

**(ISSN: 2602-4047)**

Dogan, B., Cermik, H., Yildirim, K. & Ates, 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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.308>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE EFFECTS OF LITERATURE CIRCLES EXPERIENCES ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS READING¹

Birsen DOGAN

Prof. Dr., Pamukkale University, Denizli, Turkey, bdogan@pau.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0271-4317

Hulya CERMIK

Prof. Dr., Pamukkale University, Denizli, Turkey, hcermek@pau.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5343-5441

Kasım YILDIRIM

Prof. Dr., Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla, Turkey, kasimyildirim@mu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1406-709X

Seyit ATES

Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, seyitates@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4498-0376

Received: 13.11.2020

Accepted: 19.02.2021

Published: 10.03.2021

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the effects and reflections of primary school students' experiences with literature circles on their attitudes towards reading. The participants of the study consisted of a total of 174 primary school fourth grade students studying at seven different primary schools. The study was designed according to the mixed method research techniques. In the quantitative stage of the study, single group pretest-posttest model was preferred. At this stage, the effect of literature circles on primary school students' attitudes towards reading was examined. At this stage, the effect of reading circles on primary school students' attitudes towards reading was examined. During one academic year, 12 literature circles were held with the participants, and a total of 12 books were read. In the qualitative part of the study, during the application process, after every four literature circles, focus group interviews were conducted three times with each group of nine students in seven primary schools. 21 focus group meetings were held in one year. Qualitative data obtained through interviews were analyzed with content analysis in order to reveal how the experiences of primary school students with literature circles reflect on their attitudes towards reading. As a result of the quantitative data analysis, it was observed that there was an increase in the participants' attitudes towards reading; however, this increase did not create a statistically significant difference. Besides, according to the findings obtained from the qualitative data, the dimensions that emerged included reading disposition, benefits of literature circles and developing reading habits. The results obtained from the research are important in terms of contributing to the improvement of primary school students in the way of being a literate society in Turkey.

Keywords: Literature circles, reading attitudes, instructional strategies, primary school students, mixed method

¹ This research was supported by TUBITAK under the Grant 1001 (Project No: 117K108).

INTRODUCTION

The vital role of reading attitude in developing and using lifelong reading skills (Lazarus & Callahan, 2000) reveals the necessity of developing positive attitudes towards reading in students starting from an early age. Today, the fact that mass media such as television, computers and smart phones offer more entertaining options for readers makes it even more difficult for teachers to improve students' reading attitudes (McKenna et al., 1995a; Palani, 2012). Besides the fact that teachers are forced to implement an education based on the standards set forth by parents, school boards and the media (Krashen & Von Sprecken, 2002; Sanacore, 2000), the pressure of international exams makes the situation turn into an impasse. Owing to these reasons, teachers avoid reading practices for pleasure/fun, which are not valued as much as acquiring basic skills in reading, even though they consider these practices as an effective way of developing positive attitudes towards reading (Sanacore, 2000).

One of the ways that teachers can follow to develop positive attitudes in their students towards reading is literature circles. In addition to developing a positive attitude towards reading in their students, teachers who desire to contribute to their cognitive and social progress can benefit from literature circles in their classrooms.

Literature Circles

Literature circles is a practice in which students who choose to read the same stories, poems, articles or books gather together to form small groups and discuss and share what is read in these groups (Daniels, 2002). Tasks performed in small groups are considered valuable in the literature (Peterson, 2016). The literature circles method is theoretically based on Vygotsky's (1978) socio-cultural theory and Rosenblatt's (1978; 2004) reader-response theory. Vygotsky's (1978) zone of proximal development that aims to support learners in small, social groups with different abilities provides the basis of literature circles. Zone of proximal development refers to the distance between the child's independent problem solving level and the potential development level under adult guidance or in collaboration with more skilled peers. According to this theory, learning takes place when an interaction occurs between individuals. Another theoretical framework for literature circles is based on Rosenblatt's (1978) views regarding reader-response theory. This theory is considered to bring into the process a series of networks that include the reader's past experiences, and it is suggested that this network is not only about life but also includes experiences about literature.

The process of literature circles based on experiences combines both the reader-response theory developed by Rosenblatt (1978; 2004), the socio-cultural theories developed by Vygotsky (1978) and the basic principles of collaborative learning (Daniels, 2002).

Due to their nature, literature circles provide students with cognitive, affective and social contributions (Dogan et al., 2018). It is suggested that discussions in literature circles cognitively enrich students' interpretation of the text (Pearson, 2010). Additionally, in literature circles, students perform reflective conversations and use

their reading and questioning skills in interactive environments, and so they learn to take both reflective and reflexive stances in their conversations (Mills & Jennings, 2011). In terms of an affective perspective, it is observed that activities in literature circles have a positive effect on attitudes towards reading, and reading motivation (Bernadowski, 2013; Carrison & Ernst-Slavit, 2005; Certo et al., 2010; Dogan et al., 2020; Heineke, 2014; Peterson & Belizaire, 2006; Simpson, 1995; Whittingham, 2014). As for the social contributions, Venegas (2019) noted that literature circles have benefits in terms of socio-emotional skills, socio-emotional learning, self-management, social awareness, social metacognition and empathy. Thanks to their qualities such as the sensitivity to students' choices, allowing small interactive groups to be led by students, providing the opportunity to work with mixed-ability groups, and ensuring a significant amount of time to read at school, literature circles make participants responsible, classroom environment more collaborative, and reading more enjoyable (Burns, 1998). Therefore, all of these factors promote development in reading.

Sandmann and Gruhler (2007) described five basic features of literature circles including students' making their own choices, mini-lessons, reading programs, note-taking skills, and evaluation. Students' making choices gives them the opportunity to choose which book to read at school. Mini-lessons are short, teacher-centered lessons that students need before or after a literature circle meeting. Another feature is the reading programs, in which students prepare a schedule covering what they will read/how much they should read in a certain amount of time. For this reason, this is where students have the most say in their own learning. All of these are the points where literature circles contribute to the affective development of students. The fact that students come together and form a group in line with the books they choose, share what they do as part of their roles in the process, listen to each other, help each other, and present a product at the end of the process, highlights literature circles in terms of developing both affective (Young & Mohr, 2018) and social aspects.

In literature circles, group members take on specific roles and are actively involved in the discussions. The roles assumed in literature circles are divided into two groups as basic and optional roles. Basic roles include questioner, connector, literary luminary, and illustrator (Daniels, 2002; Marchiando, 2013; Shelton-Strong, 2019; Tracey & Morrow, 2006). Optional roles include the roles such as travel tracer, summarizer, word wizard, and predictor (Daniels, 2002). Participants get prepared in accordance with the roles they have chosen before a discussion meeting. Preparations made before the meeting are regarded as a requirement that boosts participant responsibility (Helgeson, 2017). Together with each new literature circle cycle the roles change and rotate. In this way, students have different focuses in each reading and discussion, and their reading awareness increases thanks to having different reasons for reading (Shelton-Strong, 2012). These roles determine students' interaction framework with the text, as explained by Daniels (2002). The tasks performed as required by the roles mainly contribute to improving the cognitive aspect as well as the affective aspect. The last element of literature circles is evaluation that can be carried out through teacher observations, student evaluations, and self-assessment (Sandmann & Gruhler, 2007). Self-evaluations also contribute to the development of children both cognitively and affectively.

The Present Study

There exist studies indicating that literature circles aimed at primary school students are cognitively beneficial (Avci et al., 2013; Kaya-Tosun & Dogan, 2020). However, it is evident that there is a need to study the effects of literature circles on students' attitudes towards reading in order to be able to point to its contributions in terms of affective aspects. In this study, which aims to reveal the effects of literature circles on primary school students' attitudes towards reading, the following two questions were basically intended to be answered.

