

Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Tülay SARI¹, Ebru KURTULU² & Banu YÜCEL TOY³

Received: November, 5, 2017 ~ Accepted: December, 20, 2017

Online Published: December, 26, 2017

Suggested Citation: 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. doi: 10.51280/yjer.2017.011

Abstract

The purpose of this research was to determine the effect of literature circle method on the reading comprehension skills of seventh-grade students in secondary school. The study group of the research consists of seventh - grade middle school students in Istanbul, in the academic year of 2016 - 2017. The sample of the study is a total of 52 students in the experimental and control groups. 26 of these students are in the experiment and 26 of them are in the control group. The implementation lasted 6 weeks. In the experimental group literature circle group exercises were implemented in Turkish class hours and in the control group individual reading study was implemented. According to pre-test and post-test results, the reading comprehension of the students in the experimental group increased significantly compared to those in the control group.

Keywords: Literature Circle Method, Reading Comprehension, Instructional Methods

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılında öğrenim görmekte olan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 52 öğrenciden ibarettir. Bu öğrencilerin 26'sı deney, 26'sı ise kontrol grubundadır. Uygulama 6 hafta

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-mail: tulayysari45@gmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-mail: ebrukurtulush@gmail.com

³ Corresponding author: Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-mail: byuceltoy@gmail.com

sürmüştür. Deneysel grupta Türkçe ders saatlerinde okuma çemberi grup çalışmaları yürütülmüş, kontrol grubunda ise bireysel kitap okuma çalışması sürdürülmüştür. Ön - test ve son - test uygulama sonuçlarına göre deneysel grupta okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Çemberi Yöntemi, Okuma-Anlama Becerisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri.

Giriş

Problem Durumu

Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-verişidir (Akyol, 2007). Okuma; insanın hayatını anlamlandırmasını, kendini geliştirmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, yaratıcılığını geliştirmesini, hayaller kurmasını, yeni kelimeler öğrenmesini, sistematik düşünmesini ve ifade etmesini sağlayan önemli bir beceridir. Ayrıca öğrenmenin büyük bir kısmı da okuma ile gerçekleşir. Bu nedenle okuma becerisini geliştirmek tüm toplumlarda ve tüm zamanlarda önemli olmuştur.

Bireyin okuduğunu tam ve doğru anlamasının yanında, okuduğunda geçen olayları kavraması, bunlar arasında sebep-sonuç bağlantıları kurabilmesi, karakterlerin davranışlarını iyi analiz edebilmesi, bunları objektif olarak değerlendirebilmesi, olayları farklı kahramanların bakış açılarından görebilmesi, olay hakkında bir tartışma yürütebilmesi gibi alt becerilere de sahip olması ve bunları etkili bir biçimde kullanabilmesi beklenir (Demirel, 2002). Tüm bunlar bireyde bir anda ortaya çıkmaz, süreç içinde tekrarlarla edinilecek ve pekiştirilecek becerilerdir. Kaldı ki bazı duyguların veya değerlerin kazanımı ancak kritik yaşlarda mümkün olduğundan okul çağı çocuklarında aktif bir okuma eyleminin yürütülmesi ile hem düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırılıp okuma becerisi geliştirilir hem de bu sayede pek çok duyuşsal değerin edinilmesi de kolaylaşır. Bu durumda okullarda okuma çemberi yönteminin kullanılması bu amaca hizmet edebilecek bir etkinlik olarak düşünülebilir.

Okuma çemberi, kitap kulübü uygulamalarının sınıf ortamına aktarılmış biçimi olup, kitap kulübü gibi aynı kitabı okuyan ve okunan bölümün bir araya gelip tartışıldığı uygulamaların öğretmenler tarafından okul ortamına uyarlanmış halidir (Balantekin & Pilav, 2017). 1982 yılında Karen Smith ilk kez bu uygulamayı yapmış, 1984 yılında ise Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından yönetime “Okuma Çemberi” ismi verilmiştir. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralıklarda tartıştıkları bir öğretim yöntemidir (Daniels, 2002). Bireysel okuma ve işbirlikli okuma yöntemleri bir arada yürütülür. Ancak bu çalışmada zaman bakımından sınırlı tutulduğu için öğrencilerle tek bir kitap üzerinde karar verilip kitabın bölümleri üzerinde toplantılar ve tartışmalar yürütülmüştür.

