaki katılımcıların deney sonundaki puanlarını etkileyebilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada deney grubunda uygulanan okuma çemberleri çalışmalarında öğrenciler tarafından okunan hikâye kitapları kontrol kitabında da okutulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere yapılan çalışmanın kitap okuma etkinliği olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere okuma çemberleri uygulamaları hakkında bilgi verilmemiştir. Deney grubunda da benzer şekilde kitap okuma uygulamaları yapıldığı söylenmiştir. Kitap okuma çalışmasının iki sınıfta yürütüldüğü söylenmiş, deney ve kontrol grubu oldukları şeklinde bir bilgi verilmemiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri de öğrencilerin uygulamalar konusunda birbirlerine bilgi vermemeleri konusunda bilgilendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler kendi gruplarına deneysel işlem uygulanmadığı için kendilerini daha az değer verildiğini hissedebilirler. Bu duruma karşı araştırmacı iki grup arasında eşitliği sağlayabilecek önlemler alabilir. Örneğin kontrol grubunun beklentilerini azaltabilir (Creswell, 2012). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle aynı kitapların okunmasına dayalı etkinlikler beraber uygulandığı için kontrol grubundaki öğrenciler değersizlik hissine kapılmamış ve rekabet ortamı oluşmamıştır.

Son olarak iç geçerliliğe ilişkin tehditlerden biri ölçme araçları ve uygulamasıdır. Ön test ve son testlerde kullanılan ölçme araçlarının farklı olması elde edilecek puanları etkilemektedir (Creswell, 2013; Fraenkel vd., 2012). Araştırmada bu tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla ön test ve son

testlerdeki ölçümlerde aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca ölçme araçları araştırmacı tarafından ön testler ve son testlerde benzer koşullarda uygulanmıştır.

Araştırmanın Dış Geçerliliğine İlişkin Tehditler ve Alman Önlemler

Dış geçerlilik olarak ifade edilen dört temel geçerlilik türü araştırma sonuçlarının diğer insanlara, ortamlara, zamanlara ve deneylere genelleyebilme durumu olarak ifade edilmektedir (Christensen vd., 2015). Dış geçerliliğe yönelik tehditler, araştırmacı tarafından örneklem üzerinden elde edilen verilerin diğer kişiler, ortamlar, geçmiş ve gelecek zamanlar hakkında yanlış ve hatalı çıkarımlarda bulunulduğunda ortaya çıkmaktadır. Deneysel bir çalışmada dış geçerliliğe yönelik tehdit türlerinden biri seçim yöntemi ve deneysel işlem arasındaki etkileşimdir (Creswell, 2013). Araştırmada gerçekleştirilen deneydeki katılımcıların özelliklerinin sınırlı olması nedeniyle katılımcıların özelliklerine sahip olmayan bireyler hakkında genellemeler yapılamaz. Bu nedenle araştırmada alınabilecek önlem olarak araştırma sonuçlarının genellenebileceği gruplar sınırlı tutulmuştur. Dış geçerliliğe yönelik tehdit türlerinden bir diğeri de deney ortamı ve deneysel işlem arasındaki etkileşim ile katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasındaki etkileşimdir (Creswell, 2013). Deneyin uygulandığı ve katılımcıların bulunduğu ortamın özelliklerinden dolayı araştırmacı başka ortamlardaki bireylere yönelik genellemelerde bulunmamalıdır. Deneyden elde edilen sonuçlar belirli bir zaman dilimiyle sınırlı olduğu için araştırmacı geçmiş ve gelecek olaylar hakkında da genellemeler yapmamalıdır. Bu nedenle araştırmada elde edilen sonuçlar olabildiğince benzer ortamlarda ve benzer özelliklere sahip zaman dilimlerinde gerçekleştirilen çalışmalarla ve sonuçlarla ilişkilendirilmelidir.

Nitel Çalışmada Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel bir araştırmada araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentiler doğru bilgiye ulaşma konusunda gerekli önlemlerin alınması (geçerlik) ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlaması (güvenirlik) olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmalarda iç geçerlik kullanılırken nitel araştırmalarda bunun karşılığı inandırıcılık olarak ifade edilmektedir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejiler kullanabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada iç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanabilmesi için nitel verilerin toplanması süreci boyunca öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Aynı zamanda nitel veriler her okuma çemberinin sonunda alındığı için her aşamada toplanan veriler ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin her çember sonunda ortaya koydukları veriler yorumlanmaya ve kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece derinlikli veri toplama gerçekleştirilmiştir. Bir diğer strateji ise uzman incelemesidir. Araştırmanın veri toplama ve verilerin analizi aşamasından rapor haline getirilmesi süreci sonuna kadar her adımında uzman incelemesi yoluyla geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca toplanan veriler zaman zaman öğrencilerle paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik) olarak belirtilen nicel araştırmalardaki dış geçerliktir. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada nitel verilerle ilgili bulgular aktarılırken öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılarla aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik, nitel araştırmalarda tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) olarak ele alınmaktadır. Tutarlılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması içinse tutarlılık ve teyit incelemesi önerilen stratejiler olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ve yorumlamalar, tutarlılık ve teyit incelemesi için alan uzmanına sunulmuştur. Güvenilirlik değeri, Güvenilirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik çalışmalarında, yüzde 90 ve üzerindeki değerler yüksek güvenilirlik olarak yorumlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada elde edilen uyum puanlarının, güvenilirliği yüzde 100 düzeyinde sağladığı görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamındaki veri toplama süreci Denizli ili Pamukkale ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulundaki dördüncü sınıflarda biri deney ve diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıfta toplam 74 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki çalışmalar 18 haftada uygulanmıştır. Araştırmanın ilk haftasında çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve akıcı okuma ölçümleri ön test olarak uygulanmıştır.