(1) Can extended involvement in literature circles show statistically significant effects on primary school fourth grade students' attitudes towards reading?

(2) What extent did the experiences of the primary school fourth grade students with literature circles transform their attitudes towards reading?

METHOD

Research Design

This study was conducted based on mixed method research design (Creswell & Plano Clark, 2018) in order to reveal the effect of literature circles on primary school students' attitudes towards reading and how the experiences they have gained with literature circles reflect on their attitudes towards reading. In the study, in which both quantitative and qualitative data were collected, especially the data collected from the qualitative part were emphasized (quan + QUAL). The quantitative phase of the study was designed in a single group pretest-posttest model and the effect of literature circles on primary school students' attitudes towards reading was investigated. The stages followed based on the sequential mixed method used are presented in Figure 1.

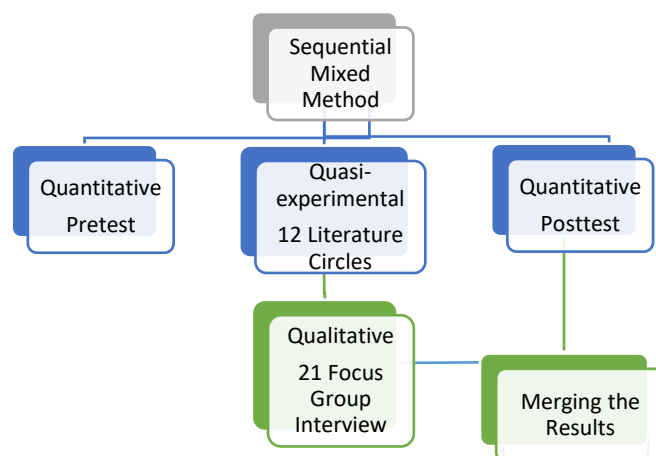


Figure 1. Research Design

One of the reasons why single-group pretest-posttest model was preferred is that the application process based on literature circles covers a long period of time namely an academic year. Another reason is the cost of the research. As a matter of fact, in the study involving 174 participants, 12 literature circles were carried out and each book in each literature circle was read by 174 participants. It was not considered possible to form a control group in the study due to the cost of purchasing books 12 times by 174 participants in one year and the necessity to read these books. The aforementioned reasons made it necessary to prefer this pattern. In the qualitative phase of the study, the focus group interviews were conducted with the primary school students and their views on how their experiences with literature circles reflect on their attitudes towards reading were obtained.

Participants of the Study

The study was carried out in seven primary schools in a low socioeconomic area in a province in the Aegean Region in accordance with the permissions obtained within the research scope. First of all, the reading attitudes of 1110 students studying at all of the fourth grade classes of these seven primary schools were determined through the *Attitude towards Reading Scale* developed by Erkenay (2013). The data were analyzed and the results obtained are presented in Table 1.

Table 1. Reading Attitude Scores of Fourth Grade Primary School Students

Schools	Class-branches	f	%	Attitude Means
1	A	23	2.07	93.48
	B	25	2.25	69.50
	C	20	1.80	60.20
	D	21	1.89	47.64
	E	17	1.53	50.18
	F	25	2.25	68.04
	Subtotal	131	11.80	
2	A	22	1.98	44.41
	B	21	1.89	43.05
	C	10	0.90	41.30
	D	22	1.98	43.18
	Subtotal	75	6.80	
3	A	26	2.34	76.33
	B	29	2.61	89.16
	C	32	2.88	93.71
	D	29	2.61	89.45
	E	22	1.98	79.59
	F	30	2.70	76.53
	Subtotal	168	15.10	
4	A	23	2.07	118.54
	B	24	2.16	123.85
	C	25	2.25	98.48
	D	25	2.25	84.58
	E	26	2.34	84.56
	F	19	1.71	93.34
	G	27	2.43	127.70
	H	28	2.52	126.80
	I	25	2.25	140.28
Subtotal	222	20.00		
5	A	22	1.98	39.89

	B	25	2.25	33.88
	C	23	2.07	33.07
	Subtotal	70	6.30	
6	A	20	1.80	146.28
	B	26	2.34	130.00
	C	21	1.89	109.67
	D	28	2.52	133.66
	E	25	2.25	90.12
	F	31	2.79	109.23
	G	27	2.43	104.15
	H	25	2.25	96.26
	I	28	2.52	125.13
	Subtotal	231	20.80	
7	A	30	2.70	119.93
	B	29	2.61	116.36
	C	33	2.97	100.85
	D	30	2.70	90.62
	E	33	2.97	95.73
	F	27	2.43	109.35
	G	31	2.79	118.08
	Subtotal	213	19.20	
SUM TOTAL		1110	100.00	

After determining the reading attitude score means on the basis of the class branches in the schools, the class branch of each school with the highest attitude mean was first eliminated. Then, considering the opinions of the school administration and group teachers, it was decided to include a class branch out of the remaining ones in each school in the study. Table 2 demonstrates the number of students in these class branches below.

Table 2. Numerical Data about the Participants of the Study

Schools	Class Branches	The Number of the Students			The Number of Drop-outs
		Female	Male	Total	
1	4-F	15	10	25	2
2	4-D	7	15	22	-
3	4-B	14	15	29	2
4	4-F	9	10	19	-
5	4-C	9	14	23	2
6	4-F	15	16	31	-
7	4-E	12	21	33	2
Total		81	101	182	8

As can be seen in Table 2, the practice of literature circles was started with a total of 182 fourth-grade students, but the study was carried out with 174 students when eight students dropped out of their schools during the implementation process, which included one academic year. Descriptive statistics regarding the pretest scores of the responses given by the participants to the items in the attitude towards reading scale were determined and presented in Table 3.

Table 3. Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of the Fourth Graders' Pretest Scores of Attitudes towards Reading

Schools	N	\bar{X}	SD
1	25	3.28	.34
2	22	3.28	.32
3	29	3.30	.20
4	19	3.09	.26
5	23	3.26	.55
6	31	3.22	.50
7	33	3.14	.51

Table 3 indicates that as a result of the pretest, the reading attitudes of a total of 174 participants corresponds to the level *happy* ($\bar{X} = 3.21$). The results of the one-way ANOVA analysis conducted to determine whether there is a significant difference in the pretest total attitude score means of the primary school fourth grade students according to the schools they study at are presented in Table 4.

Table 4. ANOVA Results Regarding the Pretest Scores of the Fourth Grade Students' Attitudes towards Reading

Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Squares	f	p
Between Groups	.852	6	.142		
Within Groups	29.980	175	.171	.829	.549
Total	30.832	181			

As is seen in Table 4, there is no significant difference in the participants' attitude towards reading according to the pretest mean scores [$F(6,175) = .829, p = .549$].

Data Collection Tools

In the quantitative stage of the study, the data were collected by applying the *Attitude towards Reading Scale* developed by Erkenay (2013) to the participants before and after the one-year literature circles practice. In the qualitative stage, on the other hand, *semi-structured interview form* was utilized to determine the opinions of the participants about the literature circles.

Attitude towards Reading Scale

The scale, which was used to collect quantitative data and developed by Erkenay (2013), consists of a total of 13 items, all of which are positive, and is a four-point Likert type scale. Score ranges were interpreted as follows: 1-1.75 very upset; 1.76-2.50 upset; 2.51-3.25 happy, and 3.26-4.00 very happy. As a result of the Exploratory Factor Analysis, it was determined that the scale has a one-dimensional structure that explains 48.80% of the total variance. The internal consistency coefficient of the scale was .86. Test-retest reliability coefficient was .83. In this study based on mixed design, the internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) for the whole Attitude towards Reading Scale was found to be .85 in the pre-test and .89 in the post-test.