Okuma çemberinin öğrenciler üzerine etkisine ilişkin Türkiye’de yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan biri Avcı ve Yüksel (2011) tarafından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüş, araştırma yöntemi olarak da örnek olaydan faydalanılmıştır. Bu çalışmada okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmak için tek grup kullanılmıştır. Oysa okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine net bir biçimde ortaya koymak için deneysel çalışmaya ihtiyaç söz konusudur (Avcı, Baysal, Gül & Yüksel, 2013). Bu nedenle Avcı, Baysal, Gül and Yüksel (2013) tarafından okuma çemberinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen ile bir çalışma yürütülmüştür. Son olarak, Balantekin and Pilav (2017) tarafından okuma çemberinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen ile bir çalışma yürütülmüştür. Yapılan çalışmalarda okuma çemberi ile yürütülen okuma etkinliklerinin okuma anlama becerilerini geliştirdiği, öğrencilere kitap okumayı sevdirmeye ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmada olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Okuma çemberi yöntemini incelediğimizde yapılandırmacı (okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi ve şema teorisi) ve sosyo-kültürel öğrenme kuramları karşımıza çıkmaktadır (Avcı & Yüksel, 2011; Avcı, Yüksel & Akıncı, 2010). Öğrenciler okudukları kitabı farklı roller bürünerek şekillendirdikleri, geliştirdikleri ve

kendi perspektiflerinden anlattıkları bir yöntemdir. Ayrıca, öğrenciler kendi ilgilerine ve öğrenme stillerine göre seçtikleri rollerle sürece dahil oldukları için farklılaştırılmış öğretimi de desteklemektedir. Bu süreçte öğretmen sınıfta rehberdir. Bu sebeple yöntem, öğrenenin bilgiyi yordamasına, geliştirmesine imkân tanınması ve öğrenci merkezli olduğundan yapılandırmacılık akımına dayanır. Ayrıca, okuma çemberi yöntemi, araştırmaya dayalı öğrenme kuramı ile öğrencilerin grup çalışması yapmasını ve öğretim boyunca çalışmalarda aktif olmalarını sağlar (Tracey & Morrow, 2006). Öğrenciler, oluşturdukları ve geliştirdikleri bilgiyi grup arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Böylece etkileşimli bir öğrenme ve bilgi akışı sağlayan okuma çemberi, bu yönüyle sosyo-kültürel teoriye dayanır. Bu şekilde, farklı kültürlerdeki öğrenciler arasında tecrübe paylaşımı yapılarak zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşur (Hsu, 2004).

Daniels (2006) okuma çemberi yönteminin güçlü bir etkisi ve sürekliliğinin olmasının sebeplerini 4 başlıkta belirtmektedir; işbirliği, seçim, araştırma ve sorumluluk. Bu açıdan bakıldığında, okuma çemberi öğrencilere okumayı sevdirmenin ve okuma-anlama becerisini geliştirmesinin yanı sıra birçok bilişsel özelliğinde gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir. Yöntem, tüm faaliyetleri sonunda başarılı olduğunu fark eden öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı belirtilmektedir (Culli, 2002; Olsen, 2007). Ayrıca grup çalışmalarında öğrenciler, diğer öğrencilerle iletişim kurmayı, grup önünde konuşmayı, duygularını ve fikrini ifade etmeyi, grupla-ekiple çalışma gibi sosyal yönüne katkı sağlayacak davranışları da öğrenmektedir (Alwood, 2000). Okuma çemberi yönteminin diğer bir avantajı, kendi rollerini seçen öğrenciler kitabı okurken kişisel bağlantılar bulup bireysel özelliklerini harekete geçirebilirler (Brown, 2002).

