

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ¹

Müjgan BALANTEKİN² & Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV³

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Etimesgut ilçesinde 2015 - 2016 eğitim - öğretim yılında öğrenim görmekte olan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2 deney ve 2 kontrol grubunda bulunan toplam 117 öğrenciden ibarettir. Bu öğrencilerin 58'i deney, 59'u ise kontrol grubundadır. Uygulama 5.5 ay (22 hafta) sürmüştür. Dersler, deney grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime ek olarak yeni bir strateji olan okuma çemberi yöntemine göre; kontrol gruplarında ise sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre işlenmiştir. Öğrenciler programın belirlediği şekilde okumaya yönlendirilmiştir. Ön - test ve son - test uygulama sonuçlarına göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha çok artış göstermiştir. Bu artış, deney öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olanlarda, yüksek olanlara göre daha çok gerçekleşmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma Çemberi Yöntemi, Okuduğunu Anlama, Okuma Becerisi, Okuma Tutumları.

The Effect of the Reading Circle Method on Understanding Skills

Abstract

The purpose of this study is to determine the reading circle's effect on the understanding skills of the seventh-grade students of the secondary school. The study group of the study consists of seventh - grade students of middle school who are studying in the city of Etimesgut in the province of Ankara in the academic year of 2015 - 2016. The sample of the study consisted of a total of 117 students in 2 experimental groups and 2 control groups. Of these students, 58 are in the experiment and 59 are in the control group. The application lasted 5.5 months (22 weeks). The lessons are based on the Turkish teaching curriculum in the experimental group, in addition to the reading circle method, which is a new strategy; in the control groups, the lessons are only based on the Turkish Teaching Curriculum. The students are directed to read in the program's way. According to pre - test and post - test application results, the ability of comprehension in the experimental group increased significantly compared to the control group. This increase was greater in the low-understanding comprehension skills than in the high-achieving ones.

Keywords: Reading Circle Method, Reading Comprehension, Reading Skill, Reading Attitudes.

- 1 Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında kabul edilen Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Türkçe Öğretmeni. Ankara, Etimesgut, Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu. mujganbalantekin@yahoo.com
- 3 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. spilav@kku.edu.tr

Giriş

Uygulanmakta olan eğitim sistemimizde, okuma - anlamaya dayanan etkinlikler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretme - öğrenme süreci içerisinde yer alan okuma çalışmaları, anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmediğinde, yapılacak olan öğrenmelerden hedeflenen düzeyde verim alınamayabilir. Bu nedenle, okuma - anlamaya dayalı çalışmalarda, mevcut olan bilgi, duygu ve düşünceleri anlamaya, kavramaya, bu bilgileri yorumlamaya, öğrencilerin belirli dil ve zihinsel becerileri kazanmalarına bağlıdır.

“Okumuyoruz”, “okuyan bir toplum değiliz”, ifadeleri herhalde en sık duyduğumuz ama çözümü için çok fazla çaba göstermediğimiz serzenişlerden ikisidir. Biz de bu akıma kapılılık ve “Neden okumuyoruz?” sorusunu soralım. Buna birçok neden sayılabilir. Sözel bir kültürümüz olması, okumaya önem vermememiz, okumanın para etmemesi, zamanın olmaması, yetişkinlerin ve öğretmenlerin yeterli model olamamaları bunlardan bazılarıdır. Okuma çemberi fikri, ülkemizde pek de alışık olmadığımız kitap kulübü uygulamasına dayanmaktadır. Kitap kulübünde, aynı kitabı okuyan kişiler (Kitap kulübü yetişkinler arasında yaygındır.) belirli aralıklarla bir araya gelir ve okunan bölümle ilgili tartışılır. Okuma çemberi, kitap kulüplerini okul ortamına uyarlamak isteyen öğretmenlerin ürünüdür. Okuma çemberini ilk uygulayan 1982 yılında Karen Smith, bu ismi ilk kullananlar ise 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman olmuştur. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralarda tartıştıkları bir öğretim yöntemidir. Yöntemin temel amaçları, öğrencilerde okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktadır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010: 6).

İşcan vd. (2013: 13)'nin yaptıkları araştırmada ise ankete katılan öğrencilerin %56'sı da okudukları kitabı kendi aralarında tartışmadıklarını söylemişlerdir. Ergenlik çağındaki bu çocukların birbirlerinin düşüncelerinden yoğun olarak etkilendikleri bu dönemde öğretmene büyük görevler düştüğü, öğretmenin derste kitap hakkında sohbetler açabileceği, kitap hakkında münazaralar yaptırabileceği böylece çocuklara kitap okuma alışkanlığının edinilmesinde önemli mesafeler alınacağı da belirtilmiştir.

Okuma çemberinin öğrenciler üzerine etkisine ilişkin Türkiye’de Avcı ve Yüksel tarafından yapılmış tek bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüş, araştırma yöntemi olarak da örnek olaydan faydalanılmıştır. Avcı ve Yüksel (2011) tarafından yapılan çalışmada okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmak için tek grup kullanılmıştır. Oysa okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine net bir biçimde ortaya koymak için deneysel çalışmaya ihtiyaç söz konusudur (Avcı, 2013: 540). Bu nedenle Avcı vd. (2013) de okuma çemberinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney sürecinde ön – test ve son – test uygulamaları arasında 34’ü deney, 33’ü ise kontrol grubundan olan 45 günlük bir uygulama süreci gerçekleştirmiştir (2013: 538).