Semi-Structured Interview Form

During the research process, the focus group meetings were held three times, one at the end of each literature circle, in order to determine the participants' views on the literature circles. The data were collected in the focus group interviews through the semi-structured form prepared by the researchers. This form contains questions aiming at determining the participants' attitudes.

The questions are as follows: (a) What changes have you experienced in your feelings about reading after conducting the activities in the literature circles? (b) What do you think about participating in the next literature circles? (c) What would you like to tell a friend who could not attend the literature circles about attending these activities? (d) What do you think about whether literature circles will increase a new participant's love of reading in such a practice? Within the research scope, the focus group interviews conducted three times with different 9 students each time in seven primary schools were carried out through this form.

Data Collection Process

The approval of the ethics committee was obtained, indicating that there are no ethical inconveniences in the institutions where the study will be carried out. The permission of the relevant institutions was obtained, and also informed consent form confirming that the participants are volunteering to participate in the study was signed by the parents of the participants.

The quasi-experimental implementation process in the study was carried out with 174 students in seven primary schools during one academic year. In the study, 21 pre-service teachers studying in the fourth grade of the Faculty of Education took part as implementers. The aforementioned preservice teachers received practical training regarding the literature circles conducted by the project researchers in their third academic year of the Faculty of Education, a year ago before the study, and completed the training successfully (Dogan et al., 2020). Three pre-service teachers, one active and two observers, performed their duties in each school. The data in the study were collected by four fellows, who were assigned to the project and were trained by the researchers, as well as the project researchers.

During the literature circles implementation process, a total of 12 books were read with 21 implementers and 174 participants. In the process of selecting the books, a reading list was created in line with the opinions of field experts and field teachers. 12 books from this reading list of fifty-eight books were selected by the participants to be read in each circle. The books read are included in APPENDIX A in the order of author names and reading order.

Quantitative Data Collection Method

At the beginning of the study, the Attitude towards Reading Scale was applied as a pretest. During the implementation process covering one academic year, 12 literature circles, including one circle for each book, were conducted and 12 books were read. One literature circle covered a period of two weeks. Regular meetings were held with the participants in the literature circles every week, two hours a week for each circle. The only meeting, which could not be held during the semester break, was held for two consecutive weeks at the beginning of the second term and compensated. At the end of the experimental study, the Attitude towards Reading Scale was applied as a posttest.

Implementation/Experiment

In the process of implementing the literature circles (Dogan et al., 2018) it was of great importance to form groups of five students by gathering them in line with the book they chose. The groups were not fixed and the group members changed in each literature circle. Each student took a role in the discussion activities. It was given primary consideration that each student take on a role other than the previous one in the next literature circle. The group members were provided with some role sheets regarding the roles they took on. The roles are classified into basic and optional roles (Daniels, 2002). The basic roles should be distributed first. The tasks required by each role were explained in each role sheet with instructions. The group members were responsible for fulfilling the tasks assigned to them. The connector, one of the basic roles, is responsible for establishing a link between the book and the outside world. In other words, the student with this role tries to make connections with what he reads and his/her own life, school life or life in another community, or establish connections with similarities or problems at different times and places (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2019). The role sheet of a participant who assumes the role of the connector for Sevim Ak's book *The Girl with Tomato Hair* is presented in Figure 2 (APPENDIX B). Another basic role, the illustrator is tasked with drawing a picture of the chapter he read. This drawing can be in the form of drawing sketch, line character, diagram, etc. It can be an element of the story (plot, character, and event) or something that he remembers upon reading a part. The role sheet of a student who assumes the role of an illustrator for Sevim Ak's book titled *My Kite is Cloud Now* is presented in Figure 3 (APPENDIX C). Students with role of the questioner, which is another basic role, prepare questions that enable them to reveal their thoughts and feelings as follows: "What are the things that are you are curious about while reading? Do you have questions about what is described? What does this word mean?" (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2019). The role sheet of a student who assumes the role of questioner for Vladimir Tumanov's book *Lost in a Map* is presented in Figure 4 (APPENDIX D). The students who took on the basic role of the literary luminary chose a paragraph or sentence from the book to discuss with their group members. The aim of the participant who assumes this role is to choose something interesting, powerful, fun, surprising, and important in the book and share it with other friends (Daniels, 2002). The role sheet of a student who assumes the role of a literary luminary for Samet Behrengi's book *Little Black Fish* is presented in Figure 5 (APPENDIX E).

After the distribution of the basic roles in the group, other roles are selected from the optional roles based on preferences. Students who took the role of Summarizer as an optional role made a summary of what they read (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2019). These students were asked to focus only on the important parts of the story, not the whole story. *Word wizards* were responsible for searching for important words or concepts that are not clear in terms of meaning while reading (Daniels, 2002). Those who take on this role identify the unknown words while reading and mark them immediately, look up their meaning in the dictionary and take notes. Travel tracers, on the other hand, need to keep track of where the events take place in a book in which the characters move a lot or the scenes change frequently, and how the events take place. In order to show his friends in the group the places of the action and ensure discussions, the task of the travel tracer is to trace where the action takes place, describe the setting of the story in detail or show on a map (Daniels, 2002). The role sheet of a student who assumes the role of a travel tracer for the story called *Goat Going to School* in Ismet Bertan's book *The Gorgeous Duo* is presented in Figure 6 (APPENDIX F). The *character analyser* is responsible for writing the features of the characters in the book he reads. They give information about what the characters like and know. They also make comparisons with the characteristics of the people around themselves. The role sheet of a student who assumes the role of character analyzer for Samed Behrengi's book *Little Black Fish* is presented in Figure 7 (APPENDIX G).

In accordance with the roles assumed, the group members participated in the discussions in the literature circles. The connectors presented their previous experiences, their lives in their environment, in the school or another community, connections they established with different times and places, and the connections with different people or problems. The questioners posed their questions, and these questions were tried to be answered altogether. The literary luminaries presented and discussed the interesting, powerful, entertaining, surprising, important paragraphs or sentences they had chosen in the book. The illustrators draw pictures of an element of the story (plot, character, and event) related to the part they had read, which can be in the form of sketch, line character, diagram, etc., and presented them to the class. Apart from these basic roles, those who took on optional roles fulfilled what their roles required, presented and shared them with the class. All these processes were carried out under the guidance of the implementation leaders. An example photograph of a discussion in the literature circles is presented in Figure 8.