Ön test uygulamaları sonucunda deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra okuma çemberi yöntemi için öncelikle birinci araştırmacı tarafından deney grubunda iki haftalık dört okuma çemberi uygulamasını içeren farkındalık programı uygulanmıştır. Bu program ile okuma çemberlerinde rollerin uygulanması ve grup toplantılarındaki tartışmaların uygulanmasına yönelik öğrencilerde farkındalık geliştirilmiştir. İki haftalık uygulamadan sonra deney grubunda seçilen kitaplar okuma çemberleri uygulamaları kapsamında okunarak haftalık grup tartışmalarında belirlenen roller doğrultusunda tartışılmıştır. Asıl uygulamalar üçer haftalık zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Her hafta ise iki kere toplanılmıştır. Uygulamalar ilk toplantıda kitap seçimi, grupların oluşturulması ve rollerin dağıtılması ile başlamıştır. Sonraki toplantılarda öğrenciler kitabın okudukları bölümünü kendi rolleri doğrultusunda tartışmışlardır. Tüm kitabın okunmasının ardından grup projeleri hazırlanarak sınıftaki diğer gruplara sunular yapılmıştır. Kitabın tamamı okunduktan sonra, öğrencilerin açık uçlu anket formunda yazılı olarak sunulan sorulara yanıt vermeleri yoluyla okur tepkileri alınmıştır. Bu uygulamalar her kitap için her okuma çemberi döngüsünde tekrarlanmıştır.

Kontrol grubunda da deney grubunda okunan kitaplar öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler seçtikleri kitabı üç haftalık sürede okumuşlardır. Her öğrenci kitabını bireysel olarak okumuştur. Kitap okuma sürecinde grup oluşturularak roller doğrultusunda tartışmalar yapılmamıştır. Kitabın tamamını bitirdikten sonra ise kitaba ilişkin özet yazma ve kitabın özetini sözlü olarak anlatma şeklinde mevcut uygulamalar takip edilmiştir. Öğrenciler okudukları kitaba ilişkin özetleri arkadaşlarına okumuşlar, sözlü olarak sınıfa anlatmışlar ve kitapla ilgili 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim) sorularına yanıt vermişlerdir. Araştırmanın son haftasında akıcı okuma ölçümleri ve çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken yüzde, frekans, ki-kare analizi, bağımsız gruplar için t testi ve kovaryans analizi olarak istatistiksel teknikler olarak kullanılmıştır. Kullanılacak istatistiksel tekniklerin belirlenmesi için Kolmogrov Simirnov testi uygulanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri içinde okuma hızı boyutunda, bir dakikada okunan toplam doğru kelime sayısı dikkate alınarak okuma hızları belirlenmiştir (Akyol vd., 2014). Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma hızı ve okuma prozodisi ve çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ön test puanları üzerinde ayrı ayrı bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Böylece gruplar arasında sözü edilen değişkenlere ilişkin puanlar bakımından farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler formunda yer alan demografik özellikler bakımından incelenmesi amacıyla yüzde, frekans ve ki-kare analizlerinden faydalanılmıştır.

Elde edilen ön test analizleri sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma hızı, okuma prozodisi ve çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinden elde edilen ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen son test puanlarının analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları sözü edilen değişkenler bakımından denkleştirilmiş olsa da bağımlı değişkeni etkileyen istenmedik değişkenlerden birinin veya birden çoğunun etkisini ortadan kaldırmak için kovaryans analizinin (ANCOVA) kullanılması daha doğru olabilir. Böylece daha doğru, tutarlı ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde ise Post Hoc çoklu karşılaştırmalardan Bonferroni kullanılmıştır. Yıldırım'a (2010) göre Bonferroni testi deneysel çalışmalarda alpha değerini [güvenirlilik değeri (=0.05)] uygulanan toplam test sayısına böldüğü için elde edilen verilerdeki hata varyansını azaltmaktadır. Böylece daha tutarlı sonuçlar ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerden alınan yazılı yanıtlar analiz edilirken Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilerek kullanılan kategoriler kullanılmıştır. Alınan yanıtlar metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmektedir. Metin merkezli yanıtlar; hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme ve ana fikir bulma şeklindedir. Ana fikir bulma aşaması metin merkezli yanıtlar başlığına Ulusoy (2016) tarafından eklenmiştir. Okur merkezli yanıtlar ise kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma ve hikâyedeki olaylara katılma isteği olarak üç alt başlıkta değerlendirilmektedir. Nitel verilerin analizinde de yüzde, frekans değerleri hesaplanmış ve nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okura betimleyerek sunmaktır; sonrasında betimlemeler açıklanarak yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri incelenir ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki nitel veriler de Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilerek kullanılan kategorilere göre analiz edilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bulgular içinde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarına ilişkin doğrudan alıntılar yapılırken Ö1, Ö2... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle nicel verilerden elde edilen okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve akıcı okumaları üzerinde hikâye edici ve bilgi verici metinlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından nitel verilerden elde edilen okuma çemberleri uygulamalarında okunan kitaplara yönelik okur tepkileri sunulmuştur. Son olarak ise öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarına ilişkin nicel bulguların, okuma çemberleri uygulamalarında okunan kitaplara yönelik nitel bulgular olan okur tepkileri ile örtüşüp örtüşmediğine dair bulgular açıklanmaktadır.