Yöntemle ilgili Avcı ve Yüksel (2011)'in de belirttiği gibi geçmişte yapılan araştırmalar da şunu göstermektedir: Yöntemin uygulanması sonucunda, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırma, okumayı sevdirmeye ve okuduğunu anlama becerisi bakımından oldukça etkili olduğu görülmüştür. Özellikle okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesini ve artmasını sağlamaktadır. Süreç sonunda öğrencilerin kendilerine olan öz güvenleri artmakta, başarıma duygusu ve okuduklarını başkalarıyla paylaşma hazzı öğrencilerin diğer becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bir yıl gibi zaman zarfında yöntemin uygulandığı bir sınıfta öğrenciler, en az beş veya altı kitap okumuş bir o kadar kitabın da özetini dinlemiş, dolayısıyla farklı bakış açıları kazanmış ve farklı deneyimler elde etmişlerdir. Yöntem, aynı zamanda bir grup etkinliği olduğu için öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte, karşısındaki kişinin sözünü bölmeden dinleme, dinlerken göz teması kurma, topluluk önünde konuşma, duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade etme, grupla - takımla çalışma ve empati kurma gibi sosyal becerileri de kazandırmaktadır.

Bireysel okuma, dünyada ve ülkemizde, hem yetişkinler arasında hem de okullarda öğrencilerce genel olarak başvurulan bir tarzdır. Okuma çemberinde ise kitap okuma bireysel olmasına rağmen elde edilen kazanımlar başkalarıyla paylaşılmaktadır. Kitap okunması bittikten sonra da, ortak bir ürün ortaya konmaktadır. Yöntem, bireysel okuma uygulaması ile iş birliğine dayalı öğretim yönteminin birleştirilmiş halidir. Kuramsal açıdan ise yapılandırmacılığa (okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi ve şema teorisi) ve sosyo-kültürel teoriye dayanmaktadır (Avcı vd., 2010: 7). Karatay (2015: 9)'a göre de okullarda öğrencilere sunulan öğretim uygulamalarının ilgi çekici ve çeşitli olması kadar, herhangi bir bilgiyi, konuyu, olayı, durumu ve edebi bir eseri bilişsel süreçleri işleterek kendi kendine veya grupça iş birlikli öğrenme için doğru anlama, analiz etme ve değerlendirme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte olması da önemlidir. Çünkü insan sadece düşünen ve kendi kendine öğrenebilen bir varlık değil; aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun bireyi olan sosyal bir varlıktır.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini, hayat boyunca kullanacakları düşünülürse kendilerini sürekli geliştirmeleri gereken bu becerilerin ilk aşamasını oluşturur. Sadece Türkçe dersi için değil, diğer derslerde de bu becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü okuma ve anlamaya dayalı becerileri geliştirilmemiş çocukların diğer derslerde de doğal olarak başarısı düşmekte, yaşam boyunca öğrenim hayatlarında, akademik başarıyı yakalayamamaktadırlar. Okuma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunların etkililiği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Dünyada otuz yıla yakın süredir uygulanan, fakat Türkiye'de yaygın olarak kullanılmayan yöntemlerden biri de okuma çemberidir. Okuma çemberi yöntemi, klasik okuma ve anlama çalışmalarından farklı bir yapı içerisinde, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini arttırarak üst düzeyde zihinsel becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamak ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla ortaya konan farklı bir uygulamadır. Okuma çemberini diğer yöntemlerden farklı kılan ise, öğrencilerin belirli

aralıklarla toplanması ve her hafta okudukları kitapları belirledikleri bölüme kadar tartışmaları, hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrencilerin kitabı okumaları için zaman tanınması, öğrencilerin kendilerine uygun kitabı seçmelerine izin verilmesidir. Ayrıca öğrenciye kitap okuma kültürü kazandırmada hem iş birliği hem de bireysel okumanın birlikte gerçekleştirildiği etkili bir yöntemdir.

Yöntem, birçok teoriyi bir arada barındırdığından daha etkili olmaktadır. Toplantılar belirli aralıklarla yapılmakta bu sayede hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrenciler okumalarını bitirebilmektedir. Kitaplar, öğrencilerin seviyeleri ve farklı ilgileri dikkate alınarak seçilmektedir. Okuyucu tepkisi teorisine göre okunan kitaptan herkes farklı şeyler öğrenir ve anlar. Çünkü herkes okuduğu kitabı kendi yaşantısına göre farklı bir biçimde yorumlar. Şema teorisine göre de her kişinin okuduklarından edindikleri geçmişte yaşadıklarına göre farklılık arz etmektedir. Yapılan çalışmada her bir öğrenci farklı rolleri yapmakta ve her toplantıda mutlaka roller değişmektedir. Ancak yapılan toplantılarda mutlaka olması gereken roller: *sorgulayıcı*, *bağ kurucu*, *sanatçı*, *bölüm uzmanıdır*. Grup toplantılarında her öğrenci yaptıklarını ve çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşır.