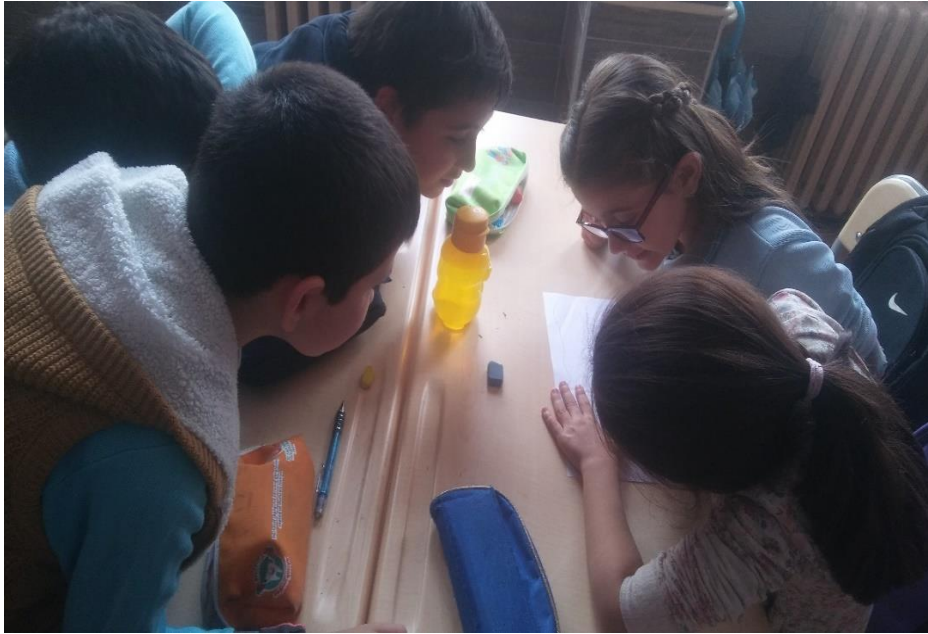


Figure 8. The Photo Depicts a Discussion with a Role Sheet in a Literature Circle.

In the process of evaluation, both process and product evaluations were carried out in accordance with the contemporary approaches. Finally, a project was presented by the group members regarding the book read. These projects were designed in the form of drama, poster preparation and book cover. In addition, the students met with one of the authors whose book was read and the book was evaluated. The ones that were read online were shared in the form of a forum. In order to see whether the students' reading comprehension skills improved or not, the evaluation was enriched with product-oriented measurement tools consisting of multiple choice questions. An example photo of a group project related to the book read is presented in Figure 9.



Figure 9. This Photo Shows a Photograph of a Group's Project Regarding the Book They Read in One Literature Circle.

The circle created for a book that was read was thus terminated and another book was selected and a new circle was formed. In the new circle, it was taken into consideration that the members of the previous circle came together with different students and the roles assumed by the members differ.

Qualitative Data Collection Method

The qualitative data of the study were collected through semi-structured focus group interviews during one academic year. During this period, the fourth grade primary school students were interviewed at the end of every four literature circles. There were nine students in each focus group formed separately in seven different primary schools. In the focus group interviews conducted after every four literature circles, attention was paid to diversifying the students. Accordingly, 21 focus group interviews were held during a year. In the preliminary interviews, the purpose of the interview and the way it would be conducted were specified, the interviewees were asked whether they would like to participate in the interview, and they were asked for permission to use a tape recorder during the interview. The interviews were held in a meeting room in the schools and lasted an average of half an hour. It was observed that most of the participants gave sincere answers during the interviews. However, some of the participants looked a little bit anxious. The participants' anxiety was considered to be normal, and ethical principles were explained them to relieve their anxiety.

Data Analysis

Descriptive statistical techniques were used to analyse the quantitative data obtained from the research. Kolmogorov Simirnov test was performed first to find out whether the data showed normal distribution on the attitude scores of the students in the study group towards reading books. The attitudes of the participants towards reading books were analysed using paired samples t test, which is a parametric test.

The qualitative data obtained in the study were analysed through content analysis. Content analysis provides in-depth analysis of data and identification of themes and dimensions that are previously unclear. The purpose of content analysis is to reach concepts that can explain the data obtained. Concepts help reach themes and better organization of cases through themes (Yildirim & Simsek, 2013). All the interviews conducted with the participants were transcribed at first. Then, the first two researchers created a code list independently from each other to reveal the opinions expressed by the participants and reached the sub-themes and main themes based on these codes. Later, these two researchers came together and worked on the sub-themes and main themes until they reached a consensus and a form was developed. This form was presented to the third researcher. The third researcher once again assigned the opinions expressed by the participants to this form. The reliability of the study was calculated using the formula $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})}$. It was concluded that the reliability was achieved with 94% level of agreement, and values of 70% and above are considered acceptable (Miles & Huberman, 1994). In addition, the researchers' continuous discussions and control over the data also improved the validity (Sarantakos, 2005).

In order to increase the credibility (internal validity) of the data, the consistency of the findings obtained from the data collected from the focus group interviews after every four literature circles was examined. The compatibility of the findings with the conceptual framework used in the development of the interview form was continuously checked. The study model, data sources, data collection tools, data collection process, data analysis and interpretation, and how the findings are organized are described in detail to ensure the transferability (external validity) of the study. In addition, all of the participants in focus group meetings were tried to be reached. Findings obtained from the focus group interviews are presented in a table. In the reporting stage, themes are explained by making quotations that support each other. For the selection of the quotations, the criteria of "being striking", "relevance to the theme" and "being explanatory" were taken into account (Yildirim & Simsek, 2013). The quotations given are presented in italics by indicating the school code, participant code, gender of the participant, and the number of the interview in parentheses. For example, the statements made in the third interview by a male participant who ranks fifth among the nine students in the second school out of seven primary schools are presented in parentheses with the following codes: 2, 5, M, 3. The names of the pre-service teachers stated in the quotations are given as code names.

FINDINGS

Findings Regarding the Effects of Literature Circles on Primary School Students' Attitudes towards Reading

In order to find out whether there were significant differences between the pretest and posttest attitude scores of the students in schools, the normality of the data was examined at first. Kolmogorov-Smirnov test was performed on the pretest and posttest difference scores to reveal whether the data showed normal distribution. It was determined that the total attitude difference scores of the Attitude towards Reading Scale ($K-S(z) = 1,047; p > 0.05$) had a normal distribution. For this reason, paired samples t-test, one of the parametric tests, was used to find out whether there were significant differences between the pretest and posttest attitude scores of the primary school students, and the analysis results are presented in Table 5.

Table 5. Paired Samples t-test Results for the Comparison of the Students' Pretest and Posttest Total Attitude Scores

Test	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Pretest	174	3.21	.41	173	-1.560	.12
Posttest	174	3.27	.48			

Table 5 indicates that the pretest mean scores of the students were at the level of *happy* ($\bar{X} = 3.21$) and their posttest mean scores were at the level of *very happy* ($\bar{X} = 3.27$). Although there was an increase in favour of the students' posttest mean scores and the attitude as a category increased from *happy* to *very happy*, this increase did not make a significant difference between the students' pretest and posttest attitude scores ($t(173)=-1.560, p=.12$).

Reflections of the Primary School Students' Experiences of Literature Circles on Their Attitudes towards Reading

In the qualitative phase of this study, which had a mixed design, the data obtained from the opinions of the participants were analysed through content analysis. Themes and sub-themes that emerged as a result of the content analysis are given in Table 6.

Table 6. Reflections of Literature Circles on Primary School Students' Attitudes towards Reading

Themes	Subthemes
Reading dispositions	Love of reading
	Desire to read
	Curiosity in reading
	Reading preference
Benefits of literature circles	Language development
	Imagination
	Knowledge acquisition
Developing reading habits	Recognizing different types of books
	Reading more books
	Content-based reading
	Reading books at appropriate level

Table 6 illustrates that the opinions of the primary school fourth grade students on literature circles are categorized under three themes. These emerged as *reading disposition*, *benefits of literature circles*, and *developing reading habits*.

Reading Disposition

According to the findings obtained from the research, it is observed that the primary school students had a disposition towards reading. This disposition manifested itself as love of reading, desire to read, curiosity in reading, and reading preference.