Okuma Çemberleri Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın birinci alt problemi okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön Test-Son Test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	n		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	38	Ön test	21.89	4.93	21.83	.61
		Son test	22.47	4.83		
Kontrol Grubu	36	Ön test	20.06	4.33	18.85	.63
		Son test	18.17	5.10		

Tablo 1 incelendiğinde ($\bar{X}= 21.89;22.47$) deney grubunun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu, kontrol grubu son test puan ortalamasının ise düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}=20.06; 18.17$). Yine Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=21.83$), kontrol grubundan ($\bar{X}=18.85$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	811.582	1	811.582	58.745	.000
Gruplama Ana Etkisi	157.666	1	157.666	11.412	.001***
Hata	980.891	71	13.815		
Toplam	32866.000	74			

***p<.005

Tablo 2’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1,71) = 11.412, p = .001$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	P
Deney Grubu/ Kontrol Grubu	2.979	.882	.001

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda yapılan okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma Çemberleri Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okumaları Üzerinde Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metin Türüne Göre Etkileri

Araştırmanın ikinci alt problemi okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin akıcı okumaları üzerinde hikâye edici ve bilgi verici metin türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için öncelikle öğrencilerin akıcı okumaları; okuma hızı ve okuma prozodisi olarak ayrı ayrı ele alınmış ve metin türüne göre bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin akıcı okumalarının test edilebilmesi için okuma hızları bakımından önce hikâye edici metin türüne göre bakılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızı olarak hesaplanan ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Hızı Ön Test-Son Test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	n		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	38	Ön test	82.89	16.75		
		Son test	99.21	19.12	97.65	1.85
Kontrol Grubu	36	Ön test	78.83	17.93		
		Son test	85.94	16.06	87.58	1.90

Tablo 4 incelendiğinde deney ($\bar{X} = 82.99; 99.21$) grubunun ve kontrol grubunun ($\bar{X} = 78.83; 85.94$). Son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo

4'te görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=97.65$), kontrol grubundan ($\bar{X}=87.58$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Hızı Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	13338.284	1	13338.284	102.625	.000
Gruplama Ana Etkisi	1851.117	1	1851.117	14.243	.000***
Hata	9227.921	71	129.971		
Toplam	662502.000	74			

***p<.005

Tablo 5'te görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1,71) = 14.243, p = .000$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Hızı Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/ Kontrol Grubu	10.077	2.670	.000

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı okudukları söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri yönteminin, hikâye edici metin türüne göre öğrencilerin okuma hızlarının gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Akıcı okumalarının test edilebilmesi için okuma hızı bakımından hikâye edici metnin ardından bilgi verici metin türüne göre de bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma hızı olarak hesaplanan ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Ön test-Son Test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	n		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	38	Ön test	83.05	17.25		
		Son test	97.84	19.96	97.06	2.08
Kontrol Grubu	36	Ön test	80.86	19.54		
		Son test	86.83	16.82	87.65	2.14

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun ($\bar{X}=83.05;97.84$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=80.86;86.83$) son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=97.06$), kontrol grubundan ($\bar{X}= 87.65$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	12922.130	1	12922.130	78.150	.000
Gruplama Ana Etkisi	1632.142	1	1632.142	9.871	.002***
Hata	11739.922	71	165.351		
Toplam	659880.000	74			

*** $p < .005$

Tablo 8’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1,71) = 9.871, p = .002$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	<i>p</i>
Deney Grubu/ Kontrol Grubu	9.413	2.996	.002

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi verici metinleri okuma hızı bakımından elde edilen bulgulara göre okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı okudukları söylenebilir. Sonuç olarak okuma çemberleri yönteminin, hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin türünde öğrencilerin okuma hızlarının gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin akıcı okumalarını test etmek için okuma hızından sonra okuma prozodisine bakılmıştır. Hikâye edici metinlerde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma prozodisi olarak hesaplanan ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Prozodisi Ön Test-Son Test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	<i>n</i>		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}_d	<i>SH</i>
Deney Grubu	38	Ön test	12.81	1.73		
		Son test	14.10	1.46	13.92	.241
Kontrol Grubu	36	Ön test	12.13	2.20		
		Son test	13.19	2.13	13.38	.248

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun ($\bar{X}=12.81;14.10$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=12.13;13.19$) son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.92$), kontrol grubundan ($\bar{X}=13.38$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Prozodisi Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	84.932	1	84.932	39.084	.000
Gruplama Ana Etkisi	5.221	1	5.221	2.403	.126
Hata	154.286	71	2.173		
Toplam	14067.000	74			

Tablo 11’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F(1,71) = 2.403, p = .126$]. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinleri okuma prozodisi bakımından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin akıcı okumalarını test etmek için okuma prozodisine hikâye edici metin türünün ardından bilgi verici metin türüne göre bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma prozodisi olarak hesaplanan ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Prozodisi Ön Test-Son Test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	<i>n</i>		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}_d	<i>SH</i>
Deney Grubu	38	Ön test	12.65	1.83		
		Son test	14.05	1.65	13.88	.239
Kontrol Grubu	36	Ön test	12.08	2.25		
		Son test	13.13	2.11	13.31	.245

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun ($\bar{X}=12.65;14.10$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=12.08;13.19$) son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.88$), kontrol grubundan ($\bar{X}=13.31$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Prozodisi Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	105.956	1	105.956	49.413	.000
Gruplama Ana Etkisi	5.974	1	5.974	2.786	.100
Hata	152.244	71	2.144		
Toplam	13977.000	74			

Tablo 13’te görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F(1,71) = 2.786, p = .100$]. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinleri okuma prozodisi bakımından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin akıcı okumaları üzerinde bilgi verici metin türüne göre farklılık yaratacak şekilde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okuma Çemberlerinde Okunan Kitaplara Yönelik Okur Tepkileri

Araştırmanın nitel verilerini her üç haftada bir uygulanan okuma çemberlerinde okunan kitaplara ilişkin okur tepkileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin okur tepkilerini belirlemek amacıyla Hancock (2008, aktaran Ulusoy, 2016) tarafından belirlenen sorular öğrencilere yöneltilerek yazılı olarak cevapları alınmıştır. Araştırmanın nitel alt problemine ilişkin elde edilen bu veriler analiz edilirken Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilerek kullanılan kategoriler kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken kategorilere uyan yanıtlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Okuma Çemberlerinde Kitaplara Yönelik Okur Tepkilerinin Kategorilere Göre Dağılımı