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler sorgulayıcı, bölüm lideri, sanatçı, sorgulayıcı, bağ kurucu, sözcük avcısı gibi rolleri gönüllülük esasına göre üstlenirler ve bu görevleri yerine getirirler (Daniels, 2002). Bölüm lideri, bölümde geçen ilginç, üzücü, önemli, etkileyici noktaları belirleyerek bunları grup toplantısında diğer arkadaşları ile paylaşır. Sanatçı, okunan bölümde onu en çok etkileyen olayı ve bunun kendisinde uyandırdığı duyguları resim, şiir, küçük bir öykü, poster, kolaj gibi çeşitli yollarla ifade edebilir. Sorgulayıcı, bölümde anlatılanlardan yola çıkarak yorum yapmaya, düşünmeye uygun sorular hazırlayarak grup üyelerinin katıldığı bir tartışma ortamı oluşturur. Bağ

kurucu, bölümde olanlarla kendi yaşamımız arasında bağ kurmaya, benzerlik ve farklılıkları görmemizi sağlar. Sözcük avcısı, bölümde geçen bilinmeyen kelimeleri, olguları, kavramları detaylı bir şekilde araştırır ve bu konuda diğer arkadaşlarını bilgilendirir.

Bu yöntemle öğrenciler kitabı daha dikkatli, ayrıntılı bir şekilde okumaktadırlar. Kitabın her bölümü ayrıntılı bir okuma ve ardından tartışma sürecinden geçtiği için kitaptaki olaylar, durumlar, düşünceler çok daha iyi anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler anlaşılmayan noktaları birbirlerini dinleyerek veya sorarak öğrenme imkanına sahiptirler (Avcı & Yüksel, 2011).

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma-anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda, araştırmaya yön veren araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Okuma Çemberinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Okuma çemberinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişim puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Bu çalışma, okuma çemberi ile yapılan okuma çalışmalarının okuma-anlama becerilerini hangi yönde ve ne derecede etkilediği belirlemesi açısından, öğretmenlere, öğrencilere ve belki de ailelere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aileler de evde yapacakları okuma çalışmalarında bu yöntemi biraz daha basitleştirerek kullanabilirler. Sıkıcı olan okuma eylemini ve okul içindeki okuma saatlerini zevkli ve verimli hale dönüştürebilecektir. Öğrenciler aldıkları rollerle hem bireysel bir çalışma daha sonra bunları gruplarında tartışarak grup çalışması ile destekleyebilirler. Okullarda öğretmenlerin kullanabileceği, sadece kitap okuma değil konuşma, sorgulama, hayal etme, ifade etme, birlikte çalışma, ortaya bir ürün çıkarabilme becerileri de destekleyebilecek bir çalışmadır. Bu noktada çalışmada öğrenci aktif, düşünen, konuşan,

hayal eden, üreten konumunda yer aldığı için onlara yol gösterici olan aileler ve öğretmenler için de faydalı olacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada öğrencilerin okuma çemberi ile yapacakları okuma çalışmalarının okuma- anlama becerilerini değiştirmedeki etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile çalışılacaktır. Bu yöntemde okuldaki iki şube rastgele seçilmiş olup gruplar alınırken şans yoluyla biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Gruplara öğrencilerin rasgele dağıtımını sağlanamadığı için, çalışmada uygulanacak araştırma deseni yarı-deneysel desendir. Her iki gruba da ön test uygulanmış, deney grubunda okuma çemberi yöntemi uygulanırken kontrol grubuna müdahale edilmemiştir ve uygulama sonrası her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul İli Ümraniye İlçesindeki bir ortaokulun iki şubesinde eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Örneklem yöntemi, uygun örneklemedir. Araştırmacılarından birisinin bu okulda görev yapıyor olması ve araştırma izninin kolay alınması nedeniyle bu okul seçilmiş olup iki şube rastgele seçilmiştir. Sınıflardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin gruplara rastgele dağılımını gerçekleştirilemediği için, grup denkliği açısından öntest sonuçları karşılaştırılmıştır ve iki grup arasında Türkçe öntest puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{deney}}=39,03$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=43,27$) açısından anlamlı farkın olmadığı görülmüştür, $t(50)=0,816$ $p>0,05$. İki sınıfta bulunan toplam 52 öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu 13'ü kız 13'si erkek olmak üzere toplam 26 kişilik öğrenciden oluşan bir sınıf iken, kontrol grubu 12'i kız 14'si erkek olmak üzere toplam 26 öğrenciden oluşan bir gruptur.

İşlem

Okuma Çemberi yöntemi uygulamasında deney ve kontrol gruplarına “Pal Sokağı Çocukları” kitabı okutulmuştur. Kitabın seçilme nedeni ortaokul 7. Sınıf öğrencilerine uygun olmasıdır. Kontrol grubunda, Okuma Çemberi Yöntemi uygulanmayıp, öğrenciler bireysel okuma yapmışlardır. 6 hafta boyunca haftada birer saat okuma çalışması yapmışlardır. Bu grupta, bireysel okuma ile kitap okunmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında bu gruba da ön test ve son test uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrenciler kendi istekleri ile 7’şer (biri 8) kişilik 4 farklı grup oluşturup her hafta kitabın belli bir bölümünü tartışıp incelemiştir. Grup oluşturmada tamamen öğrencinin bireysel isteği esas alınmıştır. Kitabın haftalık olarak belli kısımları tüm öğrenciler tarafından evde okunmuş sınıfta sadece o hafta görevli olan grup bir çember oluşturup kitabın ilgili kısmını irdelemiştir. Oluşan gruplarda her öğrenci isteğine, yeteneğine, ilgisine göre farklı roller alıp bu rolleri ile tartışma sürecine katılmışlardır. Örneğin sorgulayıcı, araştırmacı, bölüm uzmanı sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci, bağ kurucu, özetleyici, film eleştirmeni, karakter ustası, şüpheli (kitapta yer alan bilimsel çalışmalarını eleştiren), politik güç kaşifi (politika ile ilgilenen insanların bilime katkılarını araştıran), tarihçi (bilimsel gelişmelerle aynı tarihlerde olan olayları araştıran), biyografi yazarı (kitapta geçen bilim insanlarının hayatlarını araştıran), bilim-kültür bağ kurucusu (kültürün bilime katkısını araştıran) rollerinden herhangi birini veya bunlar dışında almak istediği bir rolü de seçebilir.

Bu rollerden, *sorgulayıcının* görevi, tartışmayı yürütmek için sorular hazırlamak ve grup üyelerinin tartışmaya katılmalarını sağlamaktır. Tartışmanın yöneticisi veya grup sözcüsü değildir. Konunun hem izleyen öğrenciler hem de grup tarafından iyi anlaşılması için düşündürücü, farklı bakış açısına yönelten sorular hazırlaması istenir. Sorular açık uçlu yorum soruları olmalıdır. 5-10 arası ideal sayıdır. *Bölüm Uzmanı*, gruba ait olan bölümdeki dikkate değer bilgileri, önemli olayları, komik sözleri, ilginç anekdotları toplar ve bunları tüm sınıf ile paylaşır. Gerekirse araştırmalar da yapar. *Bağ Kurucu*, okunan bölümle gerçek yaşam arasında bağ kurar. Gerçek yaşam ile kitapta yaşanan olay,

kahramanlarla gerçek hayattaki kişiler arasında bağ kurar. Toplumun güncel meseleler ile (siyaset, spor, sanat, eğitim, vs.) kitapta yaşanan olaylar arasında bağ kurabilir. *Sanatçı*, okunan bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar. Resim, karikatür, kavram haritası, akış şeması, şiir, skeç, kolaj vb. ürünler de olabilir. *Özetleyici*, ilgili bölümü grup arkadaşlarına ve sınıftaki diğer öğrencilere hatırlatmak amacı ile özetleme yapmaktır. *Sahne Düzenleyici*, kitaptaki olayın geçtiği ortamı ayrıntısıyla tanımlar. Örneğin, olay bir lokantada geçiyorsa lokantayı tasvir eder. Bunun için farklı kelimeler, diyagramlar ve grafikler kullanılabilir (Daniels, 2002). *Sözcük Avcısı*, ilgili bölümdeki bilinmeyen kelimeleri, deyimleri, atasözlerini, terimleri, kavramları araştırarak arkadaşları ile paylaşır. *Karakter Ustası*, ilgili bölümdeki kahramanları tespit eder. Bu kahramanların belirgin fiziksel ve ruhsal özelliklerini betimler.

Öğrenciler seçtikleri rollerle grup çalışmalarını tamamlamışlardır. Tüm gruplar çalışmalarını bitirince her grup kitabın kendisiyle ilgili bölümü en iyi şekilde ifade edebilecek bir ürün tasarlamış ve bunu tüm sınıf ile paylaşmıştır. 4 haftanın sonunda bir saatlik sürede öğrenciler tasarladıkları ürünleri grup olarak sunmuşlardır. Bu ürün bir resim, bir şiir, bir afiş, kısa bir film, bir skeç, bir röportaj, bir hikaye olarak seçilmiştir. Öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebilecekleri biçimde kendi tercihleri olan bir ürün olması sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okuma anlama becerilerini ölçmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan iki paralel okuma anlama testi hazırlanmıştır. Bu paralel testlerden biri ön test, diğeri ise son test şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere, öğrencilere iki kez uygulanmıştır. Okuma-anlama paralel testlerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde; ön test ve son testte bulunan metinler, 7. Sınıf öğrencilerinin bilişsel yeterlilikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Her ikisi de okuma ve anlama becerisini ölçmeye yönelik olan testler, eşit düzeyde ve zorlukta hazırlanmıştır. Ön test ve son testte, verilen bir metni anlama, ana fikri bulma, bütünü anlamını bulma, neden-sonuç bağlantısı kurma, metinle ilişkilendirme, parçaya sonuç bulma, metni özetleme gibi

okuduğunu anlama becerilerini ölçen açık uçlu sorular yer almıştır. Her bir sorunun hedefe uygunluğu, gözlenebilir veya ölçülebilir olup olmadığı, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Eğitiminden bir öğretim üyesinin ve ölçme-değerlendirme alanından da bir öğretim üyesinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Onların değerlendirmeleri doğrultusunda sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, açık uçlu sorulardan oluştuğu için bu soruların objektif puanlanabilirliğini sağlamak açısından ön testin ve son testin dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlanmış olup, aynı uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve görüşleri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) gözden geçirilmiştir. Ön test ve son testin uygulanması sürecinde testin güvenilirliğini düşürebilecek etkiler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Öğrenciler birbirinden etkilenmemiştir. Çünkü, çalışmanın öncesinde ve sonrasında yapılan testlerde sorular yazılı cevap verilecek şekilde hazırlanmış, öğrencilerin kendi yorum güçlerini kullanmaları, neden-sonuç bağlantıları ile doğru ilişkilendirmeleri yani cevapları bireysel oluşturmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 21 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma anlama becerilerini yönelik ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemeye yönelik olarak bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu erişim puanları arasındaki farklılık için bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Erişim puanı, her bir grup için sontest puanından öntest puanı çıkarılarak elde edilmiştir. Bu testler öntest ve sontest puanlarının normal dağılımını gerektirmektedir. Bu sebeple, her bir grup için yapılan Shapiro-Wilk istatistiklerinin hepsinin anlamlı çıkmaması ($p>,05$), ayrıca hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1,1) aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Tablo 1).

Tablo 1.