From the first interviews, the participants stated that the literature circles helped them love reading. Regarding this issue, one of the participants said, "I realized how nice it is to read a book." (5, 3, M, 1), another participant remarked, "I also didn't like reading books in the third grade or so. Now I've started to love." (3, 3, F, 1) and another participant stated, "After literature circles, I started to like reading books a little bit more." (7, 7, M, 1). Similarly, the participants expressed their thoughts in the second interviews with the following statements: "I want to participate in other circles, too, because how can I say... it makes people love reading books, it makes people feel good." (1, 5, M, 2), and "Now I love reading books more." (4, 9, M, 2). The fact that participants' love of reading continued in the last interview can be understood from the expressions "I have lovely thoughts

about literature circles." (7, 7, F, 3) and "I also did not enjoy reading books. Since I joined the circle, I've started to love reading." (5, 1, M, 3).

It is observed that the fact that the participants started to like reading also increased their desire to read. Regarding this issue, one of the participants expressed her feelings and thoughts by stating "I want the next literature circle to come quickly because I am having a lot of fun, and I am reading books." (6, 5, F, 1) while another said "I used to read books from time to time. Now, as soon as I and my cousin go home, we want to read a book" (2, 6, F, 2). In addition, another participant stated "The activities are fun. I like it. You need to read the book so that you can do the activities. To do this, you must read the book. The more you read a book, the more you want to read." (1, 1, F, 2). In the third interview, it was understood from the expressions of the participants that their desire to read was continuous. With respect to this issue, one participant said, "I would join if there were another literature circle. I would even join it with great eagerness. This is because it is very enjoyable, and our reading skill improves" (1, 1, F, 3), and another participant stated, "My mother used to tell me to read a book, and so I read a book in this way. Then, when Mehmet teacher came, I started to read a book myself" (3, 3, F, 3).

It is understood that literature circles increased curiosity in reading, and the participants had reading dispositions accordingly. The participants expressed their thoughts about reading curiosity in the first interview by stating, "I did not like reading books in the past. Now, I am reading books, and this is very exciting, and I wonder about the next chapters of the book. We last read the book called Eep. There were very nice things in it. Thus, I liked reading books more" (4, 4, M, 1) and "I read a book in the morning when I must go to school and I wonder about it. My desire to read has increased. In the past, I did not use to read a book" (4, 5, F, 1). Like their thoughts in the first interview, the participants remarked on reading curiosity in the second interviews as well by stating "Before the project, I didn't want to read. We stop halfway through the book and we finish it later. Now I started to love reading" (2, 2, M, 2) and "It's because this work is very good. If we read 5-10 pages of the book, then the rest will be read." (5, 9, F, 2). In the last interview, one participant expressed his thoughts in parallel with the previous interviews by stating "For example, my reading pleasure increased. This is because the books we read were sometimes thin, but when it was thick, it looked very boring. As we read, we got more curious about the rest, so we were reading the book." (5, 2, M, 3). From these statements, it is possible to deduce that the participants' curiosity in reading continued throughout the year.

In parallel with the development of technology, students have started to prefer to spend time on the computer or with tools such as phones and tablets rather than reading books. However, based on the opinions of the participants, it can be claimed that the literature circles have positive effects on this issue. For example, in the first interview, while one of the participants said, "I used to read a lot of books in third grade, but I stopped reading because the internet was available in our house. I got back to reading a book with this activity." (5, 4, M, 2), another participant remarked his thoughts on the issue with the statements "I used to take the tablet

when I came home and do my homework in the evening. Then, the literature circles started and now I read a book." (2, 9, M, 3).

Benefits of Literature Circles

The findings obtained from the research indicate that literature circles contributed to the primary school students in many ways. While these contributions manifested themselves as fluent reading, reading comprehension, speaking skill, and writing skill within the scope of language development, they also appeared as development of imagination and knowledge acquisition.

It is observed that literature circles had positive reflections on the students' fluent reading skills. In this regard, the participants expressed their thoughts by stating "My reading got a little better thanks to the books. Then, I started to read faster." (6, 3, F, 1), "I did not like to read books before. When the teacher started giving books, my reading started to improve." (6, 1, F, 1), "I was a slow reader, and when I read these books, my reading speed increased." (4, 8, M, 2), and "I used to spell more. Now my reading has improved." (6, 7, M, 2). In addition, a foreign student explained the benefits of literature circles for himself with the statements "My reading speed increased. I started to read in a way that everyone can hear and understand." (6, 9, F, 2). Likewise, in the third interviews, the participants expressed their opinions by stating "I definitely recommend my friends to attend literature circles, because their reading speeds increase, and they start to enjoy reading books more." (6, 7, M, 3) and "My friends should join the literature circle because they read more, and their reading speed increases, and their reading skill improves. Their cultural knowledge develops, too." (4, 4, F, 3). Based on these statements, it can be put forward that the positive effects of literature circles on the participants' reading fluency are continuous.

It is seen that the literature circles had a positive effect on the students' reading comprehension as well as their reading fluency and reading speed. In this regard, a foreign student said, "I like reading books the most. When I read a book, I did not understand anything. Then when I read the books in this way, I understood everything." (7,4,F,3). In addition, the participants stated that their speaking skills also improved by expressing "You distributed books, and my reading skill and my Turkish improved." (1, 7, F, 2) and "I would like my friends to join the literature circles because they improve our speech." (4, 8, F, 3). As for the benefits of literature circles for their writing skill, the participants said, "I want to write a book." (4, 6, F, 1) and "As I read books, my desire to write a book increased. I wrote stories. Some books have sad endings." (4, 8, M, 1).

It can be deduced that literature circles improved students' language development as well as their imagination. The participants voiced their opinions regarding this issue with the statements "When I dream, I feel like I am that person. I started to read a lot of books." (3, 9, M, 2) and "I was not a person who liked reading very much. The more different books you see, the more you want to read. Your imagination improves, so I liked reading." (1, 2, F, 3). Another participant expressed her view about the benefits of literature circles on improving imagination by saying "Literature circles are entertaining, and we both read books and act." (2, 7, F, 1).

Finally, the participants remarked that they acquired new information in literature circles. In this regard, one participant said in the first interview, *"The more we read, the more knowledgeable we become. Our brains develop, and reading a book is a very enjoyable activity, too."* (2, 4, M, 1). Another participant talked about the reflection of reading on her life by saying *"We have discovered new things. Our life has changed. For example, if the book we read is about mother, we understand the value of our mother. We have learned lessons from the book we read."* (6, 3, F, 2). In the third interview, one participant voiced his view with the statements *"The events in the books are like dreams. At the end of the book, I felt like a captain. I gained differences."* (3, 7, M, 2).

Developing Reading Habits

Findings obtained from the study revealed that literature circles had positive reflections on the development of the reading habits of the participants. The findings emerged as recognizing different types of books, reading more books, content-based reading, and reading books at appropriate levels within the scope of reading habits.

It can be asserted that students recognized different types of books and tended to discover different genres with literature circles. Regarding this issue, one of the participants said, *"My interest in reading has increased a little more. I started to read different types of books. Because all the books are in different genres, I liked this very much."* (7, 4, F, 1), while another participant stated, *"I was reading funny books, now I started to read adventure books, too."* (4, 3, F, 2). Similarly, one participant gave her opinion with the statements *"I did not use to like reading books much. Then, the books brought by Yilmaz teacher looked different and enjoyable. Some of those books were adventure and some were of different genres. That's why literature circles changed me."* (3, 1, F, 3).