	1.Çemberde okunan kitaplar		2. Çemberde okunan kitaplar		3. Çemberde okunan kitaplar		4. Çemberde okunan kitaplar	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Okur merkezli yanıtlar	97	61.39	98	65.77	99	66.89	102	68.91
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	34	35.05	37	37.75	35	35.35	36	35.29
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	27	27.83	28	28.57	28	28.28	29	28.43
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	36	37.11	33	33.67	36	36.36	37	36.27
Metin merkezli yanıtlar	61	38.61	51	34.22	49	33.10	46	31.08
Hikâyeyi yeniden anlatma	15	24.59	12	23.52	8	16.32	14	30.43
Karakterleri anlama	21	34.42	20	39.21	18	36.73	11	23.91
Soru sorma	0	0	0	0	0	0	0	0
Tahmin etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana fikir	24	39.34	19	37.25	23	46.93	20	43.47
Toplam	158	100	149	100	148	100	148	100

Tablo 14 incelendiğinde alınan yanıtlar metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmektedir. Metin merkezli yanıtlar; hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme ve ana fikir bulma şeklindedir. Ana fikir bulma aşaması metin merkezli yanıtlar başlığına Ulusoy (2016) tarafından eklenmiştir. Okur merkezli yanıtlar ise kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma ve hikâyedeki olaylara katılma isteği olarak üç alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin okuma çemberinde okudukları kitaplara yönelik yanıtları incelendiğinde öğrencilerin her okuma çemberinde okur merkezli yanıtlarının, metin merkezli yanıtlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Anlam oluşturma açısından bakıldığında okur merkezli yanıtlar estetik okuma kapsamında değerlendirilmekte ve daha fazla önem taşımaktadır. Öğrencilerin verdiği yanıtların birinci okuma çemberinden dördüncü okuma çemberi uygulamasına kadar metin merkezli yanıtlardan okur merkezli yanıtlara doğru farklılaştığı görülmektedir. Birinci okuma çemberinden dördüncü okuma çemberine kadar verilen yanıtlar karşılaştırıldığında okur merkezli yanıtlar birinci okuma çemberinde (%61.39) ikinci okuma çemberinde (%65.77) üçüncü okuma çemberinde (%66.89) ve dördüncü okuma çemberinde (%68.91) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının sürekli bir artış gösterdiği söylenebilir. Bu artış öğrencilerin kitaplarda anlatılanları kendi yaşamları ve dünya ile ilişkilendirebildiklerini, farklı bakış açıları ile okuma yaptıklarını, kitaba yönelik sorular sorabildiklerini ve böylece kitabı daha iyi anladıklarını da ortaya koymaktadır. Aynı zamanda metin merkezli yanıtlarda da sürekli bir azalma görülmektedir. Bu sonuçlar, okuma çemberleri uygulamalarının içerdiği etkinlikler ve çalışma biçimi nedeniyle öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının artmasını sağladığı şeklinde de yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle ise öğrenciler okuma çemberleri uygulamalarıyla beraber kitaba yönelik kişisel tepki

geliştirdikleri, kitaptaki olaylarla daha fazla bağlantılar kurdukları ve hikâyeye katılma isteği gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin dört okuma çemberinde verdikleri yanıtlar kategorilere uygun olarak sınıflandırıldığında kişisel tepki (düşünce ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantılar kurma, hikâyedeki olaylara katılma isteği, hikâyeyi yeniden anlatma isteği ve ana fikir kategorilerinin oluştuğu görülmektedir.

Kişisel Tepki (Düşünceler ve Hisler)

Öğrenci yanıtları analiz edildiğinde öğrencilerin kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan örnekler incelendiğinde Ö1 kodlu öğrencinin yanıtı *“Bu kitabı okurken heyecanlandım, sabırsızlandım ve mutlu oldum.”* şeklindedir. Bu örneklerden bir başkası Ö11 kodlu öğrencinin verdiği *“Bu kitap çok güzel. Bu kitabı okurken çok heyecanlandım.”* şeklinde ifade edilen yanıtıdır. Bir diğer örnekte ise Ö17 kodlu öğrenci kitabın bölümlerine yönelik kişisel tepkilerini *“Bence birinci bölüm sıkıcı, ikinci bölüm maceralı, üçüncü bölüm duygusal ve son bölüm bütün duyguları hissettirdi.”* şeklinde ayrıntılı olarak ifade etmiştir. Bir başka örnek Ö38 kodlu öğrencinin verdiği *“Çok heyecanlıydı, çok sürükleyici bir hikâyeydi.”* yanıtıdır. Verilen örneklerde öğrencilerin birden çok duyguyu hissettiği görülmektedir. İfade edilen duygular olumlu duygular olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler duygularını açıklarken olaylardan da söz etmişler ve olaylara karşı kişisel tepkilerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kişisel tepkileri incelendiğinde okumaktan duydukları zevki dile getirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kitap okumayı sevdiği şeklinde yorumlanabilir.

Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma

Bu kategoride öğrencilerin kitapta okudukları olaylar, yerler, kişiler ile kendi yaşamları, okudukları başka kitaplar, hikâyeler veya günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla bağlantılar kurması beklenmektedir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde de öğrencilerin bu bağlantıları kurabildikleri görülmektedir. Ö17 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen *“Kitapta adını sevmeyen bir kız vardı. Ama kitabın sonunda ismini sevmeye başladı. Arkadaşım Necla da ismini sevmiyordu. Ama şimdi seviyor.”* yanıtının öğrencinin *“Sakız Sardunya”* kitabındaki karakter ile arkadaşlarından birisi arasında bağlantı kurduğunu göstermektedir. Ö32 kodlu öğrenci *“Yazarı Yaşar Kemal. Ben onun başka bir kitabını da okumuştum.”* yanıtı görülmektedir. Bu kategorideki örneklerden biri de Ö14 kodlu öğrencinin *“Evet bu kitap bana Küçük Kara Balık kitabını hatırlattı. Çünkü orada balık nehre ulaşmak istiyor kitaptaki adam da Afrika'ya ulaşmak istiyordu.”* şeklinde verdiği yanıtıdır. Bu yanıt her iki kitabın kahramanının hedeflerine ulaşmak istekleri arasında benzerlik ve bağlantı kurmuştur. Öte yandan verilen bu yanıtlar öğrencilerin okudukları kitaplarla daha önceden bildikleri, okudukları başka kitaplarla da bağlantılar kurduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Başka bir örnek ise Ö24 kodlu öğrencinin *“Kuzenimin de kardeşi doğduğunda o da Yazı gibi ağladı ve üzüldü.”* yanıtıdır. Bu yanıt öğrencinin okuduğu kitaptaki karakterlerin yaşadıkları olayları anladıklarını ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirebildiklerini göstermektedir.

Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği

Okur tepkilerini belirlemede kullanılan bir diğer kategori hikâyedeki olaylara katılma isteği olarak belirtilmektedir. Bu kategori için de öğrenci yanıtları incelendiğinde Ö22 kodlu öğrencinin verdiği *“Şeftali olmak isterdim ve kitaptaki gibi bahçevana meyve vermezdim.”* yanıtında öğrencinin şeftali ağacının yerinde olmak istediği görülmektedir. Olaydaki duygusallıktan dolayı şeftali ağacının yaptığı gibi bahçevana meyve vermeyi istemediği de ifade edilmektedir. Başka bir örnekte ise Ö31 kodlu öğrenci *“Yalan söylemeyen Neriman olmak isterdim.”* yanıtını vermiştir. Örnekler ele alındığında öğrencilerin bazen seçtikleri karakterler gibi davranarak bazen de onların yapmadıkları ama yapılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Siyah İnci kitabına ilişkin verilen örnek yanıtlardan birisi Ö2 kodlu öğrencinin *“Siyah İnci'nin ilk sahibi olsaydım yurt dışına gitmezdim.”* verdiği yanıtıdır. Ö19 kodlu öğrenci ise yanıtında *“Anneanne olmak isterdim ve doğayı korumak isterdim.”* yanıtıyla kitabın ana karakterinin yerinde olmayı ve olumlu davranışları gerçekleştirmeyi seçtiğini belirtmektedir. Bu

yanıtlar öğrencilerin kitapla etkileşime girdikleri, bazen kahramanlarla empati kurabildikleri ve böylece kitabı daha iyi anlamlandırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyeyi Yeniden Anlatma

Hikâyeyi yeniden anlatma, metin merkezli yanıtlardan olup öğrencilerin kitapta olan olayları kendilerinin tekrar ifade etmesidir. Ö16 kodlu öğrenci tarafından verilen yanıtta “Çocuğun yaşlı kadına yardım etmesi. Ben de bazen yaşlı bir kişi görünce ona yardım etmeye çalışırım.” kendi yaşamıyla bağlantı kurmak için hikâyeyi yeniden anlatmayı seçtiği görülmektedir. Bir başka örnek Ö12 kodlu öğrencinin verdiği “Kitaptaki kahraman hangi çiçek olacağına karar veremiyordu. Biz de hangi kostümü giyeceğimize karar veremedik.” yanıt öğrencinin kurduğu bağlantıyı açıklamak için hikâyedeki olayı yeniden anlattığını göstermektedir. Ö27 kodlu öğrencinin dile getirdiği “Üzülüm ve mutlu oldum. Üzülmemin nedeni Siyah İnci’ye kötü davranmalarıdır. Mutlu olmamın nedeni ise Siyah İnci’nin iyi sahiplere kavuşması.” şeklindeki yanıtıdır. Bu yanıt, öğrencinin hissettiği duygulara yol açan olayların açıklaması biçimindedir. Verilen örneklerde öğrencilerin kitaptaki olayları yeniden anlattıkları görülmektedir. Ö9 kodlu öğrencinin belirttiği “Otel yapacakları için kızdım. Dilruba öldüğü için üzülüm. Kitabın geri kalanında mutlu oldum.” yanıtında öğrencinin hissettiği duyguların nedenlerini belirtmek amacıyla hikâyeyi anlattığı görülmektedir. Bu kategoride verilen örnekler incelendiğinde öğrencilerin duygularını ifade ederken, bağlantılar kurarken veya seçtikleri karakterlerin özelliklerini tanımlamak için hikâyeyi yeniden anlatmayı kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hikâyeyi basit biçimde yeniden ifade etmenin ötesinde açıklama, gerekçe gösterme gibi amaçlarla kullandıkları söylenebilir.

Karakterleri Anlama

Karakterleri anlama kategorisi, kitapta geçen karakterleri anlama, onlarla empati kurabilme ve onların yerinde olsalar neler yapmak istediklerini ifade etmelerine yönelik bir kategoridir. Bu kategori için örneklerden biri Ö20 kodlu öğrencinin belirttiği “Cemre olmak isterdim. Çünkü o Emre kadar şımarık ve dağınık değildi.” yanıtıdır. Bir diğer örnek Ö13 kodlu öğrenci tarafından belirtilen “Zıpkımlı adam olmak isterdim. Çünkü herkese yardım etti.” şeklindeki yanıtıdır. Ö32 kodlu öğrencinin dile getirdiği “Defne olmak isterdim. Neslihan’ a yardım ederdim.” yanıtı da örneklerden biridir. Kaşağı kitabına ilişkin yanıtlardan biri Ö33 kodlu öğrencinin belirttiği “Dadaruh olmak isterdim. Çiftlikte yaşamak ve atlara bakmak isterdim.” yanıtıdır. Bu örnekteki yanıt öğrencinin karakterlerden Dadaruh’ u seçtiğini ve yaptığı işi anladığını göstermektedir. Bir başka örnek Ö25 kodlu öğrenciye ait olan “Kaşağı kitabında yalan söyleyen çocuk yerinde olsam yalan söylemezdim.” şeklinde ifade edilen yanıtıdır. Sonuncu örnekte verilen ifadelerden de öğrencinin kitaptaki kahramanların yaptıkları yanlış davranışları fark ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda kahramanın yerinde olsalar kendilerinin bu yanlışları yapmayacakları da belirtilmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin kitaplardaki karakterleri iyi biçimde anladıkları ve karakterlerin yaptıkları davranışları değerlendirerek uygun ve doğru olanları yapma isteği, yanlış olanları ise yapmama isteği gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Ana Fikir

Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılım gösterdiği kategorilerden bir diğeri ise ana fikir bulma kategorisidir. Öğrenciler okudukları kitabın onlara verdiği mesajı, ana fikri bularak ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin okudukları kitapları iyi anladıkları ve çıkarımda bulunabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadelerden bazı örnekler verilmiştir. Bu örneklerden birisi Ö11 kodlu öğrencinin “Yalan söylememeliyiz.” yanıtıdır. “Kaşağı” kitabına yönelik verilen yanıtlardan birisi birinci örnekte görülmektedir. Kitaptan çıkarılan ders veya mesaj yalan söylememek olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç öğrencinin kitabı anladığını göstermektedir. Ö28 kodlu öğrenci de “Yardıma muhtaç olanlara yardım etmeliyiz.” yanıtını ifade etmiştir. Ö36 kodlu öğrenci de “Hayvanlara iyi davranmalıyız.” yanıtını vermiştir. Ö27 kodlu öğrencinin verdiği yanıt “Çevre bizim en büyük mirasımızdır ve ona sahip çıkmalıyız.” şeklindedir. Bu yanıt öğrencinin okuduğu kitabı anladığını gösteren güzel bir örnektir. Öğrenciler kitaplardan dersler ve anlamlar çıkararak bunları ifade etmişlerdir. Ana fikir bulma kategorisine ilişkin verilen örneklerde öğrencilerin okudukları kitaplardaki mesajları ve çıkarılan sonuçları ifade ettikleri görülmektedir. Kitaba ilişkin ana fikirlerin doğru olarak ifade edilmesi aynı zamanda öğrencilerin okudukları kitabı iyi anladıklarının da bir göstergesidir.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okumalarına İlişkin Elde Edilen Nicel Bulguların, Okuma Çemberleri Uygulamalarında Okunan Kitaplara Yönelik Okur Tepkileri ile Örtüşmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın son sorusu “Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarına ilişkin nicel bulgular, okuma çemberleri uygulamalarında okunan kitaplara yönelik okur tepkileri ile örtüşmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasından elde edilen bulgular okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarının ve akıcı okumalarının okuma hızı bakımından gelişimine katkı sağladığı yönündedir. Nitel aşamadaki okur tepkilerinin de çoğunlukla okur merkezli olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Okur tepki kuramında anlam, okurun kişisel yanıtlarını deneyimleri ile birleştirmesi yoluyla yapılandırılmaktadır. Oluşturulan anlam kişinin arkadaşlarıyla/akranlarıyla yaptığı tartışmalar sonrasında değişmektedir. Kişisel deneyimler çerçevesinde düzenlenen öğrencinin özgün düşünceleri, akranlarının paylaştığı yeni fikir ve bilgilerle yenilenmektedir (Connell, 1996; Demeny, 2012). Okuma çemberlerinde yapılan grup tartışmaları sırasında öğrenciler okuduklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini belirli roller doğrultusunda paylaşmaktadır. Bireysel okuma ile gerçekleşen anlam, öğrencilerin bu paylaşımları sayesinde değişmektedir. Böylece öğrenciler okudukları kitaba bağlı metin merkezli bakış açısından uzaklaşmakta ve bireysel okur tepkilerini oluşturmaktadır. Ayrıca birinci okuma çemberinden sonuncu okuma çemberine kadar okur merkezli tepkiler artış göstermektedir. Bu artış öğrencilerin kitaplarda anlatılanları kendi yaşamları ve dünya ile ilişkilendirebildiklerini, farklı bakış açıları ile okuma yaptıklarını, kitaba yönelik sorular sorabildiklerini ve böylece kitabı daha iyi anladıklarını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin kitapları, kendi kişisel yaşantılarını kullanarak anlamlandırdıkları ve böylece okur merkezli yanıtlar oluşturdukları söylenebilir. Sonuç olarak araştırmanın nicel aşamasından elde edilen okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündeki bulgular ile okur tepkilerinin belirlenmesinden elde edilen nitel bulguların birbirlerini destekleyici yönde olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okuma çemberleri yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ve akıcı okumaları üzerindeki etkisi araştırılmış ve öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve akıcı okumaları üzerinde okuma hızı bakımından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okur tepkilerinden de elde edilen sonuçlar, ulaşılan bu sonuçları destekler nitelikte metin merkezli yanıtlardan okur merkezli yanıtlara doğru bir değişim göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucu, birçok araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Avcı vd., 2013; Berne ve Clark, 2008; Blum vd., 2002; Briggs, 2010; Campbell, 2011; Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010; Hinds, 2019; McElvain, 2010; Pambianchi, 2017; Varita, 2017; Whittingham, 2013). Okuma çemberlerinde tartışma gruptaki üyelerin aldıkları roller ile gerçekleştirilmektedir. Bu roller sorgulayıcı, ressam, okuma aydınlatıcısı ve bağ kurucu temel roller; sözcük avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici vb. seçimlik rollerdir (Daniels, 2002). Bu roller gereği öğrenciler örneğin, sorgulayıcı, soru hazırlamakta ve böylelikle soru sorma stratejisini kullanmaktadır. Lloyd'un (2004) da ifade ettiği gibi sorular ve verilen yanıtlar öğrencilerin düşünme süreçleri ve anlama stratejilerinin bütünleştirilmesine yönelik bir pencere açmaktadır. Ressam, okuduklarından yola çıkarak resim çizme stratejisini kullanmaktadır. Böylece öğrenciler okuduğunu anlamayı geliştirmede olumlu etkileri olan birçok okuduğunu anlama stratejisini (Gangl vd., 2018; Taboada vd., 2009) kullanmaktadırlar. Dolayısı ile alınan her rol gereği aslında öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadırlar ve bu da okuduklarını anlamalarını geliştirmektedir. Öte yandan öğrencilerin farklı rollere ve bu rollerin gerektirdiği bakış açılarına göre kitapları okumalarının ve birbirleri ile tartışmalarının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyokültürel öğrenme kuramına göre öğrenmenin çoğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde daha etkili bir şekilde gerçekleştiği yani etkileşime dayandığı belirtilmektedir