Bu yöntem sayesinde öğrenciler tarafından, bölümlere ayrılan kitabın her sayfası ayrıntılı olarak okunmakta, üzerinde düşünülmekte, sonrasında ise tartışılmakta, öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Bu nedenle de öğrenciler kitabı daha iyi anlamakta ve kavramaktadırlar. Halbuki bireysel okumada kitap sadece okunur ve sayfalar öylesine geçilir, bir sayfa veya bölümü kişi anlamasa bile daha çok kitabın geneline konsantre olduğundan o parçalar hızlıca geçilir ve öğrenci tarafından sorgulanmaz. Oysa okuma çemberinde; bölüm uzmanı, okunan bölümde geçen, ilginç, komik, önemli, dikkat çekici pasajları seçerek bunları grup toplantısında diğer öğrencilere okur, bunu neden seçtiğini ve önemini açıklar. *Sanatçı*, okunan bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar bu ürünün de daha çok resim olması istenir. *Sorgulayıcı*, tartışmayı yürütmek için açık uçlu sorular hazırlar ve grup üyelerinin tartışmaya katılmalarını sağlar. *Bağ kurucu*, okunan bölümle gerçek yaşam arasında bağ kurar. Bu rollere ek olarak *özetleyici*, *sözcük avcısı*, vd. sayesinde okunan kitap üzerinde ayrıntılı durulduğundan anlama ve kavrama daha çok gerçekleşmektedir. Yine öğrenci anlamadığı kısımları, anlayan başka arkadaşından öğrenme imkânına sahiptir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, gerçek deneme modelleri arasında yer alan ön-test – son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2005, akt. Avcı vd., 2013: 541). Araştırmada deneysel desenin gereği olarak (Büyüköztürk, 2007, akt. Avcı vd., 2013: 541) yansız atama yöntemi ile ikisi deney, ikisi kontrol olmak üzere toplam dört grup oluşturulmuştur.

Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması hem söz konusu araştırmayla ilgili daha ayrıntılı verilere ulaşmayı hem de bulguların birbirini tamamlamasını sağlamaya yöneliktir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçesi (Etimesgut) Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu'nda öğrenci olan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma yedinci sınıf (F/G, D/M) şubelerine devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür.

Etimesgut ilçesi sınırları içerisinde yer alan Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu'nun yedinci sınıf (F/G, D/M) şubelerinden F ve D şubesi deney grubu, G ve M şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma okulu, araştırmacının burada görev yapıyor olması bakımından tercih edilmiştir. Uygulama için diğer yedinci sınıf Türkçe öğretmenine okuma çemberi ve planlanan araştırma hakkında bilgi verilmiştir. 7/ D- M şubesinin Türkçe öğretmeni uygulamayı kabul etmiştir. Kontrol grupları ise araştırmanın sahibi olan ve uygulamayı birlikte yapacağı Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda deney grubu ile akademik başarı, öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımı yönünden benzer niteliklere sahip olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Benzerliği

1.deney grubunda 30, 2. deney grubunda 30 öğrenci, 1.kontrol grubunda 30, 2. kontrol grubunda ise 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları, Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama becerisi yönünden de birbirine benzemektedir. Aşağıdaki tablolarda da görüldüğü üzere 1. deney ve 1. kontrol grubu ($t = 0.23, p > 0.05$). 2. deney ve 2. kontrol grubu ($t = 0.62, p > 0.05$).

Tablo 3: 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Grup	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	t	p
Deney	30	45.1	11.0	0.23	0.82
Kontrol	30	44.3	13.7		

1. deney ve 1. kontrol grupları, Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama becerisi yönünden de birbirine benzemektedir ($t = 0.23, p > 0.05$).

Tablo 4: 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Grup	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	T	p
Deney	30	50.4	13.9	0.62	0.54
Kontrol	30	52.8	14.3		

2. deney ve 2. kontrol grupları, Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama becerisi yönünden de birbirine benzemektedir ($t = 0.62, p > 0.05$).

Son teste, 2.deney grubundan iki öğrenci, 1. kontrol grubundan bir öğrenci ikinci dönem başka bir okula nakil olmalarından ötürü katılamamıştır. Karşılaştırmalı istatistiksel analizler için 1. deney grubundan 30, 1. kontrol grubundan 29 öğrencinin verileri ile 2. deney grubundan 28, 2. kontrol grubundan ise 30 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Şehit Adil Erdoğan Ortaokul'unun yedinci sınıflarında 117 öğrenciye anket ve ön test - son test uygulaması ve 12 öğrenci ve iki Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılması yoluyla gerçekleştirilen veriler toplanmıştır. Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Testi"ne verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Ekler kısmında ise "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" "Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerileri Ölçeği" ile elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Dört grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Deney gruplarında Türkçe öğretmenleri, ortaokul yedinci sınıf öğretim programına dayalı etkinliklere ek olarak okuma çemberi yöntemini uygulamıştır. Kontrol gruplarında ise öğretim programına ek herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Hem deney hem de kontrol gruplarında uygulama öncesinde ve sonrasında "Okuduğunu Anlama Ölçeği" uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grupları random yöntemiyle seçilmiş. Ölçeğin ön test uygulamasında grupların okuduğunu anlama becerileri (**1.Deney Grubu Ort= 45.1, 1.Kontrol Grubu Ort= 44.3**) (**2.Deney Grubu Ort= 50.4, 2.Kontrol Grubu Ort=52.8**) **benzer çıkmıştır ($p > 0.05$)**. Araştırmada deney grubunda okuma çemberi yöntemine göre, kontrol grubuna ise programın yönlendirdiği şekilde öğrenciler okumaya yönlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Ölçeği

Ölçek, Çiftçi (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde, okuduğunu anlamaya yönelik 102 soru yer almaktadır. Sorular 34 kazanımı ölçmeye yöneliktir. Ölçekte, verilen bir metni anlama, ana fikri bulma, bütünün anlamını bozan metni bulma, parçaya sonuç bulma, metni özetleme, kelimenin anlamını bilme gibi okuduğunu anlama becerilerini ölçen sorular yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinin içerik geçerliği için uzman görüşü alınmıştır.

Ölçekteki soruların tamamının cevaplanması çok uzun zaman alacağından içerisinden sadece 80'i bu araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bunun için ilk olarak okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik 30 temel kazanım seçilmiş ve bu kazanımlara ait 80 soru alınmıştır. Kazanımların seçiminde uzman görüşü alınmıştır. Ölçek sorularından her doğru cevaba “1” puan, yanlış cevap ve yanıtlanmayan sorulara “0” verilmiştir.