It can be suggested that literature circles helped students read more. Regarding this issue, one of the participants said in the first interview, *"I am more attracted to reading. I wanted more to read. I read more."* (1, 8, F, 1) and another participant expressed his views by stating *"I used to read books, but I read less. Now I read more."* (5, 5, M, 1). Positive impacts of literature circles on reading habits can be understood from the expressions of a participant who said, *"I want the literature circle time to come quickly, I am not bored at all, and I read more books than my mother and father."* (5, 1, F, 1). What is more, concerning the necessity of reading more books, one participant remarked, *"I used to have difficulty in reading. Then I started to improve myself, but in the fourth grade, when Erol and Fusun teachers arrived, I started to read more books. I thought I should read more books; I became more conscious."* (2, 3, M, 1). Similar to the previous interviews, in the second and third interviews, the participants said, *"I did not use to read many books, but after the circle I started to read a lot."* (5, 7, M, 2), and *"I did not read much before the literature circle. It increased and I love it."* (4, 3, F, 3). In addition, one of the participants stated that the number of pages he read per day increased even more with the statements *"I did not use to read much before the circle. I only read 20 pages a day. When I started the literature circle, I started to read at least 40-45 pages a day."* (3, 7, M, 3).

It can be put forward that literature circles had positive reflections on students' book selection. One participant said, "*The amount that I read did not change much, but I decided to read books considering the content, not the pictures.*" (5, 1, F, 1).

It is also observed that some participants gained awareness of reading books at appropriate levels with the literature circle activities. One participant expressed her thoughts on this issue by saying "*I was not a person who liked reading books in the past. This is because my books were holdover from my brother's childhood and more childish. Since the books you gave me were appropriate for my age, I wanted to read more, and this made me love reading*" (1, 1, F, 2).

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

The first finding of the study is that literature circles do not have a significant effect on primary school students' attitudes towards reading. In a study conducted on primary school fourth grade students, Roche (1998) found out that literature circles did not have a significant effect on students' attitudes towards reading. On the other hand, there are also studies in the literature suggesting that literature circles have a significant impact on attitudes towards reading (Carrison & Ernst-Slavit, 2005; Certo et al., 2010; Simpson, 1995; Whittaker, 2012). However, it should be noted that although literature circles did not have a significant impact on students' attitudes towards reading in the present study, they led to a positive increase.

Research on reading at the primary school level includes studies that indicate a decrease in students' attitudes towards reading and a negative reading disposition during primary school years (Davies & Brember, 1995; Kush & Watkins, 1996; McKenna et al., 1995b). The finding obtained in the present study can be interpreted positively in a way because the implementation carried out at least prevented the supposed decrease in attitudes towards reading. As a matter of fact, the findings obtained from the qualitative data demonstrated that the experiences of literature circles reflected positively on the attitudes of primary school students.

The themes related to the reflections on the primary school students' attitudes towards reading emerged as reading disposition, benefits of literature circles, and developing reading habits. Reading disposition manifests itself as love of reading, desire to read, curiosity in reading and reading preference. Literature circles are considered to be fun activities by the students (Certo et al., 2010). It is understood that in the literature circles students' curiosity in reading increases and they have productive conversations (Peterson & Belizaire, 2006), which include making inferences, informing their peers about the discoveries in the books they read, and interpreting the newly discovered information.

The sub-themes of benefits of literature circles emerged as language development, imagination, and knowledge acquisition. Their benefits to language development were found in the areas of fluent reading, reading comprehension, speaking skills, and writing skills. The main reason for these benefits might be explained by the fact that students gather regularly in literature circles and discuss what they have read

(Daniels, 2002). In addition, it can be stated that students make sense of what they read with different perspectives in each literature circle. This can result from the differentiation of roles. It is observed that in the literature circles, students started to apply reading comprehension strategies (Certo et al., 2010) such as making connections, questioning, making inferences, summarizing, and evaluating as in the studies of Daniels and Steineke (2004) and used different types of reading comprehension strategies as revealed in the study by Coccia (2015). They actively and carefully constructed meaning by making inferences, creating visual images, and establishing creative connections between personal experiences and other texts, which coincide with the findings of Brabham and Villaume's (2000) study. In addition, it is determined that with literature circles students started to read, participated in discussions, learned how to question, and experienced the text first and then discussed on the text with others. This finding is in line with the findings of Long and Gove (2003). It was understood that as the time progressed in the literature circles, the students started to have high-level and in-depth discussions through the roles taken and collaborative discussions. This was pointed out in the studies by Helgeson (2017) and Scott (1994). The students discussed what they had read in small groups. It can be asserted that the low number of members in the group affected the quality of the discussion positively. Similarly, Young and Mohr (2018), who addressed the size of the group as one of the factors explaining the quality of literature circles, remark that groups of three people engage in higher quality discussions.

Another point emerging in the context of language development in literature circles is the development of speaking and writing skills. In accordance with the research conducted, the participants, who stated that literature circles offered a collaborative environment in which they felt safe, indicated that their verbal and written expression skills improved as well (Elhess & Egbert, 2015; Heller, 2006). Another benefit of the literature circles emerged as the development of imagination and the acquisition of new knowledge by the participants. In the literature circles, it is witnessed that discussions made over events and characters reflected on the participants' own lives. Pearson (2010) asserts that cumulative talk, narration of events, and behaviours of different characters encourage interaction in book discussions, help bringing texts to life, and has a useful function in improving children's opinions on literature.

The view that literature circles develop reading habits was determined as the last theme in the study. Developing reading habits emerged as recognizing different types of books, reading more books, content-based reading, and reading books at appropriate levels. Burns (1998) put forward that literature circles transform the classroom environment into a more enjoyable environment and encourage development in reading. The view that reading books of different genres also contributes to constructing meaning is similar to the findings obtained by Schwabe et al. (2015). Unlike short, skill-focused passages, literature circles are claimed to encourage sustainable and successful interaction with authentic readings (Venegas, 2018). Long and Gove (2003), on the other hand, suggest that during the process, with well-chosen reading books teachers need to create an environment in which students must make comments and reflect their opinions from more than one perspective and point of view, and which encourages curiosity and questioning and forces students to read, write, feel, speak, and go beyond the known.

Finally, the quantitative results of the study indicate that literature circles lead to a positive, even if not significant, increase in primary school fourth grade students' attitudes towards reading, and the qualitative results of the study show that the experiences of literature circles create positive reflections on their reading attitudes. On the other hand, studies conducted on literature circles have started to reveal how teachers participate in in-depth conversations with their students in literature circles and to aim at teachers' decisions based on questioning the process of literature circles in order to improve the quality of students' interactions and learning potential during conversations in literature circles (Mills & Jennings, 2011). In future studies, using observational techniques in order to follow more closely how students think and react in discussions on literature circles and to see how teachers participate in the process may contribute to further increasing the quality of applications to be conducted with literature circles.

ETHICAL DECLARATION

This article conforms to the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, and journal ethical rules. The approval to conduct study was obtained from the Ethics Committee of the relevant university, with the permission dated 31.08.2016 and numbered 70581129/2016/G07. The responsibility belongs to the authors for any violations that may arise regarding the article.

Author(s) Contribution Rate: "1st author contributed 25%, 2nd author contributed 25%, 3rd author contributed 25%, 4th author contributed 25%.