(Vygotsky, 1978). Böylece öğrenciler arasındaki etkileşim yoluyla anlamın yapılandırılmasının kolaylaştığı ifade edilebilir. Grup içindeki zayıf okurlar da iyi okurlarla kurdukları etkileşim ve kitaba ilişkin paylaşımlar sayesinde okuduklarını daha iyi anladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca okuma çemberleri uygulamalarıyla öğrenciler düzenli olarak kitap okumuşlardır. Okuma etkinliğinin yanında belirli zaman dilimlerinde bir araya gelerek kitapla ilgili fikirleri paylaşarak tartışmışlardır. Öğrencilerin uygulamalar süresince düzenli olarak kitap okumaları ve Mills ve Jennings'in (2011) de belirttiği gibi tartışmalarının da okuduğunu anlamalarında katkılar sunduğu düşünülmektedir. Okuma çemberleri uygulamaları öğrencilere farklı farklı okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve pekiştirmeleri için ortam yaratmakta ve fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri de okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin akıcı okumaları üzerinde okuma hızı bakımından hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere göre etkili olduğu ancak okuma prozodisi bakımından ise farklılık oluşturacak şekilde etkisinin olmadığıdır. Alan yazında okuma çemberlerinin akıcı okuma üzerindeki etkisini ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Okuma çemberlerinde okuma prozodisini geliştirmeye yönelik sadece yüksek sesle okuma çalışmaları yapıldığı ve bu nedenle daha çok konuşur gibi bir okumayı içeren bir başka ifadeyle vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerini içeren okuma prozodisi üzerinde etkili olmadığı söylenilebilir. Alan yazında akıcı okumaya ilişkin araştırmalar, akıcı okumanın gelişiminde tekrarlı okumanın, düzenli okumanın ve okuma güçlüklerine karşı uygulanacak daha belirli yöntemlerin etkisini vurgulamaktadır (Hawkins, Marsicano, Schmitt, McCallum ve Musti-Rao, 2015; Jefferson, Grant ve Sander, 2016; Kaşkaya, 2016; Sukhram ve Monda-Amaya, 2017; Rubin, 2016; Therrien, 2004; Yıldırım vd., 2015). Bu araştırma kapsamında herhangi bir okuma güçlüğü olmayan öğrenciler üzerinde uygulanan okuma çemberleri yönteminin akıcı okuma bakımından okuma hızının gelişimine sağladığı katkının nedeni olarak, öğrencilerin düzenli olarak kitap okumaları ve grup tartışmalarında eşli okuma, paylaşarak okuma gibi etkinlikler yapmış olmaları olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler, okuma çemberleri uygulamaları süresince düzenli bir okuma alışkanlığıyla kitap okumayı sürdürmüşlerdir. Okuma çemberleri yöntemi, öğrencilere sürekli ve düzenli bir okuma çalışması sağlamıştır. Böylece okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuma hızı bakımından akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Okur tepkilerinden de elde edilen nitel sonuçlar, araştırmada ulaşılan nicel sonuçları destekler nitelikte metin merkezli yanıtlardan okur merkezli yanıtlara doğru bir değişim göstermektedir. Öğrencilerin her okuma çemberi sonunda okudukları kitaplara yönelik ortaya çıkan okur tepkileri sonuçlarına göre her okuma çemberinde öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının metin merkezli yanıtlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Okur tepkilerini araştıran bir çalışmada da metin merkezli yanıtlara göre okur merkezli yanıtların daha fazla ortaya çıktığı görülmektedir (Ulusoy, 2016). Ayrıca okuma çemberleri uygulamalarıyla birlikte okur merkezli yanıtların sürekli bir artış gösterdiği görülmektedir. Woodruff ve Griffin'in (2017) araştırması sonucuna benzer olarak okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okur merkezli bir bakış açısıyla kitabı yorumlama ve anlamalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle öğrenciler metni kendi deneyimleri ve yaşantıları ile ilişkilendirerek yorumlamakta ve böylece daha iyi anlamlandırabilmektedir. Connell (1996) tarafından ifade edildiği gibi okur tepki kuramında okurun kişisel yaşantısı yoluyla kendi edebi deneyiminde anlamı yapılandırması ve okur merkezli olarak metinle arasında ilişki kurması önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin kitapları, kendi kişisel yaşantılarını kullanarak anlamlandırdıkları ve böylece okur merkezli yanıtlar oluşturdukları söylenebilir.

