

## Okuma Çemberinin Okumanın Duyuşsal Nitelikleri Üzerindeki Etkisi\*

### The Efficiency of Reading Circle on Affective Qualities

#### of Reading

Seçil ŞAHAN<sup>a</sup>, Ergün HAMZADAYI<sup>b</sup>

#### Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 19/09/2023

Revised/Düzeltildi: 25/10/2023

Accepted/Kabul edildi: 26/10/2023

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri (tutum, özyeterlik, kaygı ve güdü) üzerinde etkisinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmaya Gaziantep ilindeki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 28 kontrol grubunda, 30 deney grubunda olmak üzere toplam 58 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Okuma Tutum”, Okur Özyeterlik” “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı”, “Okuma Motivasyonu” ölçeklerine başvurulmuştur. Araştırma sürecinde belirlenen kitaplar, deney grubuna okuma çemberi yöntemi uygulanarak; kontrol grubuna ise herhangi bir yöntem uygulanmadan okutulmuştur. Verilerin analizinde Mann-Whitney U, t-testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar ve ANCOVA testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri okuma çemberi yönteminin okuma kaygısı açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri okuma çemberi yönteminin okuma güdüsü açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen diğere sonuç okuma çemberi yönteminin okuma özyeterliği açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırmadan elde edilen bir diğere sonuç ise okuma çemberi yönteminin okuma tutumu açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma güdülerini ve okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olurken, okuma kaygılarını ve okuma özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır.

#### Anahtar kelimeler:

Okuma çemberi, kaygı, güdü, özyeterlik, tutum

\* Bu makale Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI'nın danışmanlığında Seçil ŞAHAN'nın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı ve EF.YLT.22.02 proje numarasıyla BAP tarafından desteklenen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>a</sup> Seçil ŞAHAN, MEB, secilsahan87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1211-9837>

<sup>b</sup> Ergün HAMZADAYI, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [ergunhamzadayi@gmail.com](mailto:ergunhamzadayi@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8353-2779>



### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine whether the method of Reading Circle has efficiency on the effective qualities of reading (attitude, self-efficiency, anxiety and motivation). In this research, pretest posttest quasi-experimental design with control group was used. 58 students, studying at a secondary school in Gaziantep, Turkey, joined there search; 28 of these students were in control group and 30 of them were in experimental group. While gaining the data, the scales of “Reading Attitude”, “Reader’s Self-efficiency”, “Reading Anxiety of Elementary and Secondary School Students” and “Reading Motivation” were applied. The books that were determined during reading period were read by using the method of Reading Circle in experimental group; and by not using any method in control group. While analyzing the data, Mann Whitney-U, t-test, Wilcoxon Signed Lines and ANCOVA test were used. One of the results gained by the research was that the Reading Circle method made no difference between experimental group and control group in terms of reading anxiety. Another result gained by the research was that the Reading Circle method made a considerable difference between experimental group and control group in terms of reading motivation. The other result gained by the research was that the Reading Circle method did not make a considerable difference between experimental group and control group in terms of reading self-efficiency. Another result gained by the research was that the Reading Circle method made a considerable difference between experimental group and control group in terms of reading attitude. According to the results gained by the research; while the method of Reading Circle has positive impact on reading motivations and reading attitudes of students, no considerable difference occurred in their reading anxiety and reading self-efficiency.

### **Keywords:**

Reading Circle, anxiety, motivation, self-efficiency, attitude

## Giriş

Kitap okuma alışkanlığının ve okuduğunu anlama becerisinin çok düşük düzeylerde olması ülkemizin eğitim ile ilgili önemli sorunlarının başında gelmektedir. İçinde yaşadığımız toplumun sosyo-ekonomik düzeyinin artışına karşın kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde istenilen düzeye gelinememiştir. Kitap okuma kültürünün henüz çocuk yaşta iken bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul düzeyinde olan bireylere daha etkili uygulamalarla kitap okuma kültürünün kazandırılması gerekmektedir. Çünkü kitap okuma kültürü yerleşen bireylerde okuduğunu anlama becerisi de doğal olarak gelişecektir (Balantekin, 2016).

Okuma sadece okuma-yazma bilmekten oluşan basit bir davranış değildir (Karatay, 2011). Okuma becerisi bireylerin okuma süreci boyunca bilişsel, fiziksel ve duyuşsal becerilerini kullanmasını gerektiren anlam oluşturmaya dayalı çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Çevik vd., 2019). Okuma bilişsel yönü olduğu kadar duyuşsal yönü de olan bir eylemdir. Bireyde kitap okuma davranışının süreklilik göstermesi için bireyin okuma edimine ilişkin sahip olduğu duyuşsal nitelikleri önemlidir. Bireyin okumaya ilişkin kaygı, öz yeterlilik, güdü ve tutum düzeyleri nitelikli okur olmaları konusunda önemli belirleyicilerdir.

Okuma kaygısı, okuma becerisinin duyuşsal unsurlardan birisini oluşturmaktadır. Okuma edimi sürecinde yaşanabilen kaygı bireyde terleme, titreme, baş ağrısı, hızlı soluk alma, mide ağrısı, gerginlik, düşük benlik algısı, korku gibi belirtilere yol açabilmektedir (Çevik vd., 2019). Okumaya yönelik kaygı düzeyinin artması kişiyi kitap okuma eyleminden uzaklaştıran önemli bir duyuşsal niteliktir. Öte yandan Demirel ve Epçaçan'a (2012) göre okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya yönelik özgüvenleri diğer bir deyişle okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlik algıları da gelişmektedir.

Okumaya yönelik güdü (motivasyon) içsel ve dışsal güdü olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda, ilgi ve meraklarına göre yaptıkları okuma içsel güdüyü içermektedir. Dışsal güdü içeren okuma ise öğretmen beklentilerini karşılama, aile bireyleriyle etkileşime girme, iyi bir okuyucu olarak tanınma ve okumada arkadaşlarından daha iyi olma gibi amaçlarla yapılmaktadır. Öğrenciyi okumaya yöneltmede bu motivasyon türleri birbirini etkileyebilir (Yıldız, 2013). Okuma becerisine motive olmuş birey, bu beceriyi kullanmayı sürekli hale getirir ve buna bağlı olarak da okuduğunu anlama becerisi de gelişir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlayacak, okumaya ilişkin güdü ve öz yeterlilik düzeyini arttırırken kaygı düzeyini azaltacak, bireylere okuma alışkanlığı kazandıracak etkili yöntemlere gereksinim duyulmaktadır.

Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de kullanılan araçların, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilerin okuma ilgi ve isteklerinin artması için okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak yeni yöntemler araştırılmalıdır (Karatay, 2017). İşte bu yeni yöntemlerden biri olan okuma çemberi uygulaması kitap kulüplerinin öğretmenlerce okul ortamına uyarlanmasıdır. Okuma çemberi uygulaması ülkemizde pek

rastlamadığımız kitap kulübü uygulamasına dayanmaktadır. Kitap kulübü uygulamasında aynı kitabı okuyan bireyler belirli aralıklarla bir araya gelirler ve okunan bölümlerle ilgili tartışmalar (Avcı vd., 2010). Bireylerin bir araya geldiği bu toplantılar insanlar arası iletişimi güçlendirirken, kitaplar hakkında yapılan yorumlar topluluk önünde konuşma becerilerine önemli katkılar sağlar (Okur, 2019). Okuma çemberi yönteminin güçlü bir etkisi ve sürekliliğinin olmasının nedenlerini dört başlıkta belirtilir: işbirliği, seçim, araştırma ve sorumluluk. Bu açıdan bakıldığında, okuma çemberi öğrencilere okumayı sevdirmenin ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmesinin yanı sıra onların bilişsel gelişimlerine de katkı sağlayacak niteliktedir (Daniels, 2006; akt. Sarı vd., 2017).

İlk olarak Karen Smith 1982 yılında bu uygulamayı yapmış; 1984 yılında ise Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından bu yönteme “Okuma Çemberi” adı verilmiştir. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemidir (Daniels, 2002).

Okuma çemberi farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin bulunduğu 4 veya 5 kişilik gruplardan oluşur. Okuma çemberi öğrencilerin ilgilerini geleneksel edebi eser okumasından ve özetlemesinden daha fazla çekmektedir. Süreç boyunca yapılan etkinlikler, öğrencilerin işbirlikli çalışma ortamında bulunmaları ve içinde buldukları bu sosyal öğrenme ortamları onlarda edebi eserleri okuma isteği uyandırır (Karatay, 2017). Okuma çemberi, öğrenci bakış açısı ve sorularına göre işleyen öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler grupta farklı sorumluluklar ve roller üstlenerek liderlik yaparlar. Okuma çemberleri, okuma alıştırmaları yapmanın eğlenceli yollarından biridir. Öğrenciler, oluşturdukları küçük tartışma gruplarında liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi okuma çemberlerinin diğer üyeleri grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller alabilirler. Öğretmen, öğrenciler için uygun okuma materyalinin seçiminde ve diğer grup destekleri sağlamada yardımcı olur. Fakat öğrenciler okuma çemberlerini kendilerine uygun biçimde yönetme, metinden en yüksek düzeyde keyif alma ve metni tartışma konularında serbesttirler. Kalıplaşmış belli kurallara göre uygulanan bir yöntem olmayıp esnek bir okuma yöntemidir (Schoonmaker, 2014).

Okuma çemberleri yöntemi, temel olarak; okumayı planlama, okuma ve okuduklarını paylaşma üzerine yapılandırılmıştır. Bir diğer deyişle “organize olarak okuma” yöntemin temelidir (Okur, 2019). Ayrıca okur-yazarlık eğitiminin bir parçası olan okuma çemberi, öğretimle ilgili heyecanı artırma ve öğrenciler arasında okuma isteği ve tartışma heyecanı uyandırma gücüne sahiptir (Certo vd., 2010).

Sonuç olarak öğrencilerin okuma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak, okumaya ilişkin güdü ve öz yeterlilik düzeylerini artırırken kaygı düzeylerini azaltacak, okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlayacak yeni yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi karşılamak üzere ortaya konulmuş okuma çemberi yöntemi bireyi süreçte etkin kılan, grup çalışmalarındaki etkinliklerle işbirlikli öğrenmeyi, akran iletişimini destekleyen, öğrenciye okuma eylemine yönelik olumlu duygular kazandırabileceği

düşünülen bir yöntemdir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal niteliklerine (kaygı, tutum, özyeterlik ve güdü) etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. Deney grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
9. Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
10. Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
11. Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
12. Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
13. Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
14. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
15. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

16. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
17. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
18. Deney grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
19. Kontrol grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
20. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
21. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
22. Deney grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
23. Kontrol grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
24. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma deneysel desen çalışmasıdır. Deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin seviyelerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Yarı deneysel araştırma ise bazı deneysel desenlerin sebep-sonuç bağlantısı kurmada genellenebilir sonuçlar vermediğinde üzerinde düzenlemeler yapılmış araştırmalardır (Can, 2014).

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak olan kişileri yansız olarak belirlemenin zor olduğu araştırmalarda “Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanmanın uygun olduğu belirtilmektedir (Kaya Tosun, 2018). Araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan iki gruba çalışılmıştır. Bu gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında nicel verilerin toplanması amacıyla her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Uygulama sürecine geçildiğinde önceden belirlenen kitaplar okuma çemberi yöntemi uygulanarak yalnızca deney grubuna okutulmuştur. Kontrol grubuna ise aynı kitaplar okuma çemberi yöntemi uygulanmadan okutulmuştur. Uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının okumanın duyuşsal boyutlarına (kaygı, özyeterlik, tutum ve güdü) ilişkin düzeylerini saptamak amacıyla gruplara ön test uygulanmıştır. Uygulamadan sonra aynı

ölçekler son test olarak gruplara uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları grupların kendi içinde ve gruplar arası olarak karşılaştırılmıştır. Farklı gruplardan elde edilen verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla normal dağılım varsayımları yerine gelirse bağımsız gruplar t testi ile; normal dağılım varsayımları sağlanmazsa Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Aynı grupların ön test ile son testleri karşılaştırılırken normal dağılım varsayımları yerine gelirse bağımlı gruplar t testi ile, normal dağılım varsayımları sağlanmazsa Wilcoxon sıra testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının okumanın duyuşsal boyutlarına (kaygı, güdü, özyeterlik, tutum) ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkması durumunda ön test sonuçları Ancova (veya Ranklı Ancova) ile kontrol altına alınmıştır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf düzeyindeki iki gruptan oluşan toplam 58 öğrenci oluşturmuştur. 6/A sınıfı 30 öğrenci ile deney grubu; 6/C sınıfı ise 28 öğrenci ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 16 kız, 14 erkek; kontrol grubu ise 13 kız, 15 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bir önceki yılın Türkçe dersi başarı ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun Türkçe dersi başarı ortalaması %96; kontrol grubunun Türkçe dersi başarı ortalaması %94'tür. Deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı ve Türkçe dersi başarı yüzdesi bakımından benzer nitelikleri taşıdığı anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel verileri toplamak amacıyla "Okuma Tutum Ölçeği", "Okur Özyeterlik Ölçeği", "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği", "Okuma Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

#### ***Okuma Tutum Ölçeği***

Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ünal'ın (2006) geliştirdiği "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" 11'i olumsuz 14'i olumlu olmak üzere 25 maddeden oluşur. Faktör analizi sonuçlarına göre 25 maddenin tek faktörde 0,43-0,73 faktör yükü ile toplandığı belirlenmiştir. Bu değere göre 25 maddenin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca maddelerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. İç güvenilirlik kat sayısı 0,90 olarak yüksek bir değerde ölçülmüştür. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinin yüksek düzeyde iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçekteki maddelerin karşısına "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirme verilmiştir.