Normallik Testi Sonuçları

Grup	Test	Shapiro-Wilks	p
Deney grubu	Öntest	,933	,093
	Sontest	,967	,542

Kontrol grubu	Öntest	,956	,316
	Sontest	,936	,109

İç ve Dış Geçerlik

Yapılan çalışmada, aynı okuldan başarı düzeyleri birbirine yakın sınıflar seçilmesi ve sınıf mevcutlarının sayısının eşit olması iç geçerliliği artıran unsurlardan biridir. İlâveten, çalışmada öğrencilerin kendi istedikleri rolleri seçmeleri çalışmaya istekli ve aktif şekilde katılmalarını sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulandığı sınıflarda derse aynı öğretmen girdiğinden öğretmen farklılığından ortaya çıkabilecek ihtimallerin önüne geçilmiştir. Okuduğunu anlama ön test ve son test kağıtları başka Türkçe öğretmenlerine de okutulup, objektif bir puanlama yapılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan ön test ve son testlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için uzman görüşü alınmıştır.

Bulgular

Araştırma deney ve kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. Tablo 2’de verilen deney grubuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ön testin başarı ortalaması 39.03 iken son test ortalaması 53.65 olarak ölçülmüştür. Bağımlı t testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır, $t(25)=-5,511$, $p<.05$. Deney grubu öğrencilerinin sontest puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Etki büyüklüğü sonucu da anlamlılığın yüksek olduğunu göstermiştir, $\eta^2 = ,55$ ($\eta^2 >0,14$ ise etki büyüktür).

Tablo 2.

Deney Grubu Bağımlı Örneklem T-Testi İstatiksel Sonuçları

	\bar{X}	Fark	s.s.	t	p	η^2
Ön test	39,03	-14,62	13,52	-5,511	,000	0,55
son test	53,65					

Tablo 3’de verilen kontrol grubu sonuçlarına göre, ön testin başarı ortalaması 43,2 iken son test ortalaması 40,5 olarak ölçülmüştür. Bağımlı t testi sonuçlarına göre,

kontrol grubu öğrencilerin okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, $t(25)=-,905$, $p>,05$. Kontrol grubu öğrencilerinin puanları düşmekle birlikte anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Tablo 3.

Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem T-Testi İstatiksel Sonuçları

	\bar{X}	Fark	s.s.	t	p
Ön test	43,27	-2,73	15,38	-,905	,374
Son test	40,65				

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestten sonteste erişim puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla her bir grup için erişim puanı hesaplanmış olup deney ve kontrol grupları arasında erişim puanları açısından fark olup olmadığı araştırılmıştır (Tablo 4). Deney grubunun erişim puanı 14,62 iken, kontrol grubunun -2,73'tür. Bağımsız örneklem t-testi için öncelikle varyansların homojenliği varsayımına bakılmıştır. Levene test sonuçlarına göre erişim puanlarının varyansları arasında anlamlı fark olmadığı ($F=1,406$, $p>,05$) görülmüş olup bu durum varsayımın karşılandığını göstermiştir. T-testi sonuçlarında, iki grubun erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir, $t(50)=3,910$, $p<0,05$. Etki büyüklüğü ise, 0,23 anlamlılığının yüksek olduğuna işaret etmiştir. Bu sonuçlar, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğuna işaret etmiştir.

Tablo 4. Erişim Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi İstatiksel Sonuçları

	Erişim puanı \bar{X}	Fark	s.s.	t	p	η^2
Deney	14,62	17,23	4,41	3,91	,00	0,23
Kontrol	-2,73					

Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlama, okunan metnin anlamını bulma, bunun üzerinde düşünme ve çıkarımlarda bulunmadır. Okuma çemberi de okuma eyleminin derinlemesine