Okuma çemberleri yöntemi kullanılarak yürütülen ve bu süreçte okur tepkileri ortaya çıkarılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında birtakım önerilerde bulunulabilir. Okuma çemberleri yöntemi sınıflarda kullanılacak eğlenceli bir okuma etkinliği olarak öğretmenler tarafından uygulanabilir. Aynı sınıf düzeyindeki farklı şubelerle ortak okuma çemberleri uygulamaları yapılarak farklı sınıflardaki öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin ve becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir. Okur tepkilerinin belirlenmesi öğretmenler için öğrencilere uygun kitapların seçilmesi noktasında rehberlik

edebilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin okur tepkilerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapması hem öğrenciler için en etkili, ilgi çekici kitabı seçmelerini hem de severek okuma yapmaları yönünde yararlı olabilecektir. Ayrıca okur tepkilerinin belirlenmesi yoluyla öğrencilerin daha dinamik ve anlamlı bir okuma süreci geçirmeleri sağlanabilir. Böylece öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamlandırabilirler. Dördüncü sınıf öğrencileri ile uygulanan bu çalışma farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilebilir. Yapılacak yeni araştırmalarda okur tepkileri estetik okuma dışında bilgi edinme amaçlı olarak da incelenebilir. Araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak seçilen kitaplar, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda daha da çeşitlendirilerek farklı araştırmalar tasarlanabilir.

Teşekkür

Bu araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileri ile destek olan Prof. Dr. Kasım YILDIRIM' a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Anderson, P. M. ve Rubano, G. (1991). *Enhancing aesthetic reading and response. Theory and research into practice (TRIP) series*. Urbana: NCTE.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-555.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Berne, J. I. ve Clark, K. F. (2008). Focusing literature discussion groups on comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 62(1), 74-79. doi:10.1598/RT.62.1.9
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Blum, H. T., Lipsett L. R. ve Yocom D. J. (2002). Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- Bowers-Campbell, J. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567. doi: 10.1598/JA AL.54.8.1
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dominican University of California San Rafael, CA.
- Calet, N., Defior, S. ve Palma N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285.
- Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. ve Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263. doi:10.1080/19388070902947352
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Connell, J. M. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational Theory*, 46(4), 395-413.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2. bs.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Demeny, P. (2012). Developing written text production competence using the reader-response method. *Acta Didactica Napocensia*, 5(3), 53-60.
- Doğan, B. (2006). The effects of teaching strategy on reading comprehension skills in cooperative and traditional classrooms. *Educational Research Journal*, 23, 82-93.

- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). Boston: McGraw Hill.
- Gangl, M., Moll, K., Banfi, C., Huber, S., Schulte-Körne, G. ve Landerl, K. (2018). Reading strategies of good and poor readers of German with different spelling abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 150-169. doi:10.1016/j.jecp.2018.05.012
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. D. McNamara (Ed.), *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* içinde (s. 3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hawkins, R. O., Marsicano, R., Schmitt, A. J., McCallum, E. ve Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment of Children*, 38(1), 49-70.
- Hinds, J. (2019). *A case study for improving reading comprehension in third grade using literature circles* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trinity Western Üniversitesi, Kanada.
- Jabamani, J. V. (2016). The teaching of reading comprehension and overcoming of reading difficulties under the psychological aspects. *International Journal of Language, Literature and Humanities*, 4(11), 196-205.
- Jefferson, E. R., Grant, C. E. ve Sander, J. B. (2016). Effects of tier i differentiation and reading intervention on reading fluency, comprehension, and high stake measures. *Reading Psychology*, 38(1), 97-124.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.
- Kim, A., Vaughn, S., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K. ve Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 235-249.
- Kuhn, M. ve Stahl, A. S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Lee, H. C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203.
- Lloyd, S. L. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 114-124. doi:10.1598/JAAL.48.2.3
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye eğitim ön raporu*. Eğitim, analiz ve değerlendirme raporları serisi. No: 10. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Mills, H. ve Jennings, L. (2011). Talking about talk: Reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598. doi:10.1598/RT.64.8.4
- Padeliadu, S. ve Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
- Pambianchi, L. C. (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* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mississippi State University, Mississippi.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.

- Paris, S. G. ve Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 32-53). New York: Routledge.
- Parsons, L. T. (2013). An examination of fourth graders' aesthetic engagement with literary characters. *Reading Psychology, 34*(1), 1-25. doi:10.1080/02702711.2011.566762
- Pearson, P. D. ve Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. S. E. İsrail (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (2. bs., s. 12-56). Newyork, NY: The Guilford Press.
- Raphael, T. E. ve McMahon, S. I. (1994). Book club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher, 48*(2), 102-116.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent reader. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher, 70*(5), 519-524.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Pagie, D. D. ve Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction, 9*(1), 163-178.
- Rasinski, T. V., Yıldırım, K. ve Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher, 65*(4), 252-255.
- Reed, D. K., Petscher, Y. ve Trueman, A. J. (2017). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 253-266.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, M. L. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Children's Literature, 21*(4), 268-277.
- Rubin, D. (2016). Growth in oral reading fluency of Spanish ELL students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 52*(1), 34-38.
- Ruby, J. (2003). Fostering multilayered literacy through literature circles. *TESOL Journal, 12*(3), 47-48.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies, 33*(1), 1-22.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington DC: RAND Corporation.
- Southwood, S. (2012). The joy of reading groups. *Adults Learning, 23*(3), 36-37.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sukhram, D. ve Monda-Amaya, L. E. (2017). The effects of oral repeated reading with and without corrective feedback on middle school struggling readers. *British Journal Special Education, 44*(1), 96-111.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wiffield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- Therrien, M. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.
- Tracey, D. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2), 487-497.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal, 8*(2), 234-244.

- Vaughn, S., Kligner, J. K. ve Bryant, D. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *TechTrends*, 57(4), 53-58.
- Wilfong, L. G. (2009). Textmasters: Bringing literature circles to textbook reading across the curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 164-171.
- Wollman-Bonilla, J. ve Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.
- Woodruff, A. H. ve Griffin, R. A. (2017). Reader response in secondary settings: Increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162670.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Şimşek Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H. ve Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling Turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Science*, 6, 353-360.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.