Bu ölçeğe ek olarak ayrıca nitel (yarı yapılandırılmış öğrenci/ öğretmen formu) ve nicel (öğrenci anketi) anketler kullanılmıştır.

Uygulama

Araştırma, 2015- 2016 eğitim-öğretim yılı I. ve II. dönemde “Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart” aylarında gerçekleştirilmiştir. Ekim ayında deneysel uygulama başlamadan bir hafta önce ise deney ve kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Testi, Türkçe öğretmenleri tarafından iki ders saati içerisinde (iki oturum olarak) tüm sınıflara aynı saatte ön-test olarak uygulanmıştır. Test uygulaması bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her oturum için 40 dakika süre verilmiştir. Okuma metinleri ve sorular için gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından bu 40 dakikalık sürenin dışında yapılmıştır.

Yukarıda da açıklandığı gibi, deney gruplarında okuma çemberi yöntemi uygulanmıştır. Uygulamanın ilk aşamasını, kitapların seçimi ve temini oluşturmuştur. Kitap seçiminde, yaş düzeyine uygunluk, ilgi çekicilik ve “100 Temel Eser” şartları aranmıştır. Kitap seçimi, branşı dolayısıyla, çocuk edebiyatı hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve öğrencileri tanıması nedeniyle Türkçe öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Kitaplar, öğrencilerin ilgilerinin farklı olacağı düşüncesiyle farklı konulardan ve türlerden seçilmiş, konulara Türkçe öğretmenleri karar vermiştir.

Seçilen kitapların isimleri, türü ve yazarları; Yalnız Efe (hikâye / öykü) Ömer SEYFETTİN, Halime Kaptan (roman) Rıfat ILGAZ, Aldı Sözü Anadolu (deneme / sohbet) Mehmet ÖNDER, Sol Ayağım (otobiyografik roman) Christy BROWN, Benim Küçük Dostlarım(anı / hatıra) Halide Nusret ZORLUTUNA. Bu kitapların her birinden grupların altışar adet alması sağlanmış olup, bu sayı sınıf mevcudunun

30 olması ve tekniğin özelliği gereği her grupta en fazla altı öğrenci bulunabilmesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Uygulamada ikinci işlem olarak, kitap okumaya başlamadan bir hafta önce, ön – test uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın üçüncü aşamasında yöntem uygulanmaya başlanmış, kitaplar önce öğrencilere öğretmen tarafından kısaca tanıtılmış ve öğrencilerden seçim yapmaları istenmiştir. Kitap seçimine göre beş tane altı kişilik grup oluşturulmuştur. Gruplar, aynı gün yaptıkları ilk toplantılarında, o aşamadan sonraki her toplantı için okuyacakları sayfa sayısına, kimlerin hangi görevleri hangi sırada yapacaklarına ve projenin türüne karar vermişlerdir. Grup ismi olarak bazı öğrenciler kitabın adını seçerken, bir kısmı da “Karadeniz Çiçekleri”, “Kitap Canavarları”... gibi grup isimlerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenin de yönlendirmesiyle, her grup kitabını üç bölüme ayırmıştır. Bu işlemlerden sonra öğretmen, tekniğin gereği olarak üstlenilen rollerin neler olduğunu ve grup tartışmalarının nasıl yapılması gerektiğini öğrencilere anlatmak için küçük bir hikâye üzerinden uygulama yapmıştır. Bu uygulamada öğretmen her grubun yapacağı işi bu hikâyeye bağlı olarak açıklamıştır. Bu işlemten sonra kitapların okunması ve tartışılması sürecine geçilmiştir.

Öğrenciler, her hafta perşembe veya cuma günleri bir ders saatinde grup toplantılarını yapmışlardır. Toplantıların aynı gün ve saatte yapılmasına mümkün olduğunca özen gösterilmiştir. Toplantılarda, öncelikle her öğrenci kendi rolleri (bölüm uzmanı, sorgulayıcı, sanatçı, bağ kurucu...) kapsamında ürettiklerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ardından grup okunan bölüm üzerinde tartışmıştır. Toplantılar gruptaki öğrenci sayının fazla olması nedeniyle 40 dakika sürmüştür. Okulda yeterli zaman olmaması nedeniyle, kitap okuma işi ise evde yapılmıştır. Planlandığı şekliyle uygulama, gruplar tarafından seçilen her bir kitap için haftada bir gün olmak üzere dört hafta sürmüştür. Dördüncü hafta ise gruplar farklı projelerle bir ders saati içerisinde kitaplarını sınıfa sunmuşlardır.

Takip eden günlerde diğer gruplar da, haftada bir defa olmak üzere toplam dört toplantı yapmışlardır. Dördüncü haftanın sonunda gruplar okudukları kitapları, seçtikleri projelerle sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Yani her bir kitap için 4 haftalık (1 ay) süre verilmiştir. Proje olarak üç grup “PowerPoint” veya görsel sunumu, bir grup ise gazete-dergi hazırlamayı veya resimli kitap oluşturmayı diğer gruplar da karakterlerden birine mektup yazıp arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih etmiştir. Bu projeler ilk toplantıda gruplara form olarak dağıtılmış ve içlerinden birisini seçmeleri istenmiştir. En son sunumla birlikte deney sonlanmıştır. Uygulamalar toplamda beş buçuk ay sürmüştür. Tüm sunumlar bittikten bir hafta sonra okuduğunu anlama testi, son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulaması eğitim - öğretim yılının ikinci dönemi nisanın ilk haftasında yapılmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

Avcı ve Yüksel (2015: 246) tarafından bir kitabın daha uzun aralıklarla okunması öğrencilerin kitaptan soğumasına yol açabileceğinden büyük öğrencilerde okuma süresi bir ayı geçmemelidir, diye belirtilmiştir.