#### ***Okur Özyeterlik Ölçeği***

Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ardından 36 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğe ulaşılmıştır. İç tutarlık

(güvenirlilik) Cronbach Alfa değeri 0.948 olarak belirlenen ölçeğin geçerliği ve güvenirliliği yüksektir.

### ***İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği***

Çeliktürk ve Yamaç (2015) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı düzeylerini saptamak için “Okuma Kaygısı Ölçeği” ni geliştirmişlerdir. KMO değeri .94 olarak hesaplanan ölçek 29 madden oluşmuştur ve tek boyutludur. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamada uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri ( $\chi^2/df= 2.25$ , RMSEA=.076, SRMR= .055, CFI= .97, NFI= .95) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirleyen Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde oluşturulan ölçme aracında grupların ifadeleri şu şekilde kodlanmıştır: 5 kodu “Her zaman” 1 kodu ise “Hiçbir zaman”ı karşılamaktadır.

### ***Okuma Motivasyon Ölçeği***

Çalışmada, okuma güdüsünün belirlenmesinde Wigfield ve Guthrie’in (1997) geliştirmiş olduğu ve Guthire ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal güdü biçiminde iki faktör olarak yeniden yapılanan ölçme aracının, Yıldız’ın (2010) Türkçeye uyarladığı şekli kullanılmıştır. 8 faktör ve 45 maddenin oluşturduğu esas ölçme aracının yerine içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak 2 faktör ve 21 maddeden oluşan Türkçe şekli kullanılmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ise ( $\chi^2/df=2.51$ , RMSEA=.051, RMR=.038, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.89, NFI=.83) olarak bulunmuştur. “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin güvenirlilik düzeyini belirlemek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak katsayısının 0,86 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2010). Ölçek maddeleri “Benden Çok Farklı”, “Bana Biraz Farklı”, “Bana Biraz Benziyor”, “Bana Çok Benziyor” biçiminde derecelendirilmiştir.

### **İşlem Basamakları**

Bu bölümde araştırma sürecinde yer alan ön test, uygulama süreci ve son teste yer almaktadır.

#### ***Ön Test***

Araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına okumaya ilişkin duyuşsal niteliklerini ölçmek amacıyla “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okur Özyeterlik Ölçeği”, “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyon Ölçeği” ön uygulama ölçeği yapılmıştır.

#### ***Uygulama Süreci***

Araştırmanın uygulama sürecinde okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal niteliklerine olan etkisini ölçmek amacıyla Okuma Çemberinin ilkeleri doğrultusunda 14 haftalık çalışma planı hazırlanmıştır.



1. Araştırma için gerekli olan izinlerin alınmasının ardından okul idarecileri ve öğretmenler süreçle ve Okuma Çemberi Yöntemi ile ilgili bilgilendirilmiştir.
2. Deney grubu öğrencilerine araştırma süreci ile ilgili bilgiler verilmiş, yöntemi tanımları için örnek uygulama gerçekleştirilmiştir.
3. Deney grubundaki öğrenciler, Okuma Çemberi Yöntemine göre oluşturulmuş etkinlikleri uygularken kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe Öğretim Programında doğrultusunda okuma derslerinde deney grubundaki öğrenciler ile aynı kitapları okumuşlardır.
4. Kontrol grubundaki öğrenciler okudukları kitabı tamamlamalarının ardından kitabın özetini yazma veya kitabı sınıf arkadaşlarına sözlü olarak anlatma gibi çalışmalar yapmışlardır.

Uygulama süreci öncesinden araştırmacı tarafından belirlenen kitaplar öğrencilere tanıtıldı. Okutulması düşünülen çocuk kitapları belirlenirken kitapların hedef kitlenin yaşına uygun ve çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel niteliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Sever'e (2015) göre çocuk edebiyatı yapıtlarının şu niteliklere sahip olması gerekir:

- Kitap, çocukların sahip oldukları cinsiyetleri çerçevesinde kişiliklerini oluşturmalarına katkı sağlayacak kurgusal özellikler ve iletiler taşımalı,
- Kitapta yer alan olaylarda, denetimci ve baskıcı anlayıştan uzak yaklaşımlar yer almalı,
- Kitap siyasi veya dini telkinlerde bulunmamalı,
- Kitapta çocuğun girişimciliğini, deneyimleme ve araştırma arzusunu engelleyen düşünceler olumlanmamalı.
- Çocuklara yaşamın gerçekliğine ilişkin sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış ipuçları sunulmalı,
- Kitapta bireyin kendine ait içtenliğiyle yazı dilinin doğallığı buluşturulmalı,
- Yazar, eserinde yer verdiği olaylarda çocuklarla arkadaş olmayı başarabilmeli,
- Kitap, çocukların anlayamayacağı veya yaşamında uygulamayacağı sorumluluklar yüklememeli,
- Kitapta kullanılan görseller, çocukların beğenilerine ve algılama seviyelerine göre olmalı,
- Kahramanların fiziksel özellikleri eserde verilen kişilik özelliklerine uygun şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca kahramanların özellikleri, içinde buldukları ruhsal durumları, fiziksel farklılaşmaları çocuklara duyumsatabilmeli,
- Çocuğun yaşına, ilgisine, gereksinimlerine uygun şekilde yaşamın gerçekliğini anlamasına katkı sağlarken çocukla yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturabilmelidir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerine okutulan beş çocuk kitabı 2020-2021 öğretim yılında Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına Çocuk Edebiyatı dersinin bir uygulaması olarak okutulan ve çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler doğrultusunda değerlendirilen yirmi (20) çocuk kitabı arasından seçilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde araştırma kapsamındaki çocuk kitaplarının

hedef kitlenin (ortaokul öğrencilerinin) yaşına uygun oldukları ve çocuk edebiyatında bulunması gereken niteliklere aykırı bir özellik taşımadıkları anlaşılmıştır.

Kitapların tanıtımı ve süreçle ilgili bilgilendirmenin ardından öğrencilerin okumak istedikleri kitaplara göre altı kişilik beş grup oluşturmaları sağlanmıştır. Aynı kitabı okumak isteyen öğrenciler kendi aralarında grup oluşturmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra her grup kendine bir grup ismi belirlemiştir. Birinci grup “Minik Mucitler”, ikinci grup “Kitap Dünyası”, Üçüncü grup “Kardeşlik”, dördüncü grup “Can Dostlar”, beşinci grup ise “Kitap Kurtları” isimlerini seçmişlerdir. Ardından öğretmenin de rehberliğinde okunacak kitaplar üç eşit parçaya bölünerek, ilk haftanın rolleri dağıtılarak önceden hazırlanan basılı belgeler öğrencilere dağıtılmıştır.

Süreci takip eden haftalarda her perşembe günü bir ders saati okuma çemberi uygulamasına ayrılmıştır. Haftalık okumasını yapan öğrenciler, diğer grup üyeleri ile birlikte sorumlu oldukları roller ile grup tartışmasına katılmıştır. Her bir grup üyesi okudukları bölümü rol yapraklarının verdiği bakış açısına göre tartışmaya sunmuştur. Her toplantının ardından bir sonraki haftanın rolleri dağıtılarak toplantı sona ermiştir.

Öğrenciler her kitaba dört haftalık bir süre ayırmıştır. Kitaplar üç bölüme ayrılmıştır ve her hafta bir bölüm okunup, toplantıda değerlendirilmesi yapılmıştır. Her bölümde öğrenciler farklı roller almışlardır. Üçüncü haftanın sonunda her grup sunacağı projeyi belirlemiştir. Dördüncü hafta bütün gruplar projelerini arkadaşlarına sunmuştur.

Uygulamanın birinci ayında “Minik Mucitler” grubu “Vanilya Kokulu Mektuplar” kitabını, “Kitap Dünyası” grubu “Küçük Prens” kitabını, “Kardeşlik” grubu “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” kitabını, “Can Dostlar” grubu “Bir Öykü Yazalım Mı?” kitabını, “Kitap Kurtları” grubu “Bunun Adı Findel” kitabını seçmişlerdir. Uygulamanın birinci ayının ilk haftası öğrenciler, belirlenen bölümü okuyarak rollerine hazır bir şekilde gelmişlerdir. Toplantıda her bir grup üyesi rollerine uygun biçimde fikirlerini arkadaşlarına aktarmışlardır. Her grup toplantısından sonra bir sonraki haftanın rolleri dağıtılmıştır. Üçüncü haftanın toplantısının ardından grup projeleri belirlenmiştir. “Minik Mucitler” grubu “Afiş Çalışması”, “Kitap Dünyası” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kardeşlik” grubu “Afiş Çalışması”, “Can Dostlar” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kitap Kurtları” grubu “Tiyatro Gösterisi” projelerini hazırlayıp sınıfa sunmuşlardır.

Uygulamanın ikinci ayında öğrenciler birinci ayda olduğu gibi okumak istedikleri kitabı seçmişlerdir. “Minik Mucitler” grubu “Bunun Adı Findel” kitabını, “Kitap Dünyası” grubu “Bir Öykü Yazalım Mı?” kitabını, “Kardeşlik” grubu “Küçük Prens” kitabını, “Can Dostlar” grubu “Vanilya Kokulu Mektuplar” kitabını, “Kitap Kurtları” grubu “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” kitabını seçmişlerdir. Seçilen kitaplar üç bölüme ayrılmıştır ve her haftaki toplantıda sorumlu olunan rollere göre grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü haftanın toplantısının ardından grup projeleri belirlenmiştir. “Minik Mucitler” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kitap Dünyası” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kardeşlik” grubu “Afiş Çalışması”, “Can Dostlar” grubu “Afiş Çalışması”, “Kitap Kurtları” grubu “Afiş Çalışması” projelerini hazırlayıp sınıfa

sunmuşlardır.

Uygulamanın üçüncü ayında öğrenciler ilk iki ayda olduğu gibi ayda olduğu gibi okumak istedikleri kitabı seçmişlerdir. “Minik Mucitler” grubu “Bi Öykü Yazalım Mı?” kitabını, “Kitap Dünyası” grubu “Vanilya Kokulu Mektuplar” kitabını, “Kardeşlik” grubu “Bunun Adı Findel” kitabını, “Can Dostlar” grubu “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” kitabını, “Kitap Kurtları” grubu “Küçük Prens” kitabını seçmişlerdir. Seçilen kitaplar üç bölüme ayrılmıştır ve her haftaki toplantıda sorumlu olunan rollere göre grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü haftanın toplantısının ardından grup projeleri belirlenmiştir. “Minik Mucitler” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama”, “Kitap Dünyası” grubu “Afiş Çalışması”, “Kardeşlik” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama”, “Can Dostlar” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama”, “Kitap Kurtları” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama” projelerini hazırlayıp sınıfa sunmuşlardır.

Bu süreçte kontrol grubuna, deney grubuna okutulan kitaplar Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda okuma çemberi yöntemi uygulanmadan okutulmuştur. Kitabın tamamının okunmasının ardından kitabın özetini çıkarma veya sınıf arkadaşlarına kitabın özetini sözlü biçimde aktarma etkinlikleri yapılmıştır.

### ***Son Test***

12 haftalık uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol gruplarına “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okur Özyeterlik Ölçeği”, “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyon Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

### ***Veri Analizi***

Çalışmada yer alan Tutum Ölçeği ön ve son test puanı, Kaygı Ölçeği ön ve son test puanı, Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ön ve son test puanı (İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon), Özyeterlik Ölçeği ön ve son test puanları gibi sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu grafiksel olarak ve Shapiro-Wilks testi ile değerlendirildi. Sürekli değişkenlerin ön test Özyeterlik Ölçek puanı, son test Dışsal Motivasyon puanı, son test Motivasyon Ölçeği toplam puanı, son test Özyeterlik Ölçek puanı hariç normal dağılıma uymadıkları belirlendi.

Deney ve Kontrol gruplarına göre Tutum Ölçeği ön ve son test puanları, Kaygı Ölçeği ön ve son test puanları, İçsel Motivasyon ön ve son test puanları, Dışsal motivasyon ön test puanı, Motivasyon Ölçeği Toplam ön test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanıldı. Deney ve Kontrol gruplarına göre Özyeterlik Ölçeği ön test puanı, Dışsal Motivasyon son test puanı, Motivasyon Ölçeği toplam son test puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t testi kullanıldı.

Grupların Tutum Ölçeği, Kaygı Ölçeği, Motivasyon ölçeklerinden aldıkları ön ve son test puanlarının kendi aralarında karşılaştırılmasında Wilcoxon Signed Rank testi kullanıldı. Grupların Özyeterlik ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanlarının kendi aralarında karşılaştırılmasında Bağımlı Örneklem t testi kullanıldı.

Gruplara göre Özyeterlik Ölçeği son test puanlarının karşılaştırılmasında özyeterlik ön test puanlarının ortak değişken olarak kontrol edildiği Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapıldı. Özyeterlik ön ve son test puanları normal dağılım gösterdiği için ANCOVA analizinin diğer

varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene's Testi ile kontrol edilmiş ve grupların son testlerinin varyanslarının farklılaşmadığı saptanmıştır ( $p=0.344$ ). Ayrıca öğrencilerin buldukları gruplara göre ön test sonuçlarına dayalı olarak Özyeterlik son test sonuçlarının yordanmasına ilişkin regresyon eğrilerinin eğimleri eşit çıkmıştır ( $p=0.776$ ). Bu durumda, tüm varsayımları karşılanmış olan ANCOVA'nın uygulanmasına karar verilmiştir.

İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p<0.05$  olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Tanımlayıcı İstatistikler

Kullanılan ölçeklerin minimum ve maksimum puanları ile puan ortalamaları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Ort±SS	Ortanca (ÇAG)	Min; Maks
Ön test Tutum Ölçeği	93.48±14.98	94.5 (18.2)	41.0; 116.0
Ön test Kaygı Ölçeği	63.71±22.13	56.5 (36.7)	34.0; 122.0
Ön test İçsel Motivasyon	21.91±3.48	22.5 (4.0)	12.0; 28.0
Ön test Dışsal Motivasyon	44.48±6.56	44.5 (8.2)	21.0; 56.0
Ön test Motivasyon Ölçeği Toplam	66.39±9.30	66.0 (11.0)	33.0; 83.0
Ön test Özyeterlik Ölçeği	137.60±19.81	136.5 (26.2)	95.0; 187.0
Son test Tutum Ölçeği	89.95±17.55	93.5 (19.0)	45.0; 120.0
Son test Kaygı Ölçeği	72.34±25.22	69.0 (42.2)	34.0; 124.0
Son test İçsel Motivasyon	21.93±3.94	23.0 (4.5)	12.0; 28.0
Son test Dışsal Motivasyon	42.48±7.09	41.5 (10.5)	26.0; 56.0
Son test Motivasyon Ölçeği Toplam	64.41±9.96	65.0 (13.5)	38.0; 84.0
Son test Özyeterlik Ölçeği	135.14±23.26	135.0 (32.7)	80.0; 180.0

Bireylerin ön test tutum ölçeği puan ortalaması  $93.48±14.98$ 'dir. Minimum ön test tutum ölçek puanı 41.0, maksimum puanı ise 116.0 olarak elde edilmiştir. Son test tutum ölçeği puan ortalaması  $89.95±17.55$ 'tir. Minimum son test tutum ölçek puanı 45.0, maksimum puanı ise 120.0 olarak elde edilmiştir.

Ön test kaygı ölçeği puan ortalaması  $63.71±22.13$ 'tür. Minimum ön test kaygı ölçek puanı 34.0, maksimum puanı ise 122.0 olarak elde edilmiştir. Son test kaygı ölçeği puan ortalaması  $72.34±25.22$ 'dir. Minimum son test kaygı ölçek puanı 34.0, maksimum puanı ise 124.0 olarak elde edilmiştir.

Ön test motivasyon ölçeği toplam puan ortalaması  $66.39±9.30$ 'dur. Minimum ön test motivasyon ölçek puanı 33.0, maksimum puanı ise 83.0 olarak elde edilmiştir. Son test motivasyon ölçeği toplam puan ortalaması  $64.41±9.96$ 'dir. Minimum son test motivasyon ölçek

puanı 38.0, maksimum puanı ise 84.0 olarak elde edilmiştir.

Ön test özyeterlik ölçeği puan ortalaması  $137.60 \pm 19.81$ 'dir. Minimum ön test özyeterlik ölçek puanı 95.0, maksimum puanı ise 187.0 olarak elde edilmiştir. Son test özyeterlik ölçeği puan ortalaması  $135.14 \pm 23.26$ 'dır. Minimum son test özyeterlik ölçek puanı 80.0, maksimum puanı ise 180.0 olarak elde edilmiştir.

### Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci problemi "Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2.** Gruplara göre kaygı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Ön Test Kaygı Ölçeği	Kontrol	28	64.86±21.77	30.86	864.0	382.0	0.554
	Deney	30	62.63±22.77	28.23	847.0		

Gruplara göre bireylerin ön test kaygı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır ( $p > 0.05$ ).

### Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci problemi "Deney grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.3.** Deney grubunda yer alan bireylerin kaygı ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Son Test-Ön Test Kaygı Ölçeği	Negatif Sıra	6	8.17	49.0	3.365	*0.001
	Pozitif Sıra	21	15.67	329.0		
	Eşit	3	-	-		

Deney grubu bireylerinin 21'inin uygulama sonucunda kaygı ölçeği puanlarını artırdıkları, 6'sının kaygı ölçeği puanları azalırken, 3'nün ise kaygı ölçeği puanları eşit çıkmıştır. Deney grubunda yer alan bireylerin ön test ve son test kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (\* $p = 0.001$ ).

### Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü problemi "Kontrol grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?"

biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** Kontrol grubunda yer alan bireylerin kaygı ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test Kaygı Ölçeği</b>	Negatif Sıra	11	12.55	138.0	1.481	0.139
	Pozitif Sıra	17	15.76	268.0		

Kontrol grubu bireylerinin 17'sinin uygulama sonucunda kaygı ölçeği puanlarını artırdıkları, 11'nin ise kaygı ölçeği puanları azalmaktadır. Kontrol grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.5.** Gruplara göre kaygı ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Son Test Kaygı Ölçeği</b>	Kontrol	28	69.86±24.74	28.14	788.0	382.0	0.554
	Deney	30	74.67±25.85	30.77	923.0		

Gruplara göre bireylerin son test kaygı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Araştırmanın Beşinci, Altıncı, Yedinci Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci, altıncı, yedinci problemleri (5) “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”,(6) “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, (7)“Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6.** Gruplara göre motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Ön Test İçsel Motivasyon</b>	Kontrol	28	21.57±3.11	26.14	732.0	326.0	0.141
	Deney	30	22.23±3.82	32.63	979.0		
<b>Ön Test Dışsal Motivasyon</b>	Kontrol	28	43.71±5.02	26.05	729.5	323.5	0.132
	Deney	30	45.20±7.74	32.72	981.5		
<b>Ön Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Kontrol	28	65.28±7.30	25.96	727.0	321.0	0.123
	Deney	30	67.43±10.87	32.80	984.0		

Gruplara göre bireylerin ön test içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyon ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Araştırmanın Sekizinci, Dokuzuncu, Onuncu Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci, dokuzuncu ve onuncu problemleri (8)“Deney grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”,(9) “Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”,(10) “Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7.** Deney grubunda yer alan bireylerin motivasyon ölçeği ve alt boyutları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test İçsel Motivasyon</b>	Negatif Sıra	10	10.40	104.0	1.040	0.298
	Pozitif Sıra	13	13.23	172.0		
	Eşit	7	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Dışsal Motivasyon</b>	Negatif Sıra	16	12.91	206.5	0.422	0.673
	Pozitif Sıra	11	15.59	171.5		
	Eşit	3	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Negatif Sıra	13	15.73	204.5	0.034	0.973
	Pozitif Sıra	15	13.43	201.5		
	Eşit	2	-	-		