yürütüldüğü okuma-anlama becerileri ile birlikte pek çok becerinin işe koşulduğu bir yöntemdir. Daha önce, Mizerka (1999) tarafından beşinci sınıflar, Olsen (2007) tarafından dokuzuncu sınıflar, Camp (2006) tarafından on birinci sınıflar, Briggs (2010) tarafından üçüncü sınıflar ile Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıflar, Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) tarafından beşinci sınıflar, Balantekin ve Pilav (2017) tarafından yedinci sınıflar ile yapılan araştırmalarda okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın da, okuma çemberi yönteminin, daha önce yapılan benzer araştırmalara paralel olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Paylaşımın yapıldığı toplantılarda, kitap/bölüm ayrıntılı biçimde okunmuş ve duygu, düşünce ve çıkarımlar paylaşılmıştır. Her öğrenci diğer arkadaşlarının okudukları bölümlerden çıkardığı anlamları da öğrenme fırsatı bulunmuşlardır çünkü okuyucu tepkisi teorisine göre, öğrenciler kitabı kendi yaşantısına göre anlamlandırdıklarından okudukları kitaptan farklı şeyler anlamakta ve kazanmaktadırlar (Rosenblatt, 1978 Akt. Tracey & Morrow, 2006). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de arkadaşlarının öğrenmelerini görüp buna göre düzenleme yaptıkları, farklı düşünme biçimlerini, fikir alış-verişlerini ve farklı duygularını harekete geçirdikleri böylece daha etkili öğrendikleri düşünülebilir.

Uygulama sadece bir kitap üzerinde yapılmasına rağmen, okuduğunu anlama becerisinin anlamlı olarak artırmış olması, okuma çemberinin etkisinin gücünü destekleyen bir kanıt olarak görülebilir. Deney sürecinde ön-test ve son-test uygulamaları arasında 30 günlük bir süreç geçmiştir. Bu süreçte normal öğretim programını uygulayan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi hemen hemen benzer kalmıştır. Buradan hareketle, ortaokul yedinci sınıf programının bireysel etkinliklerle desteklenmesinin okuduğunu anlama becerisini sağlama açısından tam olarak faydalı sağlayamayacağı sonucuna varılabilir. Nitekim, gerçekleşen uygulamalara bakıldığında, program dışında okullarda yürütülen okuma çalışmaları bireysel ve pasif etkinlikler olduğu için okuma becerileri ile ilgili amaçları gerçekleştirememektedirler. Bu sebeplerle, okullarda okuma becerisinin geliştirilmesi için ek çalışmalara, aktif uygulamalara, işbirlikçi öğrenme ortamlarına ve öğrencilerinin okuduklarını aktarabilecekleri yöntemlere ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, araştırmaya göre okuma çemberinin, okuduğunu anlama becerisi düşük olan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinde bu beceriyi kazandırmak veya geliştirmek için kullanılabileceği söylenebilir. Ancak bu çalışma sadece bir okulda gerçekleşen uygulama ile sınırlıdır, bu sebeple farklı okullarda, okul türü ve kademelerinde, hatta üniversitelerde ve yetişkin eğitimlerinde uygulanabilirliğine ilişkin okuma çemberi üzerine araştırmalar yapılabilir. Okuma çemberinin derslerde akademik bilgi ediniminde kullanımına ilişkin örnek çalışmaların yapılmasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede bilginin olduğu gibi alınması, sadece sınav amaçlı öğrenilmesi ve öğretmen merkezli olması önlenerek, öğrencinin kendisinin öğrendiği ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşabilir. Okuma çemberi ile yapılacak çalışmalar yetişkinler için de düzenlenerek yaşam boyu öğrenme becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (Ed.) (2007). *Okuma ilköğretim türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alwood, C. S. (2000). *Exploring the role of the teacher in student-led literature circles*. Report. ERIC Document no: ED442748.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 11(3), 1285-1300.
- 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., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). The effect of literature circles on reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-537. doi:10.5578/keg.6710
- Balantekin, M., & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama

- becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2) 149-170.
- 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*. Report. ERIC Document no: ED478458.
- Camp, C. S. (2006). *The effect of literature circles vs. sustained silent reading (SSR) among eleventh grade English students*. Unpublished Doktoral Dissertation, University of Wyoming.
- Culli, L. M. (2002). *Investigation of literature circles in the middle school language art classroom*. Unpublished master's thesis Chapman University.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Maine: Stenhouse Publishers.
- Hsu, J. T. (2004). *Reading together: Student teacher meet in literature circles*. Information Analyses. ERIC Document no: ED493021.
- Mizerka, P. M. (1999). *The impact of teacher directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Olsen, A. S. W. (2007). *Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading*. Unpublished masters' thesis, Southwest Minnesota State

University.

Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.