

9. Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi

Yasemin BAKI¹

APA: Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 127-156. DOI: 10.29000/rumelide.1379041.

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmen adaylarının okuma kültürünü geliştirmeye etkisini incelemektir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle belirlenen çalışma grubu Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 36'sı kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 47 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin bireysel gelişim açısından farklı bakış açısı kazanma, düşünme becerilerini geliştirme, kitapların önemini kavrama; temel okuma becerileri açısından anlama becerileri, planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama becerilerinin gelişimi; kitap seçimi açısından iç yapı ve dış yapı özelliklerinin önemini kavrama; görsel okuma becerileri açısından ise görselleri anlama ve yorumlama ile görseller arasında ilişki kurma açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının bireysel gelişim, temel okuma becerileri, kitap seçimi ve görsel okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayarak okuma kültürünün gelişimine olanak sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma çemberlerinin özellikle bireysel açıdan sağladığı katkıların yanında grup halinde okuma çalışmalarında oluşturduğu sinerjiyle de okuma kültürünün gelişimine farklı bir soluk getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen adayları örnekleminde bireysel ve grup halinde okuma çalışmalarından oluşan okuma çemberlerinin okuma kültürüne etkisine ilişkin bulguları ilk kez ortaya koymasına sebebiyle özgündür.

Anahtar kelimeler: Okuma çemberi, okuma kültürü, Türkçe öğretmeni aday

The effect of reading circle method on reading culture

Abstract

This study aims to examine the effect of the reading circle method on developing the reading culture of pre-service Turkish teachers. In this qualitative research, the case study model was used. The study group, selected through criterion sampling from purposive sampling methods, consisted of a total of 47 pre-service teachers, 36 females and 11 males, studying in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program of a university located in the northern region of Turkey. The data of the study were collected through a semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis method. The research yielded results indicating that the employment of the reading circle approach led to diverse benefits, including gaining different perspectives in terms of personal growth, enhancing thinking skills, and recognizing the significance of books. The method facilitated the

¹ Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Rize, Türkiye), ysmnbaki@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4064-3724. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379041]

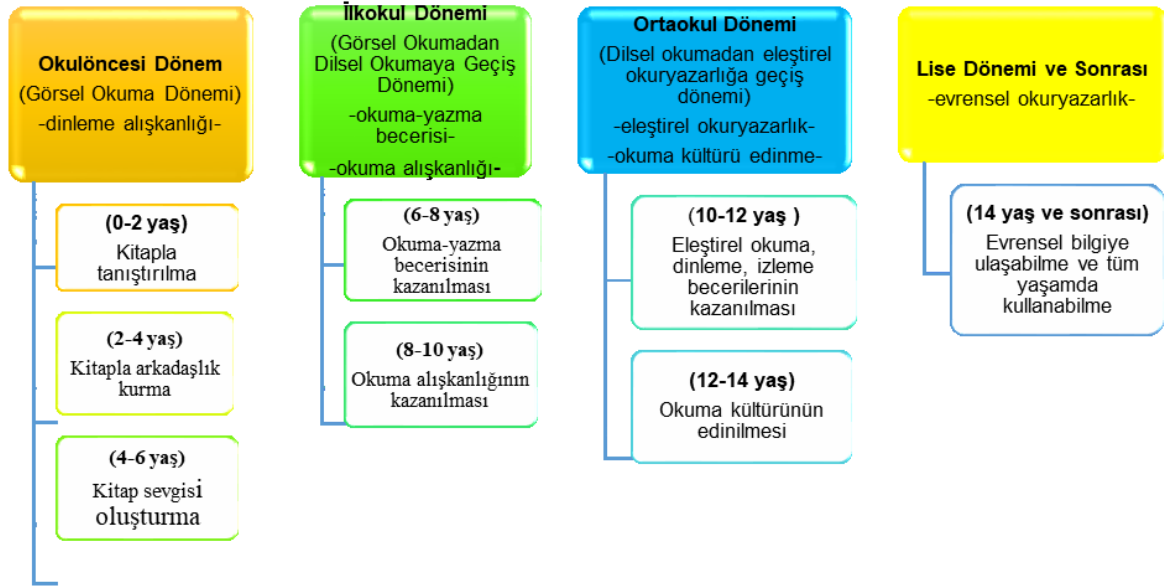
ETİK: Bu makale için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığınca 19.07.2022 tarihli, 2022/160 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

advancement of comprehension skills, planned reading practices, as well as deep and inferential comprehension skills in terms of basic reading skills. Moreover, it promoted an understanding of the internal and external structural attributes in book selection and contributed to the interpretation of visual elements, along with establishing connections between visual cues in the context of visual reading skills. Evidently, reading circles are a method for fostering the cultivation of a reading culture by providing positive contributions to the development of individual development, basic reading skills, book selection, and visual reading skills of pre-service teachers. Furthermore, it was concluded that reading circles introduce a refreshing dimension to the development of reading culture with the synergy it creates in group reading studies, especially in addition to its individual contributions. The research is original because it reveals the findings on the effect of reading circles consisting of individual and group reading activities on reading culture for the first time within a sample of pre-service teachers.

Keywords: Reading circle, reading culture, pre-service Turkish teachers

1. Giriş

Okuma kültürü; bireyin tüm iletişim kanallarından gelen iletileri anlama, sınama, sorgulama yeterliliğine ulaşarak bunlardan edindiği birikimi alışkanlık haline dönüştürüp yaşama aktarmasını sağlayan davranışlar bütünüdür (Sever, 2012). Bireyin entelektüel sermayesini elde etme süreci olan okuma kültürü edinimi (Samur, 2016); ardışık, bağımlı, birbirini bütünlükten ve sürekli yenilenen becerilerden oluşan dinamik bir edinim olup çeşitli evrelerden oluşmaktadır (Baki, 2022). Erken çocukluk döneminde başlayan bu süreç sırasıyla; “dinleme alışkanlığı”, “okuma-yazma becerisi”, “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur - yazarlık becerisi” evrelerinden oluşmaktadır (Sever, 2013). Bu evreler bireyin kendi yaşamı için gerekli olan bilgiyi rafine ederek onu yaşamsal alanda aktif bir kullanıma dönüştürmesini içeren becerilerden meydana gelmektedir. Bilginin dönüşerek yaşama aktarılmasını sağlayan okuma kültürü edinim süreci, bireyin okumayı bir yaşam felsefesi haline getirmesini sağlar. Böylelikle bireyin zaman içerisinde artan farkındalığıyla beş duyuyla (sözel-görsel-işitsel) gelen tüm iletileri anlamlandırıp beş duyunun ötesine geçmesine olanak sunar. Bireyin biliş ötesini de okumaya ve düzenlemesiyle devam eden bu süreçte görünenlerin ardındaki görmeye (anlamaya) başlar. Bilmenin verdiği hazzı edinmeyi öğrenince okumanın asıl amacı olan okumayı bir zevk haline dönüştürme sağlanmış olur ve bu aşama okuma kültürü edinmiş olma ile literatürde karşılık bulur. Okuma kültürü edinme sürecine ilişkin bu aşamalar insanın bu dünyaya gelişiyle başlamakla birlikte temelde belli aşamalarda belli becerilerin edinilmesini içermektedir. Bu evrelerde edinilmesi gereken beceriler; erken çocukluk döneminde görsel ve yazılı kültür ürünleriyle tanışma; temel okuma becerisi edinimiyle okuma yazmanın alışkanlığa dönüşmesi; ardından eleştirel okuma yazma becerisi edinilmesi ile bu birikimin bireysel ve toplumsal düzlemde bir yaşam biçimine dönüştürülmesidir (Samur, 2014). Bu aşamalar ve edinilmesi gereken beceriler Şekil 1’de sunulmuştur (Samur, 2014; Sever, 2013; 2012).



Şekil 1. Okuma Kültürü Edinim Süreci

Şekil 1’de görüldüğü üzere; okuma kültürü edinim sürecinde her evrede kendi içerisinde belli becerilerin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu becerilerin edinilmesi, sistematik ve programlı bir eğitim süreci eşliğinde bireyin tüm iletişim kanalları vasıtasıyla gelen bilgiyi yeniden üreterek yaşamında aktif bir şekilde kullanımını sağlayan evrensel okuryazarlık becerisine erişimini hedeflemektedir (Şentürk, 2011). Evrensel okuryazarlık seviyesi de bilginin doğası gereği hiç bitmeyecek sürekli yenilenen dinamik ve üretken bir süreç olup bilgiyle sürekli beslenip yenilenmeyi gerektirmektedir.

Okuma kültürü edinmiş evrensel bir okuryazar olma seviyesine erişim karmaşık bir süreç olup çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Çünkü okuma kültürü; paydaşları olan öğrenci, öğretmen, aile ve toplumdaki fertlerin bu bilince erişimini sağlayacak sistemli ve planlı uygulamalarla desteklenerek oluşturulan sistematik bir birlikteliği gerektirir (Bulut, 2018; Samur, 2014). Kültür kavramının da uzun süreçte oluşan bir yaşam biçimi olması sebebiyle okuma kültürünün oluşması da süreç temelli bir yapılandırmayı gerekli kılmaktadır (Samur, 2014). Gerek bireysel okuma kültürü gerekse toplumsal okuma kültürünün oluşum ve gelişimi, bu süreci etkileyen tüm paydaşların ortak katkısıyla gelişmektedir. Toplumda ve bireylerde okuma bilincini oluşturma, okuma faaliyetlerini yaygınlaştırma, okuma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimiyle okuma kültürünün geliştirilmesi amaçlanıyorsa bireyin doğumundan başlayarak evrensel okuryazarlık seviyesine ulaşmaya kadar yaşamının her aşamasında bilinçli ve sistemli bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır. Çünkü bir ülkenin gelişmişliği okuryazar oranıyla ve okuma kültürüyle yakından ilişkilidir (Arslan vd., 2009; Doğan vd., 2018).

Okuma kültürü edinimi ülkemiz açısından değerlendirildiğinde bireylerin çoğunlukla temel okuryazarlık seviyesinde kaldığı (Samur, 2014), okuma kültürü altyapısının zayıf olduğu, bu durumun temel sebebi ise okuma kültüründen yoksun olma olarak değerlendirilmektedir (Saracoğlu vd., 2003). Bu eksikliği giderip ülkemizde okuma kültürünü geliştirip ve yaygınlaştırmak adına başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar birçok faaliyet yürütmektedir. Türkiye Yayıncılar Birliği (TYB), Türk Kütüphanecileri Derneği (TKD), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Okuma Kültürü Derneği (2018) gibi çeşitli platformlarda faaliyetlerini sürdüren bu örgütler, ülkemizde okuma kültürünü geliştirerek okumayı herkes için ulaşılabilir hale getirme ve nitelikli okuma ortamlarının oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen “Dost

Kitaplar-Dost Öğrenciler” Kitap Okuma Etkinliği (2016), Okuma Saati Projesi (2018), 4 Kalem Tekniği ile Nitelikli Okuma Projesi, Bir Kitap Bir Nefes Projesi (2022), “Oku-Yorum” Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi (2021); üniversitelerin yürüttüğü Minik Eller Kitaplarla Buluşuyor (2021), Okuyan Üniversite-Okuyan Lise (2022) gibi çeşitli projeler ve Cumhuriyet’in 100. kuruluş yılı kapsamında 2023 kitabın okuyucuyla buluşturulması amacıyla gerçekleştirilen “2023 Kitap Projesi” gibi etkinlikler okuma alışkanlığı ve beraberinde okuma kültürünün yaygınlaşmasına katkı sağlayan çalışmalar arasında sayılabilir. Ayrıca OKUYAY-Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu tarafından yapılan Türkiye Okuma Kültürü Araştırması (2019), Okuma Kültürü Haritalama Çalışması (2019), Bağımsız Kitabevleri Raporu (2019) gibi çalışmalarının yanı sıra toplumda okuma kültürünü geliştirmek ve yaygınlaştırmak adına 4 pilot bölgedeki çocukları, ebeveynleri, öğretmenleri, kamu kuruluşlarını, kütüphaneleri ve sivil toplumu, yayıncılık paydaşlarıyla buluşturarak çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Proje sonunda okuma kültürünü geliştirmek için bir başvuru kaynağı öngörüsüyle hazırlanan “Okuma Kültürünü Geliştirmeye Yardımcı Kılavuz” ile de bu gelişime katkı sağlanması amaçlanmıştır (OKUYAY, 2019).

Ülkemizde çeşitli platformlarda yapılan bu çalışmalara rağmen okuma oranı ve beraberinde okuma kültürünün yine de istenilen seviyelere ulaşamadığı görülmektedir. Nitekim OKUYAY-Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu tarafından yapılan 15 yaş üstü nüfusun okuma alışkanlıkları ve okuma kültürünü yaygınlaştırma konusunda yapılması gerekenlerin ortaya konulması ve okumayı en çok neyin tetiklediğinin belirlenmesinin amaçlandığı Okuma Kültürü Araştırmasının (2019) sonuçları bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda; son üç ayda Türkiye ortalamasında 2,7 adet kitap okunduğu, %36’sının hiç kitap okumadığı, okuyanlar arasında ise %44’ünün 1-2 kitap arasında okuduğu, düzenli okuyanların oranı %42,3, okumayanların oranı ise %22,5 olduğu, hiç kitap satın almayanların %40, yılda bir kez alanların %18 olduğu, hiçbir kitaba sahip olmayanların %22 olduğu, 1 ila 20 arasında kitap sahibi olanların %45 olduğu, %40’ının hiçbir zaman kitap almadığı, %63’ünün kütüphaneye hiç gitmediği, %79’unun ise süreli yayınları hiç takip etmediği belirlenmiştir. Bu raporda toplumun 42’si okuyan kümesi olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma sonucunda; az okuyanlar ya da okumayanlar grubunda yer alanların da okuma kültürüne bakış açılarının olumlu olduğu, okumaya dair düşünce, yaklaşım ve tercihlerinin okuyanlarla paralel olduğu ve okumanın yaygınlaşması karşısında zihniyet açısından bir engel olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmadan hareketle okuyanlar grubundaki kişi sayısı oranı düşük olmasına karşın toplumda okumaya karşı olumlu bir bakış açısının hâkim olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Okuma Kültürü Haritalama Çalışmasında (2019) da Türkiye’de okuma kültürüne ilişkin algı ve yaklaşım incelendiğinde ortak kanaat “Türkiye’de okuma kültürü yok” olarak ifade edilmiştir (OKUYAY, 2019). Bu durumun sebepleri arasında ise eğitim sisteminin etkileri, okuma davranışının çocukluk çağında kazanılmaması, nitelikli okuma ortamlarının olmaması, teknolojinin ve görsel araçlarının okumaya tercih edilmesi ile yoğun sosyal medya kullanımı yer almaktadır (OKUYAY, 2019). Bu araştırma sonucunda çözüm olarak ise “insanlar daha fazla kitaba maruz bırakılmalı”, “kitap, merak ve iştah uyandırmalı”, “paylaşım kültürü desteklenmeli” önerileri sunulmuştur. Bu sonuçlar; toplum olarak okuma seviyemizi bildiğimizi ve okuma sürecinde aile ve okulun önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Okuma Kültürü Araştırması (2019) sonuçlarında da katılımcılara göre okuma kültürünün yaygınlaşması için %45 oranıyla anne-babaların yönlendirilmesi, %30 oranıyla okullara öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve ileri sürülen önerilerden hareketle, okuma bilincine sahip ve okumaya önem veren bir toplum olmamıza rağmen eyleme geçme noktasında sorunlar olduğu söylenebilir. Bu sorunların çözümüyle ilgili Kültür ve Turizm Bakanlığı desteğiyle gerçekleştirilen Okuma Kültürü Çalıştayında (2018) “Türkiye’de okuma kültürünün oluşturulabilmesi için devletin, özel sektörün, sivil toplum kuruluşlarının, kültür-sanat dünyasının, medyanın, gönüllülerin, üniversitelerin ve öğrencilerin dâhil olacağı bir “okuma kültürü hareketi/seferberliği”

yapılmasının gerekliliği vurgulanmış ve bu seferberliğin gerçekleştirilmesi için bir dizi eyleme karar verilmiştir.

Bu seferberliğin gerçekleşip okuma kültürünün oluşturulmasındaki etmenlerin başında aile ve okulun etkisi gelmektedir (Alan, 2020; Fırat ve Coşkun, 2017; Körkuyu, 2014; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Okuma kültürünün temelleri ailede atılmakla birlikte okullarda öğretmenlerin elinde şekillenmektedir (Ünlü ve Eğilmez, 2021). Öğrencilerin okuma kültürünü şekillendiren öğretmenlerin eğitimi, kültür düzeyi, vizyonu, okuma kültürü alt yapısı bu kültürün geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Ak Başoğul, 2018). Okuma bilicinin oluşturulması, okuma faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, düşünce dünyasının geliştirilmesinde ve okuma kültürünün edinilmesinde Türkçe öğretmeleri ise daha özel bir konuma sahiptir (Körkuyu, 2014; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Bir kültür ve beceri dersi olan Türkçe dersinde öğretmenlerin; okuyan, düşünen, yorumlayan, eleştiren ve üreten bireyler yetiştirebilmeleri için öğrencilerini okuma zevk ve alışkanlığı kazanmış, okumayı bir yaşam biçimi haline dönüştürerek okuma kültürü edinmiş evrensel okuryazar bir birey olarak yetiştirmeleri gereklidir. Çünkü anadili eğitiminin en temel amaçlarından biri de okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmektir (Sever, 2006; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Ancak Türkçe öğretimi bağlamında okuma kültürünün kazandırılmasında okul türü, öğretmenlerin ilgi, bilgi ve dünya görüşü MEB'in uygulamalarına ve yönlendirmelerine göre farklılık göstermektedir (Ak Başoğul, 2018). Yapılan araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünün geliştirilmesinde rol model oldukları, okumayı teşvik ettikleri ancak sınıf içi etkinliklerde kitaplara ilgili etkinliklere çok fazla yer verilmedikleri (Ülper, 2011), kitapların olumlu etkilerini ön plana çıkarmalarına karşın sınıf içerisinde kitap kullanım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Ak Başoğul, 2018). Bunun yanı sıra devlet okullarında okuma kültürünün gelişimi; ders kitabı ve öğretmen odaklı olarak yürütölmekte, kitap önermekten çekinen ya da sadece 100 Temel Eser'den önermekle yetinen öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Ak Başoğul, 2018). Ayrıca Türkçe öğretmenleri de Türkçe ders kitaplarının öğrencilerde estetik duyarlılık oluşturulmasında kılavuzluk etme, okumaya istek uyandırma ve okuma kültürü edindirmede yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedirler (Saltık, 2017). Türkçe öğretmenlerinin olanakları çerçevesinde öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek için çeşitli faaliyetler yürütmelerine (Ünlü, 2019) karşın okuma kültürünün kavramsal çerçevesini belirleme ve kitap seçimi noktasında zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Polat, 2019). Bu araştırmalardan hareketle okuma kültürünü geliştirme açısından Milli Eğitim düzeyinde ortak bir yaklaşımın kabul edilmediği ve yapılan uygulamaların bireysel düzeyde kaldığı söylenebilir.

Oysaki okuma kültürüne sahip öğretmenler oluşturdukları sinerjiyle gerek okul içi gerekse okul dışı öğrenmelerde okuma kültürünün oluşumuna ve gelişimine katkı sağlayacak ortamların hazırlanmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu öneme rağmen öğretmenlerin uygulamalarındaki bu farklılıkların açığa çıkışında öğretmenlerin sahip olduğu okuma kültürü ve aldıkları eğitimin kalitesi de göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimi sürecinde okuma kültürleri gelişmiş evrensel okuryazarlık seviyesine ulaşmış bireyler olarak yetiştirilmeleri beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (Akyüz, 2013; Özkaya ve Çetin, 2014; Saracaloğlu vd., 2003; Balcı, 2013; Yılmaz, 2007). Beraberinde okuma kültürü düzeylerinin düşük (Kuşdemir vd., 2020) ya da orta düzeyde (Baki ve Gökçe, 2020; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Şengül Bircan, 2017; Yıldız vd., 2015) kümelendiğini, büyük çoğunluğunun okuma kültüründen yoksun olduğu ve yerleşik bir okuma kültürüne sahip olmadıklarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Yıldız vd., 2015; Sever vd., 2017; Yılmaz, 2007). Türkçe öğretmenleri (Ünlü, 2019; Polat, 2019; Ak Başoğul, 2018) ve öğretmen adaylarının okuma kültürlerini belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (Altunkaya ve Doğar, 2018; Ayyıldız vd., 2006; Baki ve Gökçe, 2020; Bulut vd., 2020; Kuşdemir vd., 2020; Sever vd., 2017; Yaşar, 2022; Yıldız vd., 2015) bu

araştırmalarda çoğunlukla okuma kültürünün gelişimine ilişkin ihtiyaçlara dair tespitlerden oluşmaktadır. Oysaki okuma kültürünün gelişimi belirli tespitlerin yapılmasının ötesinde bireysel etkinliklerin yanı sıra okuma becerilerinin gelişimi için aktif uygulamalar içeren, işbirlikçi okuma ortamları oluşturan ve öğrencilerin okuduklarını paylaşacakları okuma yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalı araştırmalara ihtiyaç vardır (Doğan vd., 2018; Sarı vd., 2017; Ünlü, 2019).

Sahip olduğu niteliklerle birçok okuma tekniği ve stratejisini içeren yöntemlerden biri de okuma çemberleridir. Okuma becerisinin gelişmesine çeşitli yönlerden katkı sağlayan okuma çemberi yöntemi, okurların bir metni önce bireysel olarak okuyup ardından grup halinde tartışmaları olmak üzere bireysel ve grup halinde okumayı bünyesinde birleştiren bir okuma yöntemidir. Kitap seçimi, grupların oluşturulması noktasında okurların seçimlerinin esas olduğu bu yöntemde, temel ve seçimlik olmak üzere iki rol düzeyi mevcuttur. Bu yöntemde kullanılan temel roller; bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressam; seçimlik roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, hareket izcisi, tahmin edici ve karakter ustası, gözlemci, film eleştirmenidir (Daniels, 2002). Okuma sürecinin ilk aşamasında grupça belirlenen bu rol yapraklarının seçimi aracılığıyla öncelikle bireysel okuma görevi tamamlanır. İkinci aşamada belirlenen tarihlerde yapılan toplantılarda bir araya gelen okurlar, bu roller çerçevesinde yapılan okuma etkinlikleriyle grupça rollerine ilişkin elde ettikleri bilgileri paylaşıp tartışır ve o çember sonlandırılır (Schoonmaker, 2014). Bu çemberin ardından belirlenen kitap sayısı kadar okuma çemberi, her birinde rollerin ve kitapların değişimine bağlı olarak sürdürülür. Yapılan her çemberin sonunda grup, topluca yaptıkları okuma etkinliklere ilişkin şiir, slogan, afiş, resimli kitap hazırlama, sanatsal bir çalışma yapma (kolaj, resim, şiir), pandomim, kukla tiyatrosu, drama gibi çeşitli uygulamalarla da ait okuma etkinliğine dair yaptıkları projeye de çember sonlandırır (Moeller ve Moeller, 2007). Bu aşamalar çerçevesinde belirlenen kitap sayısınınca okuma çemberi tekrarlanır.

Bu okuma yönteminde bireysel okuma sonrasında okur, akranlar ve moderatör (öğretmen) eşliğinde yapılan grup toplantılarında etkileşimli okuma etkinlikleri, iş birlikli olarak uygulanır ve yapılan projelerle de bu iş birliği pekiştirilir. Sunduğu bu niteliklerle okuyucu tepkisi teorisi, şema teorisi ve araştırmaya dayalı öğrenme teorisi ve sosyo-kültürel kurama göre şekillenen bu yöntem (McElvain, 2010), okuma becerilerinin gelişimi için okurlara birçok yönden katkı sağlayarak eğlenceli bir okuma deneyimi sunmaktadır. Sahip olduğu bu niteliklerle üst düzey okuma yöntemlerinden biri olan okuma çemberlerine ilişkin alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmış olmakla birlikte öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar; okuma çemberlerinin okuma sürecine etkileri (Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2019), yöntemin okuma tutum ve alışkanlığına etkisi (Doğa vd., 2018) ve eleştirel okuryazarlık becerilerine etkisi (Baki, 2022) ile sınırlıdır. Oysaki okuma çemberleri, bir grup okuma etkinliği olması sebebiyle okuma kültürünün gelişimine pek çok katkı sağlayacak niteliktedir. Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerinin gelişiminde farklı bir okuma yöntemini tanıyarak bunu gerek kişisel yaşamlarında gerekse meslek yaşamlarında kullanmaları açısından farkındalık kazandırmasının yanı sıra bu yöntemin okuma kültürünü geliştirmedeki etkisinin incelenmesi açısından önemlidir. Bu araştırmayla bireysel okumanın yanı sıra grup halinde yapılan okuma etkinliğiyle de fikirlerin tartışılmasına olanak sunan bu yöntemin gerek bireysel okuma kültürüne gerekse toplumsal okuma kültürüne katkı sağlayacağı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla yöntemin uygulanmasında ihtisaslaşan yenilikçi ve öncü öğretmen adaylarının bu yöntemi kendi görev yapacakları kurumlarda hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle gerçekleştirecekleri okuma etkinliklerinde kullanarak toplumsal olarak da okuma kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayacakları öngörülmektedir. Bu gerekçeler çerçevesinde bu araştırmada okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerinin gelişimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

- 1.Okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?
- 2.Okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının temel okuma becerileri açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?
- 3.Okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimi açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?
- 4.Okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu model, çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlamasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu modelde, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit alınarak mevcut durum ayrıntılı bir şekilde ve derinlemesine yansıtılır (Creswell, 2013). Bu modelde amaç sonuçların genellenmesi olmayıp bir duruma ilişkin ulaşılan bulguların kullanılarak benzer durumların anlaşılmasına ilişkin deneyimlerin ve örneklemelerin sunulmasıdır. Bu araştırmada okuma çemberlerinin Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerine ilişkin etkilerine ilişkin oluşan durumun derinlemesine betimlenmesi amaçlanmıştır olduğu için bu model kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Merriam, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminde; seçilen olgu, kişi ya da durumların belirlenmesinde maksatlı bir seçim gerçekleştirilir (Creswell, 2017). Çalışma grubu oluşturulurken araştırma amacı çerçevesinde oluşturulan ölçütler araştırma öncesinde belirlendiği için (Patton, 2014) araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Gönüllü olarak katılım ve okuma çemberi yöntemi hakkında bilgi sahibi olmama araştırma çerçevesinde belirlenen ölçütlerdir. Bu ölçütlere göre belirlenmiş olan katılımcılar, Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 36'sı kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 47 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiş olup bu okuma yöntemine katılmak isteyen ve çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adayları çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla belli bir forma dayalı olarak yapılan bu görüşme türüyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilirken araştırma problemiyle ilgili istenen boyutların güvence altına alınması sağlanır (Patton, 2002). Bu formla katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklaması, yanlış anlamaların azaltılması, bireyselliğin korunması ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirmesi amaçlanmıştır (Cohen vd., 2011). Okuma kültürüne ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda oluşturulan formun ilk şeklinde okuma çemberinin okuma kültürünü geliştirmeye etkisine ilişkin görüşlerini tespit etmek

amacıyla 4 soru yer almıştır. Bu form öncelikle iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve formun uygun olduğu tespit edilmiştir. Ardından forma ilişkin yapılan pilot çalışmayla form, Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 7 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu çalışma sonrasında anlaşılmayan ya da uygulamada oluşacak herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Formda yer alan sorular şunlardır:

1.Okuma çemberi yönteminin bireysel gelişim açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

2.Okuma çemberi yönteminin temel okuma becerileri açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

3.Okuma çemberi yönteminin görsel okuma becerileri açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

4.Okuma çemberi yönteminin kitap seçimi açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

Verilerin toplanması

Araştırma öncesinde katılımcılara okuma çemberi yöntemi ve uygulama sürecine ilişkin genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Okuma çemberi yönteminin okuma kültürünü geliştirmeye etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının bu okuma yöntemini tanımaları amacıyla araştırmacı tarafından Farkındalık Eğitimi verilmiş olup bu eğitimin içeriği Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Farkındalık Eğitimi Aşamaları

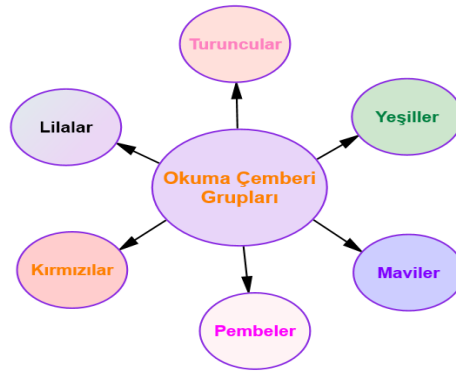
Farkındalık Eğitimi, 1 haftalık süreci kapsamakla birlikte farklı günlerde yapılan toplam 8 saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarına, okuma çemberi yönteminin ve rol yapılarının özellikleri tanıtılmış ayrıca okuma çemberinin uygulanışına ilişkin örnek videolar izletilmiştir. Ardından okuma çemberinde yapılacak toplantıların içeriği ve bu toplantılardaki kurallar detaylıca anlatılmıştır. Bu yöntemde her uygulama sonucunda drama, pandomim, resim çalışmaları, poster, afiş, kitap tanıtım videosu vb. etkinlikler yoluyla kitaba ilişkin genel bir değerlendirmeyi içeren bir proje çalışması yapılmaktadır. Bu konuda yapılan örnek uygulamalar tanıtılarak her kitabın ardından yapacakları

projelere dair bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından araştırmacı tarafından oluşturulan sanal sınıf tanıtılarak rol yaprakları ve proje dosyalarının sanal sınıfa yüklenmesine ilişkin süreç tanıtılmıştır. Sonrasında okuma çemberi yönteminde her hafta kitaplara ilişkin grup toplantılarının yeri ve saati belirlenmiştir. Katılımcıların bu süreçte yapacakları uygulamalara ilişkin gerçekleştirilen bu eğitimin ardından okunacak kitaplara karar verilmiştir. Okuma çemberinde okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığını geliştirmek için kitap seçimi öğrencilere bırakılabilir (Moeller ve Moeller, 2007). Bu gerekçeyle katılımcıların çocuk edebiyatı alanında okumak istedikleri kitaplara ilişkin görüşleri çerçevesinde kitap listesi oluşturulmuş ve ardından öğretmen adaylarıyla birlikte okunacak kitaplara karar verilmiştir. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının derslerinde okutacakları çocuk edebiyatı kitaplarını tanıyıp değerlendirecek bir ön uygulama yapmaları amaçlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda belirlenen kitaplar Görseller 1’de sunulmuştur.



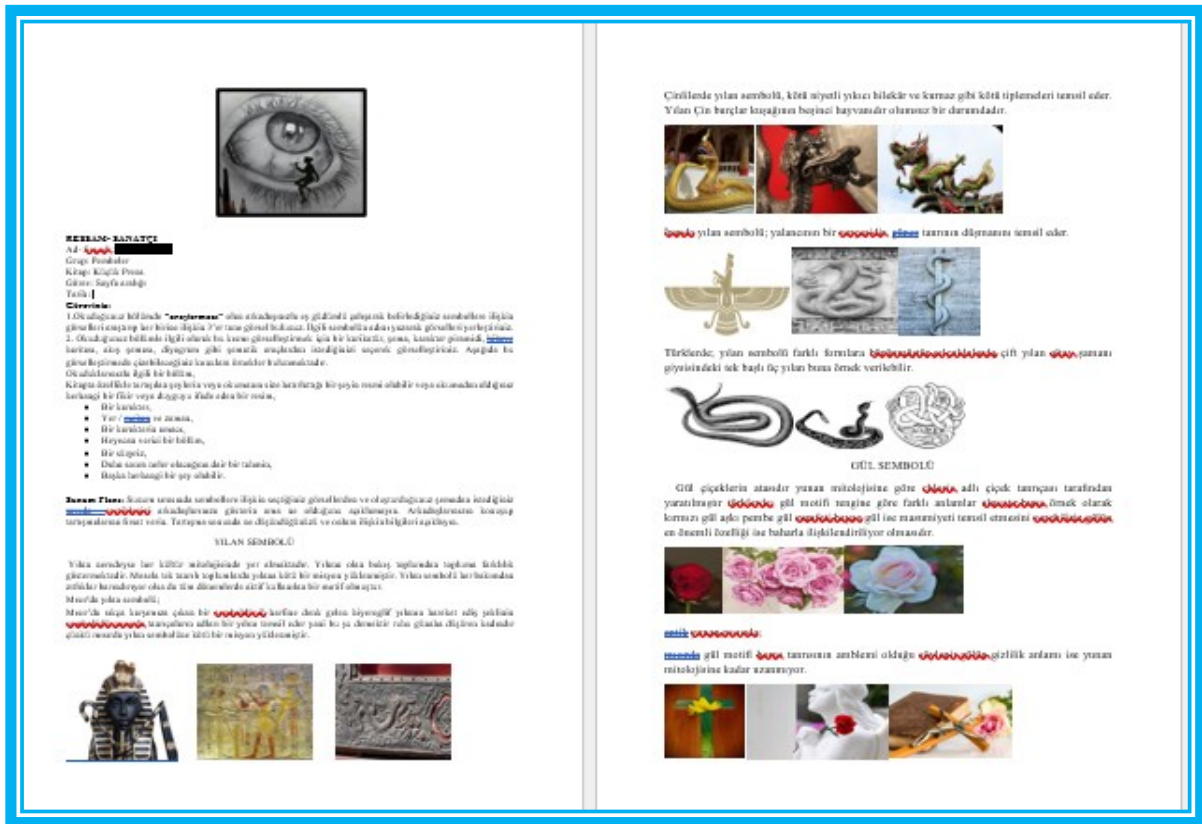
Görseller 1. Okuma Çemberinde Kullanılan Kitaplar

Kitap seçiminin ardından okuma çemberi grupları belirlenmiştir. Katılımcı sayısı eşit olmadığı için grupların dağılımında katılımcıların kendi istekleri ile 8’er (biri 7) kişilik 6 farklı grup oluşturulmuştur. Farkındalık Eğitiminin yapıldığı hafta içerisinde gruplar bir araya gelmiş ve öncelikle kendilerine grup adları belirlemişlerdir. Okuma çemberi gruplarının isimleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Okuma Çemberi Grupları


Ardından rollerin dağılımı sağlanarak toplantı yer ve saati belirlenmiştir. Her hafta aynı gün ve saatte okuma çemberi toplantılarının yapılmasına karar verilmiş ve yapılan uygulamaların her hafta düzenli olarak Gözlemci tarafından sanal sınıfa yüklenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca her okuma çemberinin ardından o kitaba ilişkin tüm rol yapraklarının bir araya getirildiği proje dosyasının da sanal sınıfa yüklenmesine karar verilmiştir. Okuma çemberlerinde kullanılan bu rol yaprakları araştırmacı tarafından alan yazındaki çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur (Avcı vd., 2010; Doğan vd., 2018). Her hafta değişen rol ve gruplarla birlikte her öğretmen adayı seçtiği rol yaprağında aldığı göreve göre kitabı okuyarak toplantıya gelmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının oluşturduğu rol yapraklarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.



Görsel 2. Küçük Prens, Ressam-Sanatçı Rol Yapağı

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



RESSAM-SANATÇI
Ad-Soyad: İyda KURT
Grup: Yeşiller
Kitap: Kumkurdu
Sayfa aralığı: Tüm kitap
Tarih: 3/01/2022
Göreviniz:

1. Okuduğunuz bölüme "araştırmacı" olan arkadaşınızla eş güdümlü çalışarak belirlediğiniz sembollere ilişkin görselleri arayıp her birine ilişkin 3'er tane görsel bulunuz. İlgili sembolün adını yazarak görselleri yerleştiriniz.


2. Okuduğunuz bölüme ilgili olarak bu kavramı görselleştirmek için bir karakter, papa, karakter parçası, hikaye hatırası, akış şeması, diyagram gibi yaratıcı araçlardan istediğinizi seçerek görselleştiriniz. Ayrıca bu görselleştirmede çeşitleneceğiniz konulara örnekler bulunmalıdır.

Okuduklarınızla ilgili bir bölüm,
Kitapla özellikle tartışılan şeylerin veya okumadan önce hatırladığı bir şeyin resmi olabilir veya okumadan aldığınız herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,

- Bir karakter,
- Yer / mekan ve mekan,
- Bir karakterin amacı,
- Hayacan verici bir bölüm,
- Bir şeyin,
- Daha sonra ne olacakmış dair bir tahmin,
- Başka herhangi bir şey olabilir.


Sunum Planı: Sunum sırasında sembollere ilişkin seçtiğiniz görsellerden ve oluşturduğunuz pazmana istediğinizi sayıya seçtiklerinizi arkadaşlarınızın gösteren ana ne olduğunu açıklanmaya. Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat verin. Tartışma sonunda ne tartıştığınızı ve onlara ilişkin bilgilerinizi açıklayın.

2. Soru: Zacharias'ın iç sesi ve bazı sorularının peşinle görüldüğü hali.



Ben, ben olmadan önce yaşadım?
Annem ve babam neden sürekli çalışıyor?
Evren nedir?
Akar İnkular, tehlikeli bir şey için neden zehre almıştı madalya değil mi?


1- Saktağan kuşu:



2- Kayıtlı yıldız:




3- Yıldız:



4. Güneş:




5. Ağaç:



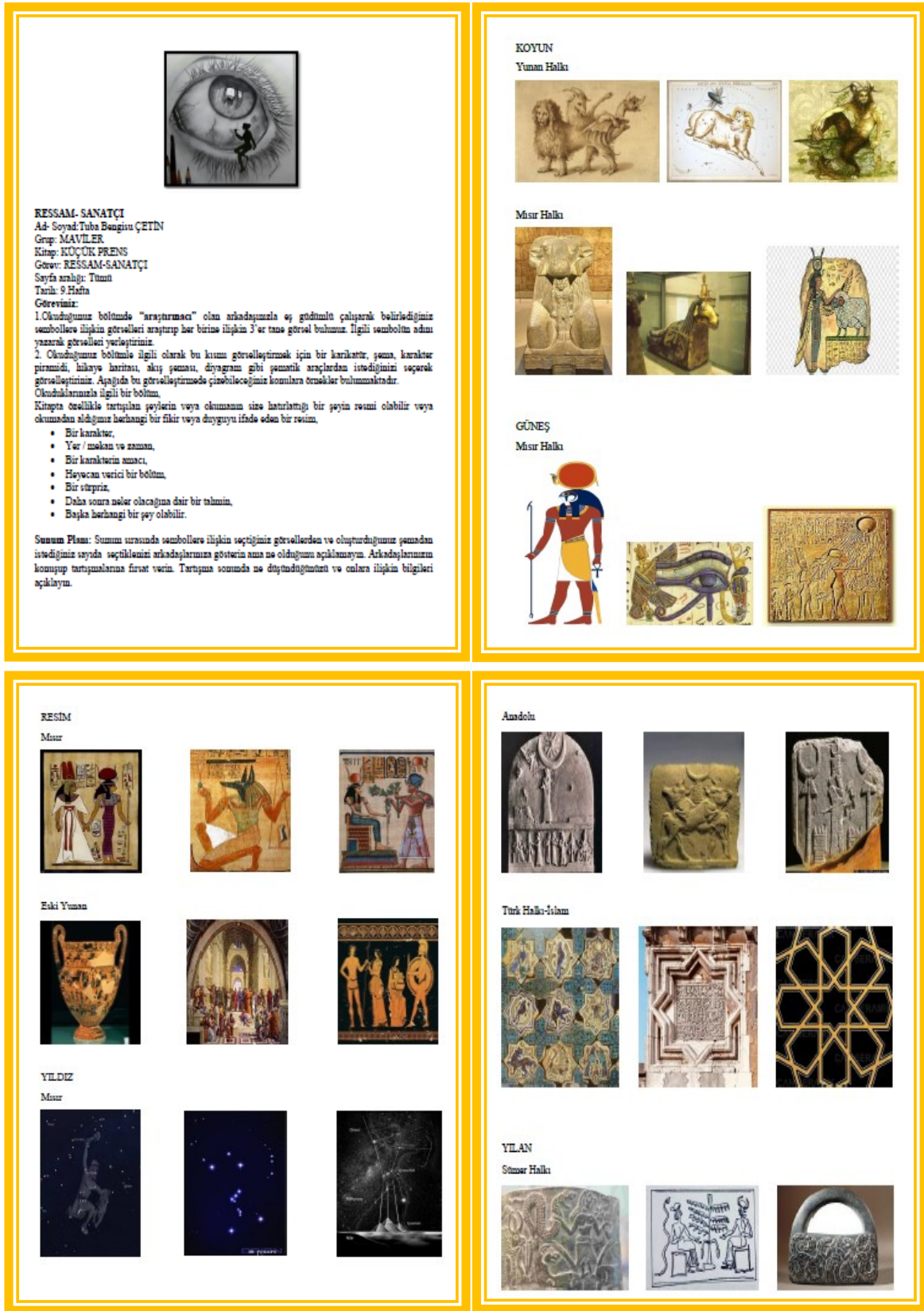
6. Kaya:



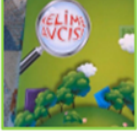
7. Kart:



Görsel 3. Kumkurdu, Ressam-Sanatçı Rol Yaprağı



Görsel 4. Küçük Prens, Ressam (Sanatçı) Rol Yaprağı




Ad-Soyadı: Zeynep Nurlu KANAT
Grup: MAVİLER
Kitap: Küçük Prens
Sayfa aralığı: 217
Tarih: 9. hafta

Görevleri:

- Bağın okunmasında şüpheli veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmak.
- Okunmuş kelimeleri sırtıyın.
- Daha sonra konularını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan ara edin.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediyorsa veya metnin anlamında/ünlemlenmesinde anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasını ve tanımmasını yardımcı olan.

Sayfa-Paragraf	Kelime	Tanım
72-1	İhrak	Övünerek kabarmak, üstünlük taslamak, kuralmak: "Milletler, vatanlar bir faydadan delensünce diğer kökürlerler." - Sait Faik Abasıyanık
77-1	nasırsız	1. isim Mentecilerle birbirine balık birkaç parçadan oluşan ve yapılarında bazı bölümleri ayırmakta kullanılan, katlanır, taşınır çerçevesi perde, paravanı: "Merdavânin başpadşahi paravanının arkaında girip bir sakar girilim." - Aka Gündüz 2. sıfat, sıfat Adından, yetkininden, zücünden kendisine belli etmeden yararlandan: "Onların sıfatı hissizdir sahip oldukları paravanın bir çirkemle süpürge yapıldı aptarınan." - Elif Şafak

Görsel 5. Küçük Prens, Kelime Avcısı Rol Yaprağı



SORGULAYICI
Ad-Soyadı: Hacer Atila
Grup: Yeşiller
Kitap: Küçük Kara Balık
Sayfa aralığı: Kırkbeş sayfa
Tarih/hafta: 15.12.2021 /10.hafta

Görevleri: Sizin göreviniz grup üyelerinin tezinde konuyla ilgili sorular hazırlamak.
 Bu sorular şöyle olabilir:

- Okunmuş yapıtların ilgili.
- Bir karakter hakkında
- Metin hakkında
- Yeni bir kelime hakkında
- Yazarın soruları sorularla bir soruya ilgili olabilir.

Bu soruların tamamı diyalog olarak Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre de soru hazırlanabilir.

Sorular:

1. Kitapın içinde neden küçük ve kara ismi seçilmiştir?
2. Kitapta küçük Kara Balık giletten sonra arazi hangi mekânlara gitmiştir?
3. Beğlenen tek çocuk olması size neyi geçiriyor?

Bloom Taksonomisine Göre Sorular:

Hatırlama

1. Küçük Kara Balık kitabındaki karakterler kimlerdir?
2. Küçük Kara Balık' a kendisi tabii parçası kim vatanıdır?

Anlama

1. Kitabın ana düşüncesi ne olabilir?
2. Küçük Kara Balık

Uygulama

1. Her parça bir sömürü nedir?
2. Küçük Kara Balık ile okuduğunuz diğer kitaplar arasında nasıl bir bağ vardır?

Çözümleme

1. Küçük Kara Balık aynı, neden merak etmiştir?
2. Bu konudaki Küçük Kara Balık' ın yerinde olsaydınız düşünce sorulmuşlarsa, neden?

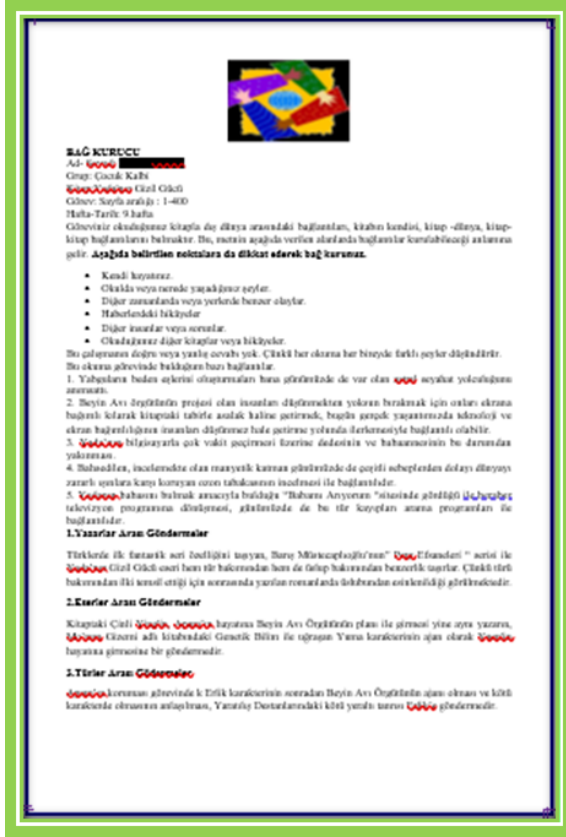
Değerlendirme

1. Kitapın tabiiyi vatanı kurbanı size neyi hatırlatıyor?
2. Küçük Kara Balık güdükten dışı deşil de çamur çise çise gidiyor, yazar burada neyi kastettiği olabilir?

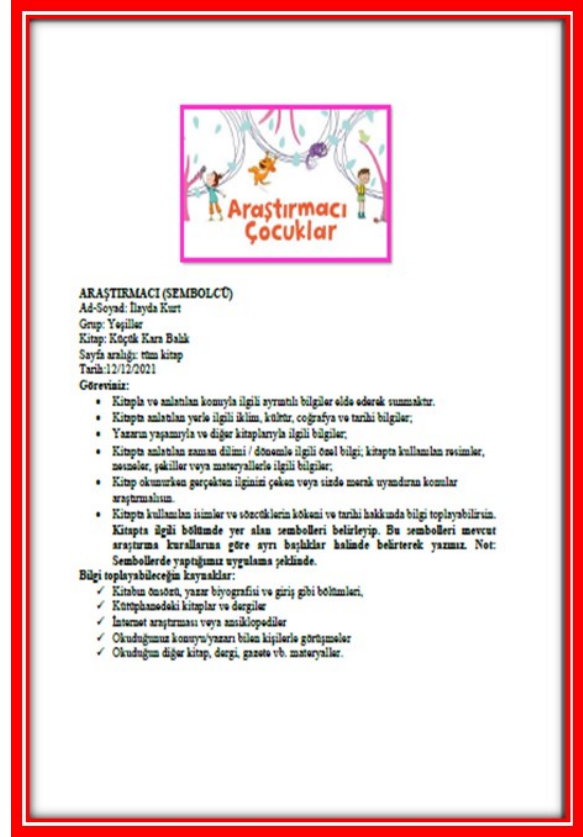
Yaratma

1. Sence Küçük Kara Balık' a ne olmuştur olabilir?
2. Küçük Kara Balık kendin talm olmasaydı pekişim kurduğunda nasıl yoldan kurmuşlirdi?

Görsel 6. Küçük Kara Balık, Sorgulayıcı Rol Yaprağı



Görsel 7. Yada'nın Gizil Gücü, Bağ Kurucu Rol Yap.



Görsel 8. Küçük Karabalık, Araştırmacı Rol Yap.

Bu uygulama çerçevesinde belirlenen plana göre her hafta bir kitap olmak üzere toplam 11 kitap okunmuştur. 1 haftalık farkındalık eğitimi, 11 haftalık okuma çemberleri uygulama süreci ve 1 haftalık süreçte yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere araştırma süreci 12 hafta sürmüştür.

Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda analiz, elde edilen veri yığını gözlemlemek ve tümevarımsal bir yaklaşımla bunları organize ederek anlaşılabilir bir düzene ulaşma süreçlerinden oluşmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırmada yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analizde veriler betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belirlenen temalar altında sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okuma çemberinin okuma kültürünü geliştirmeye etkisinin incelendiği bu araştırmada, verilerin analizine ilişkin temalar önceden belirlenmiş olduğu için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle elde edilen bulgular, şekiller halinde alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada verilerin geçerliliğini sağlamak için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte nitel araştırma verilerini, iki ya da daha fazla uzmanın birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmesi sağlandığı için analizi üçgenleme yoluyla karşılaştırılır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu araştırma verilerinin araştırmacı dışında iki bağımsız uzmanın analiz etmesi ve karşılaştırması sağlanmıştır. Araştırmacı ve

alan uzmanlarının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı “görüş birliği” ya da “görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemelerle değerlendirilmiştir. Araştırmacı ya da alan uzmanı tarafından çelişkiye düşülen değerlendirmelerde diğeri puanlayıcının görüşü alınıp ortak fikir birliğine varılarak düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi ve puanlamaya ilişkin yapılan kodlamada veri analizinin güvenilirliği; Miles ve Huberman’ın (1994) formülünden [Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x100] yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %87.3 ve %90.6 olarak belirlenmiş olup bu oranın %70’in üzerinde olması sebebiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için veri toplama aracının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği artırmak için ise verilerin analizinde iki uzmanın da görüşlerine başvurulmuş, tutarlılıklar ve çelişkilere dayalı olarak ortaya çıkan farklılıklar değerlendirilerek temalara ve kodlara karar verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla da katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okuma çemberinin okuma kültürüne katkılarına ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine dair bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalardan hareketle bireysel gelişime, temel okuma becerilerine, kitap seçimine ve görsel okuma becerilerine etkisi olmak üzere dört tema altında toplanmış, elde edilen bulgular şekillerle ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Okuma çemberinin bireysel gelişime etkisi

Okuma çemberlerinin Türkçe öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Okuma Çemberlerinin Bireysel Gelişime Etkisi

Şekil 4'e göre okuma çemberi yönteminin katılımcıların bireysel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %42.55'i (f=20) farklı bakış açısı kazanma, %36.17'si (f=17) düşünme becerilerini geliştirme, %27.65'i (f=13) kitapların önemini kavrama, %25.53'ü (f=12) okuma sevgisi kazanma, okuma ilgi ve merakını artırma, okuma alışkanlığı kazanma, %14.89'u (f=7) grupla çalışma ve işbirliği kazanma, %8.51'i (f=4) bilgi ve kültürünü artırma, %12.76'sı (f=6) okuma zevki kazanma, %6.38 (f=3) hayal gücünün gelişimine katkı sağlama, tartışma becerilerini geliştirme, araştırma becerilerini geliştirme, %4.25'i (f=2) özgüveni geliştirme ve dikkati artırma olarak belirtilmiştir.

Okuma çemberinin bireysel gelişime etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kitaplar güzel mesajlar içerdiği için ve artık gerçek manada okumayı öğrendim (K, 1).

Artık eskisi gibi okumuyorum, bakış açım değişti (K, 9).

Okuduğumuz her kelime ve anlam çıkardığımız her sayfa düşüncemize yoldaş oluyor ve hayatımızı şekillendiriyor (K, 22).

Okuma çemberi kitap okuma hevesini getiren, eğlendirirken okutan bir uygulama. İnsanı kitap okuması için güdüleyen, kitaplar üzerinde daha fazla araştırma yapmamızı sağlayan çok yönlü bir okuma yöntemi (K, 17).

Görünmeyen, derinlerde yatan anlamları keşfetmemi sağladı (K, 14).

Artık şimdi değil bir kitap, bir yerlerden elime geçen bir cümlede bile mana arıyorum (K, 6).

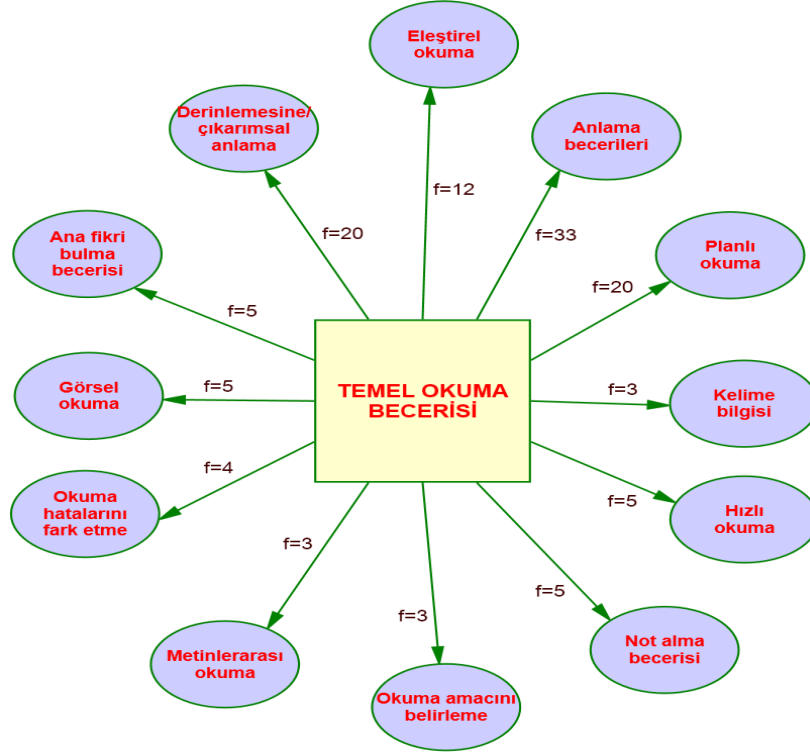
Kitap bulmakta zorlanan bir insanım her kitabı okuyamam seçiciyimdir. Lâkin okuma çemberi sayesinde kitaplara bakış açım değişti (K, 11).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin, öğretmen adaylarının okumaya ilişkin bakış açılarının değişimine ve kitapları daha derinlemesine incelemelerine olanak sağladığı söylenebilir. Diğer

bir ifadeyle bu yöntemin, okumaya yönelik farkındalıklarını geliştirerek her şeyde bir anlam arayacak bilinç düzeyine gelen okuyucular olmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Okuma çemberinin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisi

Okuma çemberlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Okuma Çemberlerinin Temel Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Şekil 5'e göre okuma çemberi yönteminin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %70.21'i (f=33) anlama becerileri, %42.55'i (f=20) planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama, %25.53'ü (f=12) eleştirel okuma becerisi, %10.63'ü (f=5) görsel okuma, ana fikir bulma becerisi, hızlı okuma, not alma, %6.38'i (f=3) metinler arası okuma, kelime bilgisinin gelişimi, okuma amacını belirleme olarak belirtilmiştir.

Okuma çemberinin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kitapların daha etkili ve anlamlı hale getirilmesinde yardımcı olmuştur. Artık kitapları sadece okumak için okumuyoruz. Kitaplar okurken daha anlam kazanıyor, kitapların içerisindeki konulara daha eleştirel bakış açısıyla bakabiliyoruz (K, 3).

Kitap okurken ana fikir bulmakta fazlasıyla zorlanırdım. Okuma çemberinden sonra üstlendiğim görevlerle kitabı okuyunca verilen mesajı daha kolay alabilmeye başladım (K, 14).

Hikayedeki her kelimeyi en detaylı haliyle kavramamı sağlarken o kelimeler üzerinde araştırma yapmamı sağladı (K, 7).

Bu etkinlik, aslında doğru okuma yöntemini bilmediğimizi ve salt okumak için okuduğumuzu görmemiz açısından önemli bir gözlem oldu (K, 25).

Okuma hızım artı. Okumaya olan ilgim daha üst bir seviyeye çıktı (K, 6).

Okuma çemberi etkinliğinden sonra kitap okurken yaptığım hataların farkına vardım (K, 33).

Okumayı sevdiğim ve bunu bir alışkanlık haline getiren bir uygulamadır. Bunun sebebi okumayı zevk alınacak bir aktivite haline getirmesidir (K, 41).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının temel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu yöntemin kitapların içeriğinin anlamlandırılması, kelimelerin anlamlarının daha detaylıca incelenmesi ve okuma sürecinde yapılan hataların farkında vararak okuma sürecinin değerlendirilmesi açısından katkı sağladığı söylenebilir.

Okuma çemberlerinin kitap seçimine etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberinin, okuma kitap seçimine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Okuma Çemberlerinin Kitap Seçimine Etkisi

Şekil 6'ya göre okuma çemberi yönteminin kitap seçimine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %65.95'i (f=31) iç yapı özelliklerinin önemi, %48.93'ü (f=23) dış yapı özelliklerinin önemi, %42.55'i (f=20) yaş ve gelişim düzeyine göre seçmenin önemi, %29.78'i (f=14) nitelikli kitap seçiminin önemi, %12.76 (f=6) düşünme gücünü geliştirmesinin önemi, amaca göre seçmenin önemi, %10.63'ü (f=5) etkisi yok, %8.51'i (f=4) kitap türünü tanımanın önemi, ilgili ve isteğe göre seçmenin önemi, yaşama hazırlamasının önemi, %4.25'i (f=2) tavsiye öncesi okumanın önemi, %2.12'si (f=1) yazarı tanımının önemi, yayinevinin önemi olarak belirtilmiştir.

Okuma çemberinin kitap seçimine etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Hangi kitabın hangi yaş düzeyinde okutulacağı konusunda yardımcı oldu (K, 7).

Bu uygulama beni kitap seçimi yaparken daha dikkatli, titiz olmaya, nitelikli ve verimli tartışma yapılabilecek kitaplar seçmeye yönlendirdi (K, 5).

Kitabın inceliği ya da kalınlığına bağlı değil de içinde anlatılanların önemli olduğunun farkına vardım. Önemli olan kitabın verdiği mesajdır bunu anladım (K, 11).

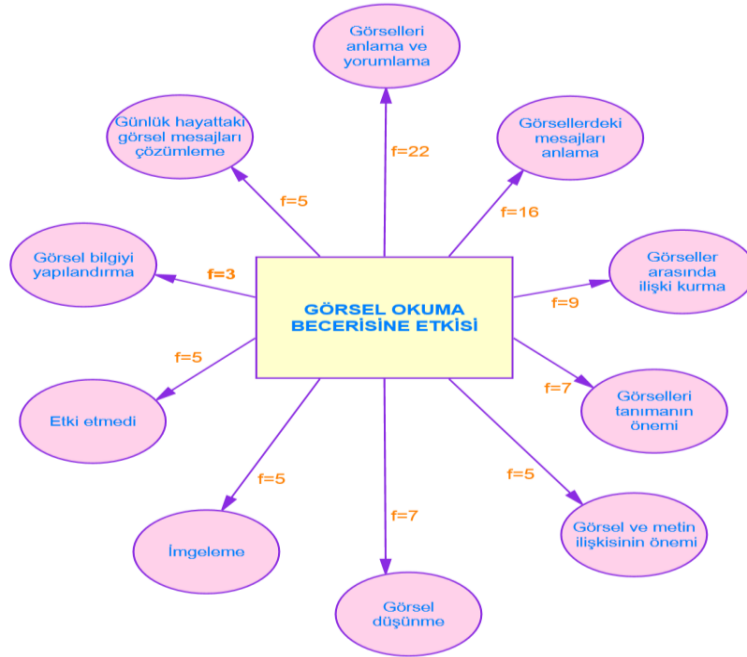
Çocuğun yaş seviyesine, çocuğun ilgi alanına göre ve çocuğun okuma isteğine bağlı nasıl bir yol izleneceğini öğretti bana (K, 19).

Hiçbir kitabın sadece sayfalarda yazılı olanlardan ibaret olmadığını anlayınca eskiden bu çok ince bu bana ne katabilir ki dediğim tüm kitapları şu an okumak için can atıyorum. Çünkü hiçbir kitap sadece sayfalarda yazan yazılardan ibaret değildir (K, 8).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu yöntemin kitap seçimine; yaş düzeyine ve gelişim özelliklerine göre kitap seçebilme, nitelikli kitaplar seçebilme ve kitapların içeriğinin önemini kavrama açısından katkı sağladığı belirlenmiştir.

Okuma çemberlerinin görsel okuma becerilerinin gelişimine etkisi

Okuma çemberlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerine gelişimine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Okuma Çemberlerinin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi

Şekil 7’ye göre; okuma çemberi yönteminin görsel okuma becerilerine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %46.80’i (f=22) görselleri anlam ve yorumlama, %34.04’ü (f=16) görsellerdeki mesajları anlama, %19.14’ü (f=9) görseller arasında ilişki kurma, %14.89’u (f=7) görsel düşünme, görselleri tanımanın önemi, %10.63’ü (f=5) imgeleme, günlük hayattaki görsel mesajları çözümüleme, görsel ve metin ilişkisinin önemi, %6.38’i (f=3) görsel bilgiyi yapılandırma olarak görüş belirtmişlerdir.

Okuma çemberlerinin görsel okuma becerisinin gelişimine etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kitaplardaki resimlerin de içinde çok anlam barındırdığını öğrendim (K, 3).

Dünyada var olan nesnenin neden var olduğunu, nasıl olduğunu, hangi medeniyette ne mana da kullanıldığını değerlendiriyorum (K, 9).

Bir görselin bir kitap kadar derin ve anlamlı bir mana içerdiğini onunla verilen mesajın ne olduğunu anlamakta olumlu bir etki sağladı (K, 11).

Ve etrafındaki birçok şeyin anlamlı ve göze daha güzel olduğunu öğrendim (K, 24).

Görselli kitaplarda ise görsellerin dilini öğrendim sadece görsele bakarak bile kitabı çözümlenebiliyorum (K, 5).

Metinle görsel arasındaki ilişkiyi okuma çemberi sayesinde daha net bir şekilde fark etmeye başladım (K,30).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu yöntemin; kitaplardaki görsellerin mesajlarını kavrama, görsellerin kültürlerarası etkileşimi, metin ve görsel arasındaki bağlantıları kavrama ve yaşamdaki görselleri anlamlandırma açısından katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberi yönteminin okuma kültürünün gelişimine etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada okuma çemberi yönteminin; bireysel gelişim, temel okuma becerileri, kitap seçme ve görsel okuma becerileri açısından sağladığı katkılardan hareketle okuma çemberlerinin okuma kültürünün geliştiren bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle okuma çemberi yönteminin bireysel açıdan okuma kültürünü geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel gelişim açısından en çok “farklı bakış açısı kazanma” ve “düşünme becerilerini geliştirme”, “kitapların önemini kavrama” ve “okuma sevgisi, ilgi ve merakını artırma” ve “okuma alışkanlığı kazanma” açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Brown’a (2002) göre de bireysel özelliklerin gelişimine olanak sunan okuma çemberi yöntemi; farklı bakış açısı kazanma (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019; Çetinkaya ve Topçam, 2019; Tracey ve Morrow, 2006), sorgulama, çıkarım yapma, karar verme ve değerlendirme, ayrıntıları fark etme, farklılıkları bulma, eleştirel düşünme (Avcı vd., 2013; Aytan, 2018; Baki, 2022; Chung ve Lee, 2012; Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2018; Doğan vd., 2019; Daniels, 2002; Karatay, 2015; Karatay, 2017; Pambianchi, 2017; Soares, 2009; Walloman-Bonila ve Werchadlo, 1995; Whittingham, 2013) becerileri açısından önemli kazanımlar sunarak düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu kazanımların elde edilmesinde; okuma çemberlerinde akranlar arasında fikir alışverişi sağlanarak hem kendi hem de arkadaşlarının kendi öğrendiklerini karşılaştırarak öz düzenleme yapmalarını sağlamakta böylece farklı duyguları ve düşünme biçimlerini harekete geçirmektedir (Sarı vd., 2017). Öğrencilerin anlayış düzeylerinin derinleşmesine ve içerikle bağlantı kurarak ön bilgi oluşturmalarına katkı sağlayan bu yöntem (Çermik vd., 2019; Whittingham, 2013) ayrıca metni inceleme, anlama, çözümlenme ve değerlendirme becerilerini geliştirerek (Karatay ve Soysal, 2021), okumaya karşı olumlu tutum edinmeye (Doğan vd., 2019) ve okuma isteğini artırmaya katkı sağlamaktadır (Çermik vd., 2019; Karatay, 2017). Oluşturduğu sinerjiyle okumayı teşvik edip okuma ilgi ve isteğini (Çermik vd., 2019; Pitton, 2005; Tekin, 2019), okuma motivasyonunu artırıcı etkisiyle de (Hardin, 2012; Meredith, 2015; Kaya Tosun, 2018) okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde de etkili bir rol oynayarak (Avcı vd., 2010; Karatay, 2017) okumaya ilişkin deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Doğan vd., 2021). Bunların yanı sıra

araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde okuma çemberlerinin; grupla çalışma ve iş birliği kazanma, bilgi ve kültürü artırma, okuma zevki kazanma, hayal gücünün gelişimine katkı sağlama, tartışma ve araştırma becerilerini geliştirme, özgüveni geliştirme ve dikkati artırma açısından gelişim sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda okuma çemberi yönteminin grupla çalışma ve iş birliği yoluyla öğrencilerin ilgilerinin (Pitton, 2005) ve etkileşimlerinin artması, motivasyonlarının artırmasına (Monaghan, 2016) ve beraberinde özgüvenlerinin artmasına olanak sunmaktadır (Culli, 2002; Çermik vd., 2019; Furr, 2004; Olsen, 2007; Kaya Tosun, 2018; Kim, 2004; Mete, 2020; Whittingham, 2013). Temel dayanakları arasında okuyucu tepki teorisi ve araştırma becerileri teorisi olan okuma çemberi yöntemi (Daniels, 2002) öğrencilerin kendi seçimlerine göre kitap okumalarına dayalı olmasıyla estetik okumaya yani okumayı zevke dönüştürme becerilerine katkı sağlamakta, metni kendi deneyim ve yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlandırmalarını da sağlamaktadır (Tosun ve Doğan, 2020). Çünkü çemberlerdeki grup içi tartışmalarda katılımcıların kendi fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, kitaplara karar verme süreci gibi kendilerini ifade etmelerine sunulan olanaklar, öz güven duygularını geliştirmektedir (Doğan vd., 2019). Benzer şekilde Şeref ve Şahin'in (2022) araştırmasında da öğrencilerin aktif rol almaları, okunacak kitapları kendilerinin belirlemeleri, kitapları istedikleri bakış açısıyla değerlendirebilmeleri, okuma becerilerinde anlamlı bir gelişme oluşturmuştur. Bu yöntemde bireysel olarak yapılan okumaların ardından gerçekleştirilen grup toplantılarını öğrencilerin yönetip tartışma sürecinin serbestçe yürütülmesinin de grupla iş birliği ve tartışma becerilerinin gelişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlar (Daniels, 2006; Schoonmaker, 2014; Tomlinson ve Strickland, 2005; Tracey ve Morrow, 2006) bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çünkü okuma gruplarıyla yapılan okumalar diğer yöntemlere göre daha verimli sonuçlar elde edilmesine ve doğal bir okuma ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır (Şeref ve Şahin, 2022). Ayrıca grup halinde gerçekleştirilen okuma çemberleri, araştırma becerilerini de geliştirici niteliklerle örülü eylemlerden oluşmakta olup (Daniels, 2006) bilgi toplamaya isteklilik için manidar düzeyde geliştirici bir etki oluşturmaktadır (Baki, 2022). Bu durumda Doğan vd. (2021) yaptıkları araştırmada, okuma çemberlerinin öğrencilerin bilgi edinme becerilerini ve hayal güçlerini geliştirdiğine ilişkin sonuçlar açısından bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okuma çemberinin bireysel olarak sağladığı bu katkıların yanı sıra yapılan araştırmalar da bu yöntemin sosyal becerileri geliştirici (Alwood, 2000; Kaya Tosun, 2018) ve sosyal etkileşimi artırıcı etkisini (Brown, 2015) ortaya koymaktadır. Okuma çemberi yöntemini temellendiren kuramlardan biri olan sosyo-kültürel kurama göre de bu süreç öğrenci-akran-öğretmen üçgeninde sosyal bir ortaklık ve iletişimin sağlandığı etkileşimli bir ortam olması sebebiyle bireylerin sosyal açıdan birçok becerilerinin gelişimine olanak sağlamaktadır (Hsu, 2004). Ayrıca öğrencilerin ön okumalarıyla aldıkları rollere göre grup içerisinde tartışmalara katılmaları dinleme, farklı fikirlere saygı duyma; projelerin hazırlanmasında ortaklaşa hareket edebilme, birbirlerine destek olabilme gibi sağladığı fırsatlarla etkileşimli bir ortam oluşturmakta ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Doğan vd., 2018). Bu gelişim de okuma kültürünün oluşmasında uygun ortam ve uyanların etkisini göstermesi açısından önemlidir (Körkuyu, 2014). Bu sonuçlardan hareketle okuma çemberi yönteminin, bireysel gelişimlerine çeşitli açılardan katkı sağlayan okuma kültürünü geliştiren bir yöntem olduğu söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; en çok anlama becerilerinin gelişimine etki ettiği belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazındaki araştırmalarda ortaya konulan okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirici etkisine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Avcı, 2013; Avcı vd., 2013; Avcı ve Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Balantekin ve Pilav, 2017; Briggs, 2010; Hinds, 2019; Karatay ve Soysal, 2021; Kaya Tosun, 2018; Mete, 2020; Meredith, 2015; Monaghan, 2016; Purifico, 2015; Sarı vd., 2017; Tosun ve Doğan, 2020; Varita, 2017; Yıldırım vd., 2019). Bu araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre; okuma

çemberlerinin öğretmen adaylarının planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama, eleştirel okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Okuma çemberlerinde, okuma etkinliklerinin belirli bir plan dahilinde sürdürülmesinin ve düzenli okuma çalışmalarının yapılmasının bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise okuma becerilerini (Camp, 2006) ve içsel okuma becerilerini (Rutherford vd., 2009) geliştirici etkiye sahip olan bu yöntemin derinlemesine/çıkarımsal anlama (CampbellHill, 2010; Çermik vd., 2019; Mete, 2020) ve eleştirel okuma becerilerinin gelişimine de manidar düzeyde etki ettiğine (Baki, 2022; Demir, 2019; Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019; Özbay ve Kaldırım, 2015) ilişkin alan yazındaki çalışmalarla da örtüşmektedir. Okuma çemberlerinde öğrencilerin sürekli etkileşim içinde okudukları üzerine düşüncelerinin (Doğan vd., 2019) yanı sıra çemberlerde çeşitli sorularla oluşturdukları etkileşim de hem okuduklarına daha eleştirel bakmalarına hem de daha derin anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu araştırma sonucunda ayrıca okuma çemberlerinin, temel dil becerilerinin ve okuma becerilerinin bir parçası olan görsel okuma becerilerinin yanı sıra ana fikir bulma becerisi, hızlı okuma, not alma, metinler arası okuma, kelime bilgisinin gelişimi ve okuma amacını belirleme açısından olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ana fikri bulma ve not alma becerileri, okuma stratejileri olmakla birlikte okuduğunu anlamaya hizmet eden önemli araçlardır. Bu bulgular; okuma çemberlerinin okuduğunu anlamaya olan etkisinin de bir sonucu olarak değerlendirilmekle birlikte yapılan araştırmalarda okuma çemberlerinin, not alma (Sandmann ve Gruhler, 2007) ve ana fikri bulma becerilerini (Doğan vd., 2019) geliştirdiğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca metinler arası okuma becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuç Brabham ve Villaume'nin (2000) metinlerin çağrışım yaptığı başka metinler arasında kurulan bağlantıların anlama becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuçla örtüşmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle “bağ kurucu” rolünün etkisiyle de okudukları metinle dış dünya arasında bağlantılar kurarak öğrendikleri bilgileri yaşamlarına aktarmalarının etkisi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yapılan araştırmalarda okuma çemberi yönteminin kelime bilgisini artırdığı (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019) bu artışın yanı sıra akıcı okuma becerileri açısından da okuma hızına da etki etmesine ilişkin sonuç; bu yöntemin akıcı okumayı geliştirici etkisine ilişkin alan yazındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Hardin, 2012; Kaya Tosun, 2018; Meredith, 2015; Tosun ve Doğan, 2020). Bu sonuçlardan hareketle okuma çemberi yönteminin temel okuma becerilerinin gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlayarak okuma kültürünü geliştiren bir yöntem olduğu söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin, kitap seçimine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde ise en çok “iç yapı özelliklerinin önemini kavrama” açısından katkı sağlamakla birlikte bunu “dış yapı özelliklerinin önemini kavrama” ile “yaş ve gelişim düzeyine göre seçmenin önemi” takip etmektedir. Bu sonuçlar okuma çemberlerinin, öğretmen adaylarının kitap seçiminde içeriğin öneminin kavranması açısından farkındalık kazanmalarına etki ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Samur'a (2014) göre uygun kitabı seçebilme düzeyine ulaşma eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisi kazanımına bağlıdır. Nitekim okuma kültürü ediniminin son aşaması olan eleştirel okuryazarlık seviyesine gelebilen bireyler, nitelikli kitap seçiminde daha başarılı olabilmektedirler. Bu sebeple de okuma çemberlerinin, kitaplara eleştirel bakarak seçebilme açısından olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde Türkiye Okuma Kültürü Araştırmasında (2019) da kitap seçiminde en etkili sebebin kitabın içeriği olduğunu belirten katılımcıların oranının %70 olması, kitabın satın alınmasında ise içeriğe göre satın alınmasının %30 olması bu sonuçlarla örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda da kitap seçimindeki en etkili faktör olarak konu ilk sırada yer almaktadır (Alan, 2020; Ayyıldız vd., 2006; Uzun ve Hüküm, 2014). Ak Başoğlu'un (2018) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin kitap seçiminde; iç yapı özellikleri ve bunlar içinde de dil ve anlatımın en çok öne çıkan unsurlar olduğu ve dış yapı özelliklerinin öğretmenler tarafından en az dikkate alınan unsur olduğu belirlenmiştir. Oysaki kitap, iç yapı özellikleri ve dış yapı özelliklerinin birleşiminden oluşan ancak bunların üstünde bir yapıdır. Bu araştırmada okuma çemberlerinin, Türkçe

öğretmeni adaylarının kitap seçiminde iç yapı özelliklerinin incelenmesini ön plana çıkması yanında kitabın dış yapı özelliklerinin, yaş ve gelişim düzeyine göre seçmenin önemini kavramaları da kitap seçiminde tek yönlü değil bütünsel bir bakış açısı geliştirmeleri açısından olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bu bakış açısının gelişmesine ilişkin sonuçlar araştırmadan elde edilen diğer bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmada ayrıca okuma çemberi yönteminin; nitelikli kitap seçme, düşünme gücü, amaca göre kitap seçme, kitap türünü tanıma, ilgi ve isteğe göre seçme, yaşama hazırlama, tavsiye öncesi okuma, yazar ve yayınevi tanıma gibi kavramların edinilmesi açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Okuma kültürünün gelişiminde çok sayıda rasgele kitap okunması değil amaca ve gelişim özelliklerine bağlı olarak planlı bir şekilde nitelikli kitapların okunması esastır. Bu sebeple kitap seçimi sadece kitabın kendisiyle değil yazarı, türü, yayınevi, ilgi ve beklentileri karşılaması açısından da oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının kitap seçimini birçok açıdan değerlendirmeleri de bu konudaki önemli kazanımlar arasında sayılabilir. Şeref ve Şahin'in (2022) yaptığı araştırmada, amaçlı okuma grubu temelli okuma etkinliklerinin nitelikli eserler seçme konusunda faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun da seçim esnasında bir tek kişinin fikrinin olması değil kitaplara grupça ortak karar verilmesinin ve farklı bakış açılarının etkisinin oluşturduğu etkileşimden kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye Okuma Kültürü Araştırmasında (2019) kitap seçiminde etkili olan faktörler arasında %26'sı arkadaş tavsiyesinin, %16'sı yazarının, %14'ü ise türünün etkili olduğunu belirtmiş olup bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Çeliktürk ve Ülper'in (2013) araştırmasında da öğretmen adayları kitap seçiminde arkadaşlarının ve öğretmenlerinin önerilerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Kitabı seçmenin yanında öğrencilere önerilmesi öncesinde mutlaka okunulması okuma kültürü edinmiş bir öğretmenin bu süreçte iyi bir kılavuzluk yapabilmesi için gerekli bir edimdir (Nas, 2014). Çünkü kitabın içeriğinde karşılaşılabilecek bir sorun sonrasında telafisi olmayan sorunlara sebebiyet verebilir. Ak Başoğlu'nun (2018) araştırmasında da Türkçe öğretmenleri çoğunlukla kitabı okuyup inceledikten sonra önerdikleri bu da öğretmenler açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okuma çemberlerinin; kitap seçiminde ilgi, istek, yaşın dikkate alınmasının yanı sıra kitabın yaşama hazırlaması açısından sağladığı katkılar da bu sürecin oluşturduğu önemli kazanımları arasında değerlendirilebilir. Kitapların tavsiye edilmesinde; yaş, ilgi, gereksinim, gelişim düzeyi, yaşam gerçekliğiyle paralelliği kitap seçiminde vazgeçilmez ilkelerdendir (Sever, 2012). Çünkü kitap, kişilik gelişimine sağladığı katkılarla duygusal ve ruhsal ihtiyaçların karşılanmasına da önemli ölçüde etki etmektedir (Tanju, 2010). Kitaplar seçiminde bu etkilerinin açığa çıkması, okuma çemberlerinin kitap seçimine ilişkin önemli kazanımlar elde edilmesine katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlar bu araştırmayla örtüşmekle birlikte bu araştırmada ayrıca okuma çemberlerinin Türkçe öğretmeni adaylarına kitap seçiminde birçok değişkeni dikkate alarak çok boyutlu bir bakış açısı kazandırdığını da göstermektedir. Bununla birlikte düşük oranda da olsa kitap seçimine etki etmediği yönünde görüş belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Bu durumda her yöntemin herkes için uygun olamayacağı ve herkesin ilgi ve beklentilerini karşılayamayacağıyla açıklanabilir. Buna karşın öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okuma çemberlerinin, kitap seçim becerilerinin gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlayarak okuma kültürünü geliştirdiği hususunda hemfikir oldukları söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin, görsel okuma becerilerine etkisi açısından yapılan değerlendirmede ise en çok "görselleri anlam ve yorumlama" açısından gelişim sağlamakla birlikte bunu "görsellerdeki mesajları anlama" takip etmektedir. Okuma çemberlerinde rollerden biri olan ressam(sanatçı) rolünde, okunulanları anlamada resim çizme ya da çeşitli görsel araçlar kullanarak resimler oluşturma stratejisi kullanılmaktadır. Bu stratejinin kullanımı sürece çeşitli katkılar sağlamakla birlikte okuma kültürünün oluşturulmasında giriş evresi olarak kabul edilmekte olup görsel okumayla çocuklarda okuma ilgisi ve sevgisi oluşturulmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır (Satur, 2014). Görseller tıpkı harflerden

oluşan metinler gibi ilk anlamları yanında çeşitli yan anlamlara da sahip olmaları sebebiyle tıpkı metinler gibi okunmalıdır (Parsa, 2007). Ancak bilişim teknolojilerindeki değişim ve çeşitliliğin etkisiyle görsellerin çok daha kolay ve kısa sürede iletilmesiyle görseller günümüzde harfler karşısında daha güçlü bir etkiyle ön plana çıkmaktadır (Zeren ve Aslan, 2009). Bu durumda görsel okuma becerilerinin okuma kültürünün gelişimi açısından sadece okul öncesi dönemde değil öğrenim sürecinin her aşamasında geliştirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Nitekim Brabham ve Villaume'nin (2000) araştırmasında da okuma çemberlerinde ressam(sanatçı) rolünün de etkisiyle öğrencilerin görsel imgeler oluşturmalarının, metindeki anlamı açığa çıkarmalarına ve kendi anlamlarını inşa etmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da görsel okuma ile okuduğunun anlama arasındaki pozitif ilişki (Baş ve Kardaş, 2014) ve görsel okumanın okuduğunu anlamaya manidar düzeydeki etkisi (Dönmez, 2013) görsel okumanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca görsel okuma; görsellerdeki yüzeysel anlamın yanında çok anlamlılık özellikleriyle de diğer görsellerle girdikleri etkileşimin de incelenmesini gerektirmektedir. Nitekim araştırma sonucunda okuma çemberlerinin, görseller arasında ilişki kurma, görsel düşünme, görselleri tanımanın önemi, imgeleme, günlük hayattaki görsel mesajları çözümlenme, görsel ve metin ilişkisinin önemi, görsel bilgiyi yapılandırma açısından katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuma çemberi yöntemi; düşük oranda da olsa görsel okuma becerilerinin gelişimine etki etmediğini belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Bu sonuç da zekâ türleri ve öğrenme stillerindeki farklılıkla açıklanabilir. Bu araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde de okuma çemberlerinin görsel okumaya çeşitli yönlerden sağladığı katkılar alan yazındaki araştırmalarla örtüşmektedir. Çermik vd. (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada ise okuma çemberlerinin fotoğraf çekme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan vd. (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adayları okudukları kitaplarda ilgilerini çeken olayları görsel olarak ifade etmelerinin, görseller üzerinde tartışmalarının, oluşturdukları görsellerin akranları tarafından anlaşılmasının ve grup içi etkileşimin oluşturduğu bu ortamının kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları görselleri çizerek okuduklarını daha iyi anladıklarını, görseller üzerinde tartışmanın okuma sürecini daha etkili ve öğrendiklerinin daha kalıcı olmasına katkı sağladığını, somutlaştırma becerilerini ve hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Birçok bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşen bu sonuçlar okuma çemberlerinin, görsel okuma becerilerinin gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlayarak okuma kültürünü geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde okuma çemberi yönteminin, okuma kültürünün tüm boyutlarında olumlu etkiler oluşturarak okuma kültürünün gelişimine olanak sunduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

Uygulayıcılara öneriler

1.Bu araştırma fakülte'deki dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Bunun yerine başka araştırmalarda üniversite kütüphaneleri, şehir kütüphaneleri, okul kütüphaneleri gibi mekanlarda gerçekleştirilerek okuma kültürünün gelişiminde kütüphanelerin etkisinden de faydalanılabilir.

2.Okuma çemberleri projeleri; “En İyi Kitap Anlatma Yarışması”, “En İyi Kitap Tanıtımı”, “Kitabımı Tanıtıyorum”, “Kitap Sergileri”, “Sesli Kitap Çalışmaları”, “Okuma Panosu” gibi çalışmalarla desteklenerek sosyal ve etkileşimsel olarak süreç farklılaştırılabilir.

3.Okuma çemberlerine dahil edilecek kitapların yazarları, okuma toplantılarına çağrılarak “Yazar Günleri” adında bir etkinlik eklenerek kitap tartışmaları zenginleştirilebilir.

- 4.Okunulan kitapların gruplar tarafından tanıtımı için eğitim kurumlarında “Kitap Söyleşi Günleri” düzenlenebilir.
5. “Fakülteler Okuyor”, “Üniversiteler Okuyor” gibi etkinliklerle farklı fakülte, bölümlerde ve üniversitelerle bu yöntem tanıtılıp farklı birimler arasında etkileşim sağlanarak farklı bakış açılarının görülmesi sağlanabilir.
- 6.Okuma çemberlerinde, Web 2.0 araçlarıyla uzak mesafeler yakınlaştırılıp farklı kişi ya da grupların bir araya gelmesiyle kültürlerarası okumalar yapılabilir.
- 7.Eğitimin farklı kademelerinde okuma kulüpleri kurularak bu yöntemin devamlılığı sağlanabilir.
- 8.Özellikle fakültelerde okuma içerikli derslerde öğretmen adaylarının öğrenci profilini yakından tanınması adına grupların farklı okullarda bu okuma çemberlerini yapmaları sağlanabilir.
9. Okuma çemberlerindeki gerçekleştirilecek dijital panolar, afişler, bilgi haritaları gibi etkinliklerde Web 2.0 araçlarından faydalanarak bu etkinlikler dijital platformlarda sunulabilir.

Araştırmacılara öneriler

- 1.Bu araştırma okuma çemberi yönteminin okuma kültürünün gelişimine etkisinin nitel yöntemle incelendiği bir araştırmadır. Yapılacak nicel ya da karma araştırmalarla okuma kültürü, alışkanlığı, okuma tutu, okuma motivasyonu gibi değişkenlere etkileri incelenebilir.
- 2.Farklı okuma yöntemlerinin okuma kültürüne etkisi nitel, nicel ve karma yöntemlerle incelenerek okuma yöntemlerinin yaygınlaşması ve tanınması sağlanabilir.
- 3.Bu araştırma öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olup farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilerek okuma kültürüne katkısı incelenebilir.
- 4.Bireysel ve grupla okuma yöntemleri uygulanarak bunların okuma kültürüne etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları ile eşduyumsal (empatik) becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 1(1), 81-80.
- Altunkaya, H. ve Doğar, B. (2018). *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi Tam Metin Kitabı, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.
- Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student led literature circles. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED442748>.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, N. (2013). *Teachers' perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles* [Unpublished master thesis]. Çağ University.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 277-296.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Baki, Y. ve Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 353-375.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Balantekin, M. ve Pilav, S., (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Brabham, E. G. and Villaume, S. K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* [Unpublished master's thesis]. Dominican University of California.
- Brown, B. A. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED478458>.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Camp, C. S. (2006). The effect of literature circles vs. sustained silent reading (SSR) among eleventh grade English students. *Masters Abstracts International*, 46(03), 41-1219.
- Chung, S. M. and Lee, M. Y. (2012). Using task-based and reader-response approaches in teaching children's literature in the ESL classroom. *NCUE Journal of Humanities*, 6, 15-30.
- Culli, L. M. (2002). Investigation of literature circles in the middle school language art classroom. (Unpublished master's thesis). Chapman University.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Cohen, L.; Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research method in education*. London: Routledge.
- Çeliktürk, Z. ve Ülper, H. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057.
- Çetinkaya, F. Ç. ve Topçam, A. B. (2019). A different Analysis with the literature circles: Teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8-16

- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 87, 1-15.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1), 1-19.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 141-157.
- Doğan, B., Çermik, H., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 88-148.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Dönmez, A. F. (2013) *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. In *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*. Dubai, United Arab Emirates: TESOL Arabia.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Tech University.
- Hatun, E. T. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Hinds, J. (2019). *A case study for improving reading comprehension in third grade using literature circles* [Unpublished master's thesis]. Trinity Western University.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H. ve Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 666-677.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-66.
- Körkuyu, S. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Meredith, J. (2015). *The effects of literature circles on second graders' reading comprehension and motivation*. [Unpublished master thesis]. Graduate Programs in Education Goucher College.

- 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.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School*, XLV, 1147-1158.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Moeller, V. J. and Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Larcmont, NY: Eye on Education.
- Monaghan, A. A. (2016). *Fouth grade literature blogging versus hand-written response: Effects on motivation, classroom community, and reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- OKUYAY. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. İstanbul: Acar Yayıncılık.
- Olsen, A. S. W. (2007). Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading [Unpublished masters' thesis]. Southwest Minnesota State University.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Özkaya, P. G. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21.
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi State University.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: Görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: SAGE Publication.
- Pitton, D. E. (2005). Lit circles, collaboration and student interest. *Academic Exchange Quartely*, 9(4), 84-90.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Hizmet içi eğitim programı önerisi)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Purifico, J. (2015). *Literature circles: In class and online discussions* [Unpublished master thesis]. Rowan University.
- Rutherford, A., Carter, L., Hillmer, T., Kramer, M. and Parker, A. (2009). Promoting intrinsic reading: Implementing literature circles within intermediate-grade students and preservice teachers. *The International Journal of The Book*, 6(4), 43-49.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Samur, A. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Sandmann, A. and Gruhler, D. (2007). Reading is thinking. *International Journal of Learning*, 13(10).
- Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yücel-Toy, B. (2018). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, 11(8), 8-16.
- Sever, S., Karagül, S. ve Doğan-Güldenöğlü, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47-69.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina.
- Şengül Bircan, T. (2017). Tarih öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *ZfWT*, 9(1), 25-40.
- Şeref, İ. ve Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 11(135), 10-15.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Tracey, D. and Morrow, L.M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.
- Tosun, D. K. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 153-176.
- Tracey, D. and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.
- Uzun, H. ve Hüküm, M. (2014). Öğretmen adaylarının çağdaş Türk edebiyatına yönelik ilgilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 77-93.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi* (Muğla ili örneği). [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Ünlü, S. ve Eğilmez, N. İ. (2021). Okuma kültürünün oluşması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi. *Electronic Turkish Studies*, 16(4), 1365-1404.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Wollman-Bonilla, J. and Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.
- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *Tech Trends*, 57(4), 53-58.

- Yaşar, H. N. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, D. Ç., Çeran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı: Okuma alışkanlığı ve öğretmen*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zeren, G. ve Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 43-52.