Deney grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyon ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

### Araştırmanın On Birinci, On İkinci, On Üçüncü Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on birinci, on ikinci, on üçüncü problemleri (11)“Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?”, (12)“Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?”, (13)“Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8.** Kontrol grubunda yer alan bireylerin motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test İçsel Motivasyon</b>	Negatif Sıra	13	16.00	208.0	0.829	0.407
	Pozitif Sıra	13	11.00	143.0		
	Eşit	2	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Dışsal Motivasyon</b>	Negatif Sıra	20	14.83	296.5	3.082	*0.002
	Pozitif Sıra	6	9.08	54.5		
	Eşit	2	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Negatif Sıra	19	15.79	300.0	2.670	*0.008
	Pozitif Sıra	8	9.75	78.0		
	Eşit	1	-	-		

Kontrol grubu bireylerinin 20’sinin uygulama sonucunda dışsal motivasyon puanları azalırken, 6’sının ise dışsal motivasyon puanları artmaktadır. Kontrol grubunda yer alan bireylerin ön test ve son test dışsal motivasyon puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamli bir fark saptanmıştır ( $*p=0.002$ ).

Kontrol grubu bireylerinin 19’unun uygulama sonucunda motivasyon ölçeği toplam puanları azalırken, 8’inin motivasyon ölçeği toplam puanları artmakta, 1 bireylerin ise motivasyon ölçeği toplam puanı değişmemektedir. Kontrol grubunda yer alan bireylerin ön test ve son test motivasyon ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık saptanmıştır ( $*p=0.008$ ).

Kontrol grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test içsel motivasyon puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamli bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). 13’er bireyin uygulama sonucunda içsel motivasyon puanları azalır ve artarken, 2 bireyin içsel motivasyon puanları değişmemektedir.

### Araştırmanın On Dördüncü, On Beşinci, On Altıncı Problemlerine İlişkin Bulgular



Çalışmanın on dördüncü, on beşinci, on altıncı problemleri (14)“Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, (15)“Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, (16)“Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.9.** Gruplara göre motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının son test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Son Test İçsel Motivasyon</b>	Kontrol	28	20.57±4.20	23.54	659.0	253.0	*0.009
	Deney	30	23.20±3.25	35.07	1052.0		
	Grup	N	Ort±SS	OrtalamaStd Hata		t	P
<b>Son Test Dışsal Motivasyon</b>	Kontrol	28	39.89±6.43	1.21		2.847	*0.006
	Deney	30	44.90±6.93	1.26			
<b>Son Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Kontrol	28	60.46±9.36	1.77		3.136	*0.003
	Deney	30	68.10±9.18	1.68			

Gruplara göre bireylerin son test içsel motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.009). Kontrol grubunda bulunan kişilerin içsel motivasyon son test puanı ortalaması 20.57±4.20, deney grubunda yer alan bireylerin ise 23.20±3.25 olarak elde edilmiştir.

Kontrol grubunda bulunan kişilerin dışsal motivasyon son test puanı ortalaması 39.89±6.43, deney grubunda yer alan bireylerin ise 44.90±6.93 olarak elde edilmiştir. Gruplara göre bireylerin son test dışsal motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.006).

Gruplara göre bireylerin son test motivasyon ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.003). Deney grubunda yer alan bireylerin motivasyon ölçeği toplam son test puanı ortalaması kontrol grubunda yer alan bireylere göre daha yüksektir.

### Araştırmanın On Yedinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on yedinci problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10.** Gruplara göre özyeterlik ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	T	P
<b>Ön Test Özyeterlik Ölçeği</b>	Kontrol	28	131.68±15.90	3.01	2.280	*0.026
	Deney	30	143.13±21.69	3.96		

Gruplara göre bireylerin özyeterlik ön test puanı arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.026). Kontrol grubunda bulunan kişilerin özyeterlik ön test puanı ortalaması 131.68±15.90, deney grubunda yer alan bireylerin ise 143.13±21.69 olarak elde edilmiştir.

### Araştırmanın On Sekizinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on sekizinci problemi “Deney grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.11.** Deney grubunda yer alan bireylerin özyeterlik ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	T	P
<b>Özyeterlik Ölçeği</b>	Ön test	30	143.13±21.69	3.96	1.258	0.218
	Son test	30	139.50±22.53	4.11		

Deney grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test özyeterlik puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05).

### Araştırmanın On Dokuzuncu Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on dokuzuncu problemi “Kontrol grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.12.** Kontrol grubunda yer alan bireylerin özyeterlik ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	T	P
<b>Özyeterlik Ölçeği</b>	Ön test	28	131.68±15.90	3.01	0.331	0.743
	Son test	28	130.46±23.52	4.44		

Kontrol grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test özyeterlik puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05).

### Araştırmanın Yirminci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirminci problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.13.** Özyeterlik ölçeği son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön test	13046.691	1	13046.691	43.202	<0.001
Grup	0.159	1	0.159	0.001	0.982
Hata	16609.773	55	301.996		
Toplam	30838.897	58			

Tablo 3.13’e göre gruplardaki öğrencilerin özyeterlik son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (F=0.001, p=0.982).

### Araştırmanın Yirmi Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi birinci problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.14’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.14.** Gruplara göre tutum ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Ön Test Tutum Ölçeği	Kontrol	28	93.25±9.61	26.89	753.0	347.0	0.256
	Deney	30	93.70±18.83	31.93	958.0		

Gruplara göre bireylerin ön test tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

### Araştırmanın Yirmi İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi ikinci problemi “Deney grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.15’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.15.** Deney grubunda yer alan bireylerin tutum ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Son Test-Ön Test Tutum Ölçeği	Negatif Sıra	13	17.15	223.0	0.196	0.845
	Pozitif Sıra	17	14.24	242.0		

Deney grubu bireyelerinin 17'sinin uygulama sonucunda tutum ölçeği puanlarını artırdıkları, 13'nün tutum ölçeği puanları azalmaktadır. Deney grubunda yer alan bireyelerin ön test ve son test tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

### Araştırmanın Yirmi Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi üçüncü problemi “Kontrol grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.16.** Kontrol grubunda yer alan bireyelerin tutum ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test Tutum Ölçeği</b>	Negatif Sıra	16	17.22	275.5	1.652	0.098
	Pozitif Sıra	12	10.88	130.5		

Kontrol grubu bireyelerinin 12'sinin uygulama sonucunda tutum ölçeği puanlarını artırdıkları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan bireyelerin ön test ve son test tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

### Araştırmanın Yirmi Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi dördüncü problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.17.** Gruplara göre tutum ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Son Test Tutum Ölçeği</b>	Kontrol	28	86.11±13.98	24.11	675.0	269.0	*0.019
	Deney	30	93.53±19.90	34.53	1036.0		

Gruplara göre bireyelerin son test tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır ( $*p=0.019$ ). Kontrol grubunda yer alan bireyelerin tutum ölçeği son test puanı ortalaması 86.11±13.98, deney grubunda yer alan bireyelerin ise 93.53±19.90olarak elde edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri okuma çemberi yönteminin

deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma kaygısı açısından bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Melanlıoğlu (2014) araştırmasında üstbiliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile öğretim programına göre okuma yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında okumaya ilişkin kaygıları arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Üstbiliş eğitiminin uygulandığı deney grubunun kendi içinde de ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular, okuma eğitiminde üstbiliş stratejilerini kullanmanın okumaya ilişkin kaygıyı azaltmada olumlu katkısı olduğunu gösterir. Bilgiyi edinme yolu olan okuma, duygusal etmenlerden etkilenmektedir. Kaygı, bireyin okumasını ve öğrenmesini zorlaştıran duygusal bir etmendir (Dursun & Özenç, 2019). Yıldız ve Ceyhan (2016) araştırmasında dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okumaya ilişkin kaygılarının okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin düzenli kitap okuması sonucunda kazandığı kitap okuma alışkanlığı okumayı sevmesini ve buna bağlı olarak kaygı düzeyinin azalmasını sağlayabilir. Araştırmada deney grubunda yer alan bireylerin ön test son test kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 21 kişinin uygulama sonucunda kaygı ölçeği puanlarını artırdıkları, 6 kişinin kaygı ölçeği puanlarının azaldığı, 3 kişinin ise kaygı ölçeği puanlarının eşit çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin her hafta üstlendikleri rollerin sorumluluğunu yerine getirme zorunluluğu, kendini ifade etmede zorluk çeken öğrencilerin grup içinde konuşma korkusu yaşamaları, ressam rolünü alan öğrencinin resim konusunda yetenekli olmaması gibi etkenler deney grubu öğrencilerinin okuma kaygılarını artırmış olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç okuma çemberi yönteminin deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma özyeterliği yönünden anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Altınkaya (2019) araştırmasında okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile Türkçe öğretim programına uygun şekilde öğrenim gören kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu araştırma sonuçlardan farklı olarak McElcain (2010) çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bireyde okumaya ilişkin yeterlilik duygusu kısa sürede oluşacak bir duyuşsal nitelik değildir. Özyeterlik duygusunun oluşması uzun zaman alabilir. Araştırma süresinin 12 hafta olması okuma özyeterliğinin gelişmemesine neden olmuş olabilir. Okuma çemberi tekniğinin daha uzun süre uygulanması öğrencilerin okumaya karşı özyeterliklerinin gelişmesini sağlayabilir. Bireyin sahip olduğu yüksek özyeterlik algısı istendik davranışların kazanılmasında ve sürdürülmesinde oldukça etkilidir (Dölek, 2021). Okuma derslerinde çeşitli araçların kullanılması, farklı okuma tekniklerinin kullanılması öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirip okuma özyeterliklerini arttırmada etkili olabilir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri okuma çemberi yönteminin deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma güdüsü yönünden bir farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Topçam (2021) araştırmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin güdülerine pozitif yönde etki ettiği ve okuma güdülerini arttırdığını saptamıştır.

Hardin (2012) öğrencilerin kendi tercih ettikleri kitapları okumalarının ve kitapta okudukları ile kendi yaşamları arasında bağ kurmalarının onların güdülerini artırdığını belirtir. Miller (2015) öğrencilerin okudukları kitaplar ile bireysel yaşamları arasında bağ kurmaları sonucunda okumaya daha çok güdülendiklerini belirtmiştir. Okuma çemberi yöntemindeki bağ kurucu rolü, kitap ile bireyin kendi deneyimleri arasında kurduğu bağı ortaya çıkarabilir. Okuma güdüsü, kitap okuma alışkanlığının oluşmasını sağlayan duyuşsal bir niteliktir. Okuma etkinliklerinin eğlenceli sınıf iklimi oluşturularak gerçekleştirilmesi öğrencilerin okumaya olan güdülerini artırmada önemli bir etken olabilir. Bu nedenle öğretmenler okuma derslerinde bu yöntemi kullanarak öğrencilerinin okumaya güdülenmelerini sağlayabilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Kaya Tosun (2018) araştırmasında kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubuna uygulanan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma güdülerini artırma üzerinde bir artışa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkben (2020) çalışmasında incelediği konulardan biri öğrencilerin okumaya ilişkin güdü puanları ile okumaya ilişkin kaygı puanları arasındaki ilişkidir. Araştırma bulguları okumaya ilişkin kaygı puanları ile okumaya ilişkin güdü puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Yani bireylerin okumaya ilişkin kaygı puanları arttıkça okumaya ilişkin güdü puanları anlamlı düzeyde azalmaktadır. Öğrencilerin temel okuma becerilerini tam olarak edinememeleri, okuduklarını anlamada zorlanmaları okumaya ilişkin kaygılarını artırırken okumaya ilişkin güdü düzeylerini azaltabilir. Araştırmada kontrol grubunda yer alan bireylerin dışsal güdü ve güdü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Kontrol grubunda yer alan bireylerin 20'sinin dışsal güdü puanları azalmıştır. 6'sının dışsal güdü puanları artmıştır. Bunun yanında bireylerin 19'unun güdü puanları azalırken 8'inin güdü puanları artmıştır. 1 bireyin ise güdü puanı değişmemiştir. Fakat ön test-son test içsel güdü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmasına bağlı olarak kitabın bireyler tarafından okunup özetlenmesinin okumaya ilişkin güdü düzeyini artırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Bireylere yalnızca yaşlarına uygun ilgilerini çekebilecek kitapların sunulmasının yeterli olmadığı, bireyde okuma güdüsünün oluşması için okuma sürecinin çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç okuma çemberi yönteminin deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma tutumu bakımından farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Bu sonuç, Smith ve Feng'in (2018) çalışmasındaki sonuç ile benzeşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının anket yapılarak belirlendiği araştırmadan elde edilen verilere göre, okuma çemberinin üstün zekalı öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını ve okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Avcı ve Yüksel'in (2011) araştırmasında "Öğretmen ve öğrencilerin okuma çemberine yönelik tutumları nasıldır?", biçiminde oluşturulan alt probleme ait bulgulara göre öğrenciler okuma çemberi yöntemini keyifli ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler yöntemin en beğendikleri özelliklerinin, "grup üyeleri ile fikir alışverişinde bulunmaları, okuma için geniş

bir zaman dilimine sahip olmaları, farklı görevleri yapıyor olmaları ile öğrenciler arasında yardımlaşma ve işbirliğinin bulunmasıdır” biçiminde ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Demir (2019) araştırmasında okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanı ile kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yardım (2021) çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırmada bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulayıcı özellikleri, örneklem farklılıkları gibi etkenler sonuçların farklı olmasına neden olabilir. Bu çalışmada ise deney ve kontrol gruplarının son test tutum ölçeği arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmemiş bireylerin okuma eylemini yaşamları boyunca kullanabilmeleri beklenemez (Can vd., 2016). Yöntem uygulanırken öğrencinin süreçte etkin olması, işbirliği içinde çalışması, olumlu sınıf ikliminin hakim olması, okunan kitapların sevilmesi gibi etkenlerin bireylerin okumaya ilişkin tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacı ve uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir.

#### *Araştırmacılar İçin Öneriler*

- Araştırmada okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin sosyalleşmeleri üzerine etkisi de incelenebilir.
- Okuma çemberinin okumanın duyuşsal niteliklerini ölçen bu araştırma 12 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Daha uzun süreli bir çalışma takvimi oluşturulup yöntemin etkililiği sınanabilir.
- Okuma çemberinin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisini sınavan nitel araştırmalar yapılabilir.

#### *Uygulayıcılar İçin Öneriler*

- Öğretmenler her hafta farklı bir rol üstenererek gruplarda tartışmalara katılıp öğrencilerle etkileşimini arttırabilir.
- Okuma çemberi yöntemi; eğlenceli sınıf iklimi oluşturmak, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum sergilemelerini ve okumaya güdülenmelerini sağlamak amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilir.

## Kaynakça

- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma özyeterliklerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Avcı, S., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre okumanın öğrencilere bilişsel ve duygusal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.
- Can A., Deniz, E. & Çeçen, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies*, 11(3), 645-660.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). Development of the reading anxiety scale for elementary and middle school students: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 14(1), 97-107.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & 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), 243-363.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O. & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (1), 1-16.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Stenhouse.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dölek, O. (2021). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dursun, H. & Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles.* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okuma tepkilerinin belirlenmesi.*



- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- 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.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education*, 11(2), 103- 123.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. & Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *YILDIZ Journal Of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A Blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1),1-22.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Smith, A., & Feng, J. (2018). Literature Circle and Gifted Students: Boosting Reading Motivation and Performance. *Online Submission*, Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED588790>. Erişim tarihi: 10.12.2021.
- Topçam, B. A. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Ülper, H., Yaylı, D. & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akılcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Reading is not a simple behavior consisting only of knowing how to read and write (Karatay, 2011). Reading skill is a multidimensional and dynamic process based on creating meaning that requires individuals to use their cognitive, physical and affective skills throughout the reading process (Çevik et al., 2019). Reading is an action that has an affective aspect as well as a cognitive aspect. For the continuity of reading behavior in an individual, the affective qualities of the individual regarding the act of reading are important. Individuals' levels of anxiety, self-efficacy, motivation and attitude towards reading are important determinants of being qualified readers.

As in all areas of life, it is necessary to diversify and develop the tools, methods and techniques used in education. In order to increase students' interest and desire to read, new methods to facilitate reading comprehension should be explored (Karatay, 2017). One of these new methods, the reading circle application, is the adaptation of book clubs by teachers to the school environment. The reading circle practice is based on the book club practice, which is not common in our country. In book clubs, individuals who read the same book come together at certain intervals and discuss the chapters they have read (Avcı et al., 2010). While these meetings where individuals come together strengthen interpersonal communication, the comments made about the books make important contributions to public speaking skills (Okur, 2019). The reasons why the reading circle method has a strong effect and continuity are stated under 4 headings: collaboration, choice, research and responsibility. From this point of view, the reading circle not only makes students love reading and improves their reading comprehension skills, but also contributes to their cognitive development (Daniels 2006; as cited in Sarı et al., 2017).

The reading circles method is basically structured on planning reading, reading and sharing what they read. In other words, "organized reading" is the basis of the method (Okur, 2019). In addition, the reading circle, which is a part of literacy education, has the power to increase excitement about teaching and to arouse enthusiasm for reading and discussion among students (Certo et al., 2010).

As a result, there is a need for new methods that will ensure the development of positive attitudes towards the act of reading, reduce the level of anxiety while increasing the level of motivation and self-efficacy related to reading, and provide individuals with reading habits. The reading circle method, which has been put forward to meet this need, is a method that makes the individual active in the process, supports cooperative learning and peer communication through activities in group work, and is thought to provide students with positive feelings towards the act of reading. In this context, the aim of this study is to determine whether the

reading circle method has an effect on students' affective qualities (anxiety, attitude, self-efficacy and motivation) towards reading.

### **Method**

The study was designed with a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. A total of 58 students, 28 in the control group and 30 in the experimental group, studying in the 6th grade of a public school in Gaziantep province participated in the study.

In the implementation process of the study, a 14-week study plan was prepared in line with the principles of the Reading Circle in order to measure the effect of the reading circle method on the affective qualities of reading.

1. After obtaining the necessary permissions for the research, school administrators and teachers were informed about the process and the Reading Circle Method.
2. Experimental group students were given information about the research process and a sample application was carried out to familiarize them with the method.
3. While the students in the experimental group applied the activities created according to the Reading Circle Method, the students in the control group read the same books as the students in the experimental group in the reading lessons in line with the Turkish Language Teaching Program.
4. After completing the book, students in the control group did activities such as writing a summary of the book or verbally explaining the book to their classmates.

"Reading Attitude", "Reader Self-Efficacy", "Reading Anxiety for Primary and Secondary School Students", "Reading Motivation" scales were used to obtain the data. The books determined in the research process were read to the experimental group by applying the reading circle method and to the control group without applying any method. Mann-Whitney U, t-test, Wilcoxon Signed Ranks and ANCOVA tests were used to analyze the data.

### **Results**

One of the findings obtained from the research is that the reading circle method did not create a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading anxiety. Another finding of the research is that the reading circle method created a significant differentiation between the experimental group and the control group in terms of reading motivation. The other finding obtained from the research is that the reading circle method does not create a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading self-efficacy. Another finding obtained from the research is that the reading circle method creates a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading attitude.

## **Conclusion**

One of the results obtained from this study, which was conducted to determine whether the reading circle method has an effect on students' affective qualities (anxiety, attitude, self-efficacy and motivation) towards reading, is that the reading circle method did not create a differentiation between the experimental group and the control group in terms of reading anxiety. On the other hand, the reading circle method created a significant differentiation between the experimental group and the control group in terms of reading motivation. Another result obtained from the research is that the reading circle method did not create a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading self-efficacy. Another result obtained from the study was that the reading circle method created a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading attitude. According to the results obtained from the study, while the reading circle method had a positive effect on students' reading motivation and attitudes towards reading, it did not create a significant difference on their reading anxiety and reading self-efficacy.