Deneyisel işlemin bitmesinden bir hafta sonra, “Okuduğunu Anlama Testi” son-test, nisanın ilk haftası, uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı ve yöntemi uygulayan diğer Türkçe öğretmeni tarafından her iki deney grubundan üst, orta, alt seviyelerden ikişer öğrenci seçilmiş nitel anket formu kullanılarak öğrencilerin uygulanan yöntemle ilgili görüşleri alınmıştır. Yöntemi uygulayan diğer öğretmen de görüşünü nitel anket formunda belirtmiştir. Yine yukarıda belirtildiği üzere araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanan nicel anket formu ise her iki deney grubuna uygulanarak öğrencilerin grup çalışmaları ve projelerine, okudukları kitabı anlayıp anlamadıklarına dair görüşleri alınmıştır.

Kontrol grubunda ise Türkçe öğretmenleri, ortaokul yedinci sınıf öğretim programı çerçevesinde önceden planlanmış olduğu etkinlikler ve programın öngördüğü şekilde öğrencileri okumaya yönlendirilmiştir Deney grubuna önerilen kitapların aynı kontrol grubuna da önerilmiştir. Ayrıca klasik yöntemle kitap kontrolü bir öğrenci görevlendirilerek sağlanmış, tavsiye edilen kitaplardan ise kontrol grubuna sınav yapılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Okuduğunu Anlama Ölçeği ile elde edilen veriler, www.socscistatistics.com sitesindeki istatistiksel hesaplayıcılar kullanılarak analiz edilmiştir. “Okuduğunu Anlama Ölçeği”nin deneyden önceki uygulamasında deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Her iki grupta, deney öncesi ve sonrası değişimleri test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca, yöntemin etkisini net bir biçimde anlamak amacıyla deney grubu, “Okuduğunu Anlama Testi”nden aldıkları puanlara göre düşük ve yüksek beceri düzeyine sahip olanlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Ön-testten 0- 40 puan alanlar alt, 41 - 80 puan alanlar üst beceri grubu olarak adlandırılmıştır. Bu grupların ön-testte göre son-testteki değişimlerinin test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanan nitel anket, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, son testin uygulandığı aynı hafta içerisinde her iki deney grubundan Türkçe öğretmenleri tarafından iki üst, iki orta, iki düşük seviyeden öğrencilerin seçilmesi ve bu anketin öğrencilere uygulanmasıyla okuma çemberi yöntemine ilişkin tutumlarıyla ilgili veriler elde edilmiştir. Yine nicel anket formu da her iki deney grubuna son testin uygulandığı bir sonraki haftada içerisinde uygulanmış, öğrencilerin grup çalışmaları ve projelerine, kitabı anlayıp anlamadıklarına, ilişkin görüşleri de alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada “Okuma çemberinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi” amaçlanmış, “Okuma çemberi daha önce de farklı sınıf seviyelerinden ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine Avcı vd. (2011; 2013)’nin uygulaması sonucunda olduğu gibi ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin de okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir” ve “Okuma çemberi, okuduğunu anlama becerisi düşük olan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini, yüksek olanlara göre daha çok geliştirmektedir” şeklinde iki araştırma varsayımı sınanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, “Okuduğunu Anlama Testi” ile ölçülmüştür.

Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi

Araştırmanın “Okuma çemberi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir” şeklinde ifade edilen birinci varsayımını test etmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Testi”nin deney ve kontrol grupları için ön - test ve son - test uygulanması sonucu elde edilen bulgulara Tablo 5 ve 6’da yer verilmiştir. Tablo 5 ve 6’da deney ve kontrol grupları için ön - test ve son - test uygulamalarından elde edilen bulgulara ait betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5: 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Deney	45.1	11.0	45.5	52.5	12.7	50.0
Kontrol	43.8	13.8	44.5	51.4	17.4	60.0

Tablo 6: 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Deney	51.6	13.6	52.5	57.6	14.4	62.5
Kontrol	52.8	14.3	54.0	48.2	18.6	50.3

Tablo 7: 1.

Deney Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	7	7.1	49.5	3.50	0.0005
Pozitif sıra	21	17.0	356.5		
Eşit	2	-	-		

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre, 1. deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.50, p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle 1. deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde deney öncesine göre deney sonrasında bariz bir biçimde geliştiği söylenebilir. Elde edilen sonuç, okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Tablo 8: 1.

Kontrol Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	7	9.9	69.0	3.21	0.001
Pozitif sıra	22	16.6	366.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre, 1. kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.21, p < 0.05$). Bu sonuca göre, normal öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinde okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir.

Tablo 9: 2.

Deney Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	10.5	52.5	3.28	0.001
Pozitif sıra	22	14.8	325.5		
Eşit	1	-	-		

Tablo 9’da yer alan bulgulara göre, 2. deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.28, p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde deney öncesine göre deney sonrasında bariz bir biçimde geliştiği söylenebilir. Elde edilen sonuç, okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini desteklemektedir.

Tablo 10: 2.

Kontrol Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif sıra	14	17.4	243	-1.30	0.194
Pozitif sıra	13	10.4	135		
Eşit	3	-	-		

Tablo 10’da yer alan bulgulara göre, 2. kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = -1.30, p > 0.05$). Bu sonuca göre, normal öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinde okuduğunu anlama becerileri anlamlı gelişmemiştir. Aşağıdaki tablolarda ise 2 deney ve 2 kontrol grubunun alt ve üst beceri grupları için ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen bulgulara ait betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11: 1.

Deney Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son - Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Alt	33.4	3.6	34.5	43.0	11.1	45.0
Üst	51.8	7.5	51.0	58.0	10.1	60.5

Tablo 12: 1.

Deney Grubu Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	2.0	6.0	2.40	0.016
Pozitif sıra	8	7.5	60.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 2.40, p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son - test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre “Okuduğunu anlama becerisi düşük olan yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini, yüksek olanlara göre daha çok geliştirmektedir.” ikinci varsayım da sınanmıştır. Okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 13: 1.

Deney Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	6.6	26.5	2.37	0.018
Pozitif sıra	13	9.7	126.5		
Eşit	2	-	-		

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z = 2.37, p < 0.05$).

Tablo 14: 1.

Kontrol Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son-Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Alt	29.8	5.0	29.0	33.1	12.7	29.0
Üst	52.4	9.6	50.8	62.6	7.1	64.3

Tablo 14'te okuduğunu anlama açısından alt ve üst beceri için ön - test ve son - test uygulamalarından elde edilen bulgulara ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15: 1.

Kontrol Grubunun Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	5.7	28.5	0.40	0.689
Pozitif sıra	6	6.3	37.5		
Eşit	-	-	-		

Tablo 15'te yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = 0.40, p > 0.05$).

Tablo 16: 1.

Kontrol Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2	3.0	6.0	3.46	0.0005
Pozitif sıra	16	10.3	165.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z = 3.46$, $p < 0.05$).

Tablo 17: 2.

Deney Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son - Test Puanları

Gruplar	Ortalama	Ön test		Son test		
		Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Alt	35.4	4.0	36.5	44.7	14.1	48.0
Üst	58.1	10.1	56.0	62.7	11.2	64.5

Tablo 18: 2.

Deney Grubu Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2	3.5	7.0	1.54	-
Pozitif sıra	6	4.8	29.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 18’de yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında öğrenci sayısı 10’dan az olduğu için p değeri hesaplanamamıştır.

Tablo 19 2.

Deney Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	6.2	18.5		
Pozitif sıra	16	10.7	171.5	3.08	0.002
Eşit	1	-	-		

Tablo 19’da yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z = 3.08$, $p < 0.05$).

Tablo 20: 2.

Kontrol Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son-Test Puanları

Gruplar	Ortalama	Ön test		Ortalama	Son test	
		Standart sapma	Ortanca		Standart sapma	Ortanca
Alt	26.0	7.6	23.0	21.8	8.8	20.0
Üst	58.1	7.6	56.0	53.4	15.2	56.5

Tablo 21: 2.

Kontrol Grubunun Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	3.5	14.0		
Pozitif sıra	1	1.0	1.0	-1.75	-
Eşit	-	-	-		

Tablo 21’de yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında **öğrenci sayısı 10’den az olduğu için p değeri hesaplanamamıştır.**

Tablo 22: 2.

Kontrol Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	10	15.4	154.0		
Pozitif sıra	12	8.3	99.0	-0.89	0.37
Eşit	3	-	-		

Tablo 22’de yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında **anlamlı fark bulunmamaktadır** ($z = -0.89, p > 0.05$).

Okuma çemberinin “okuma alışkanlığı” kazandırmada da etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Beş buçuk ayın sonunda çalışmalar bittikten sonra uygulanan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme nitel anket formunda “Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?” sorusuna öğrenci, “Kitap okuma alışkanlığı kazandırdı.” diyerek açık ve net bir şekilde belirtmiştir. Ayrıca bir başka öğrenci “Arkadaşlarımızla tartışıp eksiklerimizi tamamladık.” ifadesiyle de daha iyi öğrenmelerini ve öğrenmede kalıcılığı da, birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine bağlamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi **1. deney grubunun** ön test puan ortalaması **45.1** iken, son test puan ortalaması **52.5’ e çıkmıştır. 2. deney grubunun** ön test puan ortalaması **51.6** iken, son test puan ortalaması **57.6’ya çıkmıştır**. Ortalamadaki artış istatistiki olarak da anlamlıdır ($p < 0.05$). Okuduğunu anlama becerisi, bu yönden anlama becerisi düşük olan öğrencilerde daha çok artış göstermiştir ($p < 0.05$). Bu bulgulara göre, okuduğunu anlama becerisi düşük öğrencilerin okuma çemberinden daha çok yarar sağladığı düşünülebilir.

Sonuçlarda görüldüğü üzere her iki deney grubunda da okuma çemberi yönteminin uygulamasının etkisinin görülebildiği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğinin gözlemlendiği söylenebilir. 1. kontrol grubunun notlarında da anlamlı bir artış gözlemlenmiştir 2. kontrol grubunun notlarında ise artış gözlemlenmemiştir. Sınıflar alt ve üst beceri gruplarına ayrıldıklarında ise 1. deney grubunun hem alt hem de üst seviye öğrencilerin notlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Ancak 1. kontrol grubunun alt seviye öğrencilerinde artış görülmezken üst seviye grubu öğrencilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. 2. deney ve kontrol gruplarındaki alt seviye öğrencilerinin sayısı 10’dan az olduğu için p değeri hesaplanamamış olmakla birlikte, bu öğrencilerin not değişimleri de 1. deney ve kontrol grubu alt seviye öğrencilerinin not değişimleriyle benzerlik göstermektedir. 2. deney grubunun üst seviye

öğrencilerinin notlarında anlamlı bir artış gözlemlenmişken, 2. kontrol grubunda üst seviye öğrencilerinde bu artış gözlemlenmemiştir.

Okuma çemberi yöntemi öğrenciler ve öğretmenler tarafından beğenilmiş olup, okunan kitaplar öğrenciler tarafından en ince ayrıntısına kadar irdelenerek, sorgulanarak okunmuş, kitap üzerinden yapılan tartışmalar sayesinde hem okudukları hem de arkadaşlarından dinlemiş oldukları kitapları kolayca ve rahatlıkla anlamışlardır. Ayrıca öğrenciler, kitapla ilgili yapılan tartışma sayesinde farklı bakış açılarını da dinleyerek kitabı farklı yönleriyle özümstediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında uygulanan test ile ölçülen okuduğunu anlama becerisi 2. deney grubunun üst seviye öğrencilerinin becerilerinde anlamlı bir artış olmuştur ($p < 0.05$), bununla birlikte 2. kontrol grubunun üst seviye öğrencilerinin becerilerinde bir azalma görülmüştür ($p > 0.05$). Ancak, hem 1. deney grubunun hem de 1. kontrol grubunun üst seviye öğrencilerinin notlarında anlamlı bir artış görülmüştür ($p < 0.05$). Bu sonuçlar neticesinde, okuma çemberi metodunun üst seviye öğrencilerinin de yarısına önemli bir katkısının olduğu kanısına varılmıştır.

Okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine etkisi birçok araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Mizerka (1999) tarafından beşinci sınıflar, Olsen (2007) tarafından dokuzuncu sınıflar, Camp (2006) tarafından on birinci sınıflar, Briggs (2010) tarafından üçüncü sınıflar ile Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıflar ile yapılan araştırmalarda okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir (akt. Avcı vd. 2013: 547). Yine Avcı vd. tarafından 2013'te beşinci sınıflar ile yapılan araştırmada da okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da, okuma çemberi, daha önce yapılan benzer araştırmalara paralel olarak yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiştir. Bu da göstermektedir ki farklı düzeylerde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, yapılacak alternatif çalışma ve uygulamalarla geliştirilebilir.

Bu yöntemde bireysel okumalardan farklı olarak öğrenciler belli bir sürece yayılmış kitabı en ince ayrıntısına kadar okumakta, araştırmakta, sorgulamakta, anladıklarını ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmakta, böylece diğer arkadaşlarının öğrendiklerinden de faydalanmakta hatta anlayamadığı bölümleri arkadaşından öğrenebilmektedir. Buradan yola çıkarak da okuma çemberi yöntemiyle kitabı okuyan öğrencinin, okuduğu kitabı ayrıntılı ve anlayarak okuma için çaba harcaması, verilen rollere bağlı olarak öğrendiklerini, araştırdıklarını yazıya dökmesi ve bütün yapmış olduklarını arkadaşlarıyla paylaşması, kitap üzerine tartışmalara katılması, grup içi iletişim kurma, verilen sorumlulukları zamanında yerine getirme çabası gibi nedenlerle okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Yine bu bağlamda söz konusu yöntemin diğer dil becerilerine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ders dışı kitaplarla tanıştıkları 6 - 8 yaş dönemi aynı zamanda hayata tanıma ve gerçeği araştırma isteği duyulan dönemdir. Bu dönemde ders kitapları dışında şiir, roman, hikâye, masal tarzı kitaplara da gereksinim duyulmaktadır. Bireyler daha bu yaşlarda farkında olmadan okuma alışkanlığı kazanmada ilk adımları atmaktadırlar. Önemli olan bu yaşlardan sonra da okuma isteğinin bireyde bir ihtiyaca dönüştürülmesidir (Ersoy, 2007: 180; Yılmaz, 1993: 57; Aytas, 2005: 461; MEB, 2012: 7). Okuma ilgisinin, çocukluk döneminde kazanılması ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için çocuğun okumayı bir zevk ve gereksinim olarak algılaması önemlidir (Yılmaz, Aksaçlıoğlu, 2007: 5).

Okuma çemberi yöntemi, bazı araştırmacılar tarafından edebiyat halkası olarak nitelendirilmiştir. Karatay'ın (2015: 10) makalesinde edebiyat halkasından Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin zorunlu ve seçmeli derslerde öğrencilerinin hem bağımsız okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri için bir fırsat olduğundan bahsedilmiştir.

Çocuklara okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmaya çalışırken aynı zamanda onların okuduğunu anlama becerisi de geliştirilmelidir. Bunu yaparken de emredici bir üslup kullanılmamalı, aksine güdüleyici ve özendirici bir yaklaşımla ailenin de desteği alınmalıdır. Bu bağlamda, son dönemlerde bilimsel etkililiği ortaya konmuş alternatif yöntemlerden de faydalanılmalıdır.

Okumayı öğrenmenin en iyi yolu okumaktır ilkesinden hareketle okullarda okuma kulüpleri kurulmalı veya sınıflarda okuma saatleri düzenlenmelidir. Öğretmenler okumayı özgün ve sıcak bir sınıf atmosferinde ilginç etkinlikler geliştirerek, çağdaş teknik ve stratejiler kullanarak öğrencilerine sevdiren öğretmelidir (Çakıcı ve Altunay, 2006: 45). Okullarda okuma kulüpleri, okuma grupları, okur- yazar buluşması gibi etkinlikler düzenlenerek okuma günlük hayatın içinde etkin bir hale dönüştürülmelidir (Pilav, Üstten, 2014: 780).

Sonuç olarak, okuma çemberi, okuma alışkanlığı kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve sosyal ilişkileri kuvvetlendirmede etkili bir öğretim yöntemidir. Yöntem yaygın olarak kullanıldığında, ülkemizin bir eksiklik olan, okuma alışkanlığını kazandırmada etkin rol oynayacaktır. Özellikle başlangıç aşamalarında öğretmene ilave yük getireceği açıktır. Fakat öğrenciyi kazandıracığı yararlar düşünüldüğünde harcanan emeğe değeceği kesindir. Öğrencileri sürekli okumaya yönlendireceğinden hem aileleri hem de öğretmenleri okuma seferberliğine katabilir (Avcı vd., 2010: 21).

Kaynakça

- Altunay, Uğur ve Çakıcı, Dilek, "Etkili Okuma ve Okuduğunu Anlama", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 330, Nisan 2006, S.40- 46.
- Avcı, Süleyman; Yüksel, Arzu ve Akıncı, Tuncay, "Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 32, 2010, S. 5- 24
- Avcı, Süleyman ve Yüksel, Arzu, " Okuma Çemberi Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice - 11(3),Yaz/Summer 2011, 1285- 1300.*
- Avcı, Süleyman; Baysal, Nurdan; Gül, Mehtap ve Yüksel, Arzu "Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), Ekim 2013, 535- 550.
- Aytaş, Gıyasettin, "Okuma Eğitimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, C. 3, S. 4, 2005, S. 1 - 9.
- Aytaş, Gıyasettin ve Kardeş, Demet, " Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimleri", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 9/11 Fall 2014, P. 79 – 92.*
- Balci, Ahmet (2009), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Bamberger, Richard (1990), Okuma Alışkanlığını Geliştirme, Çev. : Çapar, Bengü, *Kültür Bakanlığı, Ankara.*
- Çetin, Yakup ve Karaata, Cemal, "Türk Öğrencilerin Kitap Okumama Sorununa Çözüm Önerileri", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19/1, 2010,202 – 215.
- Çetin, İsmet Vd. (2015), Dil Ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, *Nobel Yayınları.*
- Çiftçi, Ömer (2007), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Demirel, Özcan (1999), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, *Meb, İstanbul*
- Doğan, Yusuf (2013), Dinleme Eğitimi, *Pegem A Akademi, Ankara.*
- Dökmen, Üstün (1994), Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko - Sosyal Bir Araştırma, *Meb Yayınları, İstanbul.*
- Duran, Erol ve Sezgin, Betül, "İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerin Belirlenmesi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, P. 1649 - 1662.*
- Ekici, Gülay (2015), Etkinlik Örnekleriyle Güncel- Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları- III, Pegem A Akademi, Ankara. Göğüş, Beşir (1978), Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, *Gül Yayınevi, Ankara.*
- Gülşah, Mete, (2012), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma" (Malatya İli Örneği). *Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43 - 66.
- Güneş, Firdevs, "Okuma ve Zihni Yönetme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 18, 2012, S. 1 – 15.

- Güneş, Firdevs (2014), Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, *Pegem A Akademi, Ankara*.
- İşcan, Adem; Arıkan, İsmail Baha ve Alkış Küçükaydın Menşure, “ İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl:4, Sayı:11, Haziran 2013, S. 1 - 16*.
- Karatay, Halit, “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları” , *Tübar-Xvıı, Bahar 2010, S. 457 - 475*.
- Karatay, Halit, “ Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli”, *Milli Eğitim, Güz 2015, Sayı 208*.
- Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Meb Basımevi, Ankara.
- Meb, (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, (6, 7, 8. Sınıflar), Ankara.
- Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Meb Basımevi, Ankara.
- Pilav, Salim ve Uslu Üstten, Aliye, “ Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal Of Theory And Practice İn Education, 2014, 10(4): 764 - 782*
- Sidekli, Sabri (2010), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması), Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, Sedat (2013), Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, Tudem, Ankara.
- Sever, Sedat (2013), Çocuk ve Edebiyat, Tudem, Ankara.
- Temizyürek, Fahri; Kahraman Çolakoğlu, Bülent ve Coşkun, Seçil, “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(2), Bahar 2013, 114 – 150*.
- Tezcan, Mahmut, “Çocuklara Okuma Alışkanlıkları Kazandırmak” *Türk Dili, C. 49 (400), 1984, Ss. 322 – 325*. Topçu, Ümmühan Bilgin, “Türk Edebiyatı Dersinde Okuma Becerisini Geliştirme Görevi: Beklentiler, Sınırlar, Öneriler”, *Başkent University Journal Of Education, 2014,1(1), 19 - 26*.
- Topçuoğlu Ünal ve Fulya Yeğen, Ümit, “ Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, P. 1351 - 1365*.
- Yalçın, Alemdar (2006), Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar, Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Şefik ve Belet, S. Dilek, “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal Of Theory And Practice İn Education Makaleler/Articles, 2007, 3 (1): 69 - 86, Issn: 1304 - 9496*.
- Yıldırım, Kasım (2010), İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci - Veli Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Müjgan BALANTEKİN, Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Yılmaz, Bülent, “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı”, **Bilgi Dünyası**, 2004, 5(2): 115- 136.

[Http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/41/07/713797/Dosyalar/Listele_Dosya_889827.Html](http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/41/07/713797/Dosyalar/Listele_Dosya_889827.Html)
(27 Eylül 2014)

Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı, [Https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/Programlar/İlkogretim/Okumabecerileri.Pdf](https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/Programlar/İlkogretim/Okumabecerileri.Pdf)

Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015), Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, [Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72)

[Http://Www.Trthaber.Com/Haber/Gundem/Avrupada-Yuzde-21-Turkiyede-10-Binde-1-72919.Html.Erisim](http://Www.Trthaber.Com/Haber/Gundem/Avrupada-Yuzde-21-Turkiyede-10-Binde-1-72919.Html.Erisim) Tarihi ve Saati: 09 Ağustos 2016, 16.12.