REFERENCES

- Avci, S., Baysal, N., Gul, M., & Akinci, Y. (2013). The effect of literature circle method on reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 6(4), 535-555.
- Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: Using literature circles to learn about content reading. *Journal on English Language Teaching*, 3(3), 16-24.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129. <https://www.jstor.org/stable/40016796>.
- Carrison, C., & Ernst-Slavit, G. (2005). From silence to a whisper to active participation: Using literature circles with ELL students. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(2), 93-113.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263. <https://doi.org/10.1080/19388070902947352>.
- Coccia, L. (2015). *Literature circles and their improvement on comprehension a focus on elementary students* [Unpublished master's thesis]. St. John Fisher College.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications Inc.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed). Pembroke Publishers.
- Daniels, H., & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Heinemann.
- Davies, J., & Brember, I. (1995). Stories in the kitchen: Reading attitudes and habits of year 2, 4 and 6 children. *Educational Research*, 37(3), 305-313.
- Dogan, B., Yildirim, K., Cermik, H., & Ates, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. *International Journal and Educational Methods*, 6(4), 653-667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>
- Dogan, B., Yildirim, K., Cermik, H., & Ates, S. (2018). Okuma cemberleri: Nicin ve nasil? Ornek bir uygulama. [Literature circles: Why and how? An example of implementation]. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(3), 747-765. <https://doi.org/10.16916/aded.428415>.
- Elhess, M., & Egbert, J. (2015). Literatue circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21.
- Erkenay, N. (2013). *Ilkokul 3. sinif ogrencilerinin okumaya iliskin tutumlarinin cesitli degiskenlere gore incelenmesi* [Examination of the attitudes of 3rd grade elementary school students towards reading according to various variables] [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- Heineke, A. J. (2014). Dialoging about English learners: Preparing teachers through culturally relevant literature circles. *Action in Teacher Education*, 36(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.898600>.
- Helgeson, J. (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 41-44. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1264821>.
- Heller, M. F. (2006). Telling stories and talking facts: First graders' engagements in a nonfiction book club. *The Reading Teacher*, 60(4), 358-369. <https://doi.org/10.1598/RT.60.4.5>.
- Kaya-Tosun, D., & Dogan, B. (2020). The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses: A mixed method study. *Education and Science*, 45(203), 153-176. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8716>.
- Krashen, S., & Von Sprecken, D. (2002). Is there a decline in reading romance? *Knowledge Quest*, 29 (3), 11-17.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>.
- Lazarus, B. D., & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21(4), 271-282. <https://doi.org/10.1080/027027100750061921>.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *Reading Teacher*, 57(4), 350-361. <https://www.jstor.org/stable/20205370>.

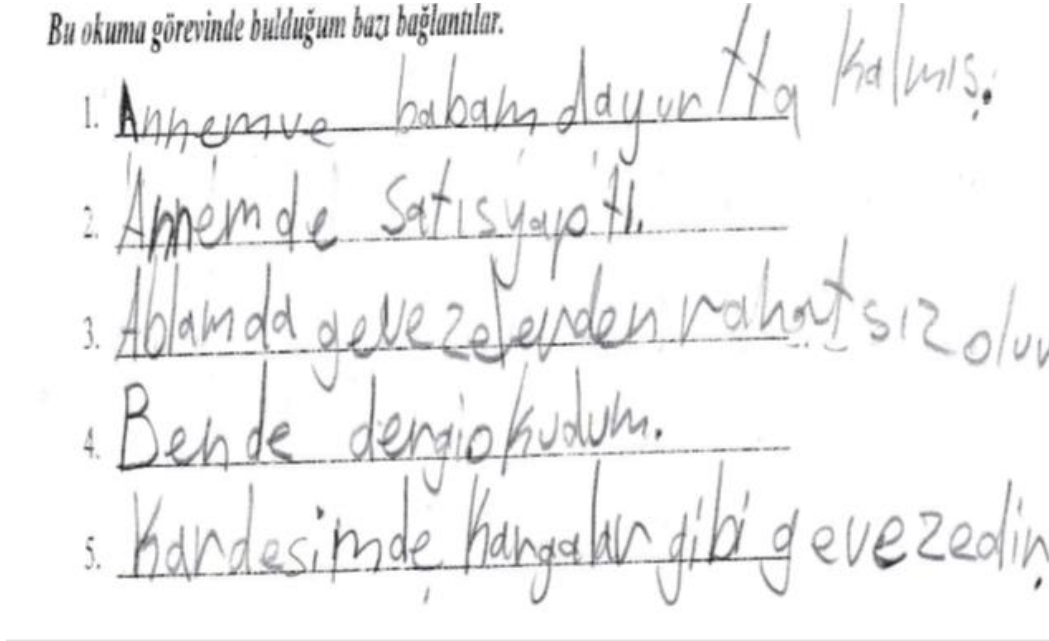
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles. *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995a). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- McKenna, M.C., Stratton, B. D., Grindler, M.C., Stephen J., & Jenkins, S. J. (1995b). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27 (1), 19-44.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks.
- Mills, H., & Jennings, L. (2011). Talking about talk: Reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598. <https://doi.org/10.1598/RT.64.8.4>.
- Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *International Refereed Research Journal*, 2(1), 90-94.
- Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00543.x>.
- Peterson, K. (2016). Making meaning with friends: Exploring the function, direction and tone of small group discussions of literature in elementary school classrooms. *Reading Horizons*, 55(3), 29-61.
- Peterson, S., & Belizaire, M. (2006). Another look at roles in literature circles. *Middle School Journal*, 37(4), 37-43. <https://doi.org/10.1080/00940771.2006.11461544>.
- Roche, K. (1998). *The effects of literature circles on the reading attitudes of fourth grades students* [Unpublished master's thesis]. Rowan University.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1363-1368). International Reading Association.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House*, 73(3), 157-161. <https://doi.org/10.1080/00098650009600937>.
- Sandmann, A., & Gruhler, D. (2007). Reading is thinking. *International Journal of Learning*, 13(10), 105-113.
- Sarantakos, S. (2005). *Social research* (3rd ed). Palgra and Macmillian.
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>.
- Scott, J. E. (1994). Literature circles in the middle school classroom: Developing reading, responding, and responsibility. *Middle School Journal*, 26(2), 37-41. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494408>.
- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Shelton-Strong, S. J. (2019). An analysis of collaborative dialogue in literature circles. In C. Jones (Ed.), *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning* (pp. 176-201). Cambridge University Press.

- Simpson, A. (1995). Not the class novel: A different reading program. *Journal of Reading*, 38(4), 290-294. <https://www.jstor.org/stable/40016586>.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Press.
- Venegas, E.M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 34(5), 419-435. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1483788>.
- Venegas, E. M. (2019). "We listened to each other": Socioemotional growth in literature circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: A study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 1096-1453.
- Whittaker, C. R. (2012). Integrating literature circles into cotaught inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(4) 214–223. <https://doi.org/10.1177/1053451211424601>.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences* (9th ed.). Seckin Publishing.
- Young, C., & Mohr, K. A. J. (2018). Exploring factors that influence quality literature circles. *Literacy Research and Instruction*, 57(1), 44-58. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1366606>.

APPENDIX A. List of Books Read during the Literature Circles Implementation Process and their Authors

No	Book Title	Author
1	Aesop's Fables	Aisopos
2	My Kite is Cloud Now	Sevim Ak
3	One Peach, Thousand Peaches	Samed Behrengi
4	The Girl With Tomato Hair	Sevim Ak
5	The Little Black Fish	Samed Behrengi
6	Eep!	Joke van Leeuwen
7	Gorgeous Duo	Ismet Bertan
8	The Bastinado	Omer Seyfettin
9	Lost in a Map	Vladimir Tumanov
10	Living in Dreams	Mustafa Unver
11	The Pens	Yasar Kemal
12	Black Beauty	Anna Sewell

APPENDIX B. The Role Sheet of a Student who Assumes the Connector Role for Sevim Ak's Book *The Girl with Tomato Hair*



Some connections I have found in this reading task:

1. My mother and father stayed in dormitory, as well.
2. My mother also made sales.
3. My elder sister also feels annoyed at chatterers.
4. I also read magazine.
5. My brother is also chatterer like crows.

Figure 2. The Role Sheet of a Student who Assumes the Connector Role for

Sevim Ak's Book *The Girl with Tomato Hair*

APPENDIX C. The Role Sheet of a Student who Takes on the Illustrator Role for Sevim Ak's Book titled *My Kite is Cloud Now.*



Figure 3. The Role Sheet of a Student who Takes on the Illustrator Role for Sevim Ak's Book titled *My Kite is Cloud Now.*

APPENDIX D. The Role Sheet of a Student who Takes on the Questioner Role for Vladimir Tumanov's Book *Lost in a Map*

Questions

Sorular:

1. Chris ve Francis neden hızla yaşlanıyorlar?
Çünkü hızla yaşlandıkları bir şekerden bayacağı bir yiyorlar.
2. Francis ve Chris Sudan kimi çıkarıyorlar?
Sudan Hicri Marvin çıkarıyor.
3. Sulugöz Teresa'nın adı neden Sulugöz Teresa?
Çünkü sürekli ağlıyor ve adı bu yüzden Sulugöz Teresa.

1. Why are Chris and Francis aging fast?

Because they're eating a lot of sugar that makes them age quickly.

2. Whom did Francis and Chris pull out of the water?

Peevish Marvin

3. Why do they call Teresa as cry-baby?

Because she constantly cries.

Figure 4. The Role Sheet of a Student who Takes on the Questioner Role for Vladimir Tumanov's Book *Lost in a Map*

APPENDIX E. The Role Sheet of a Student who Takes on the Literary Luminary Role for Samet Behrengi's Book *Little Black Fish*

Yer	Seçme nedeni
1...Sayfa __ Paragraf <u>13 Sayfa paragraf</u>	<u>Anne balık kenora çekilin yorumu da kenmaya inl.</u>
2...Sayfa __ Paragraf <u>22 Sayfa paragraf</u>	<u>Sonrada kentten keleye seslenip söylemiş.</u>
3...Sayfa __ Paragraf <u>32 Sayfa paragraf</u>	<u>Birkaç dakika, öyle sakin bir halde durup.</u>
4...Sayfa __ Paragraf <u>47 Sayfa paragraf</u>	<u>Yaşlı balık masalını bitirdikten sonra anki.</u>

1. Page13- Mother fish: "step aside, don't touch my baby".
2. Page 22- The he called out the lizard and said ...
3. Page 32- For a few minutes he just stood there confused
4. Page 47- After the baby fish finished his story...

Figure 5. The Role Sheet of a Student who Takes on the Literary Luminary Role for Samet Behrengi's Book *Little Black Fish*

APPENDIX F. The Role Sheet of a Student who Takes on the Travel Tracer Role for Ismet Bertan's Book *The Gorgeous Duo*

Olay nerede başlıyor? Dağın ardında başlıyor	Olayın tanımlandığı yer- sayfa Sayfa 93
Anahtar olay nerede gerçekleşiyor? Yolda keçi otlatırken	Olayın tanımlandığı yer- sayfa Sayfa 95
Olay nerede bitiyor? Olay okulda bitiyor	Olayın tanımlandığı yer- sayfa Sayfa 106
Where does the event begin? Behind the mountain	
Where is the event described in the book– page: Page 93	
Where does the key event take place? On the path while grazing the goat	
Where is the event described in the book – page: page 95	
Where does the event end? At school	
Where is the event described in the book – page: page 106	

Figure 6. The Role Sheet of a Student who Takes on the Travel Tracer Role for Ismet Bertan's Book *The Gorgeous Duo*

APPENDIX G. The Role Sheet of a Student who Takes on the Character Analyser Role for Samed Behrengi's
Book *Little Black Fish*

Karakterler	Özellikleri
Küçük Kara balık	Meraklı, sıkılgan, laf söylemesi iyi bilen, cesur
Anne balık	bişey olacak diye korkan, güvenli olan yerlere giden
Larvalar	Kendilerini seven, diğerlerine kırkin diğen
Anne Kurbağa	Osullarımlıkızda, olabiliyorlara koruyup laf söyletme ye 7

The character and features

Little Black Fish: Curious, timid, chatty, brave

Mother fish: is afraid that something bad will happen, and goes to safe places

The Larvas: Love themselves and call others as ugly

Mother Frog: Protects her children and never allows others to scold her children

Figure 7. The Role Sheet of a Student who Takes on the Character Analyser Role for Samed Behrengi's Book

Little Black Fish

OKUMA ÇEMBERLERİ DENEYİMİNLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın katılımcılarını yedi farklı ilkokulda öğrenim gören toplam 174 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Karma desene dayalı olarak yürütülen araştırmanın nicel aşamasında tek gruplu ön test-son test modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmı olan bu aşamasında da okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Katılımcılarla bir eğitim-öğretim yılı boyunca 12 okuma çemberi gerçekleştirilmiş ve her çemberde bir kitap olmak üzere toplam 12 kitap okunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise uygulama sürecinde her dört okuma çemberinin ardından yedi ilkokulda dokuzar öğrenciden oluşan gruplarla üçer kez odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bir yılda 21 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını açığa çıkarmak amacıyla görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda, katılımcıların okumaya yönelik tutumlarında bir artış sağlandığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bunun yanında nitel verilerden elde edilen bulgulardan ise okumaya yönelik eğilim, okuma çemberlerinin yararları ve okuma alışkanlığını geliştirme boyutları açığa çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okuma çemberlerinin okur-yazar bir toplum olma yolunda ilkokul öğrencilerinin yetişmelerine katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma çemberleri, okuma tutumları, ilkokul öğrencileri, karma desen.

² Bu araştırma TÜBİTAK 1001 Projesi kapsamında (Proje No: 117K108) desteklenmiştir.

GİRİŞ

Okuma tutumunun yaşam boyu okuma becerilerini geliştirme ve kullanmadaki hayati rolü (Lazarus ve Callahan, 2000), küçük yaşlardan itibaren öğrencilerde okumaya yönelik pozitif tutum geliştirme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde televizyon, bilgisayar, akıllı telefon gibi kitle iletişim araçlarının okuyucular için daha eğlenceli seçenekler sunması öğretmenlerin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde geliştirme çabalarını daha da zorlaştırmaktadır (McKenna vd., 1995a; Palani, 2012). Öte yandan öğretmenlerin; ebeveynler, okul kurulları ve medya tarafından öne çıkarılan standartlara dayalı eğitime zorlanmaları (Krashen ve Von-Sprecken, 2002; Sanacore, 2000) ve uluslararası sınavların getirdiği baskılar da düşünüldüğünde bu durum bir çıkmaza dönüşmektedir. Söz konusu nedenlerle öğretmenler okumaya karşı olumlu tutum geliştirmenin etkili bir yolu olarak gördükleri halde okumada temel becerilerin kazanılması kadar değer görmeyen haz/eğlence amaçlı okuma uygulamalarından kaçınmaktadırlar (Sanacore, 2000). Öğretmenlerin öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için izleyebileceği yollardan biri okuma çemberleridir. Öğrencilerinde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin yanısıra bilişsel ve sosyal yönden de ilerlemelerine katkıda bulunmak isteyen öğretmenler sınıflarında okuma çemberlerini kullanabilir.

Okuma Çemberleri

Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı seçen öğrencilerin bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda okunanların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002). Küçük gruplarda yapılan çalışmalar alanyazında değerli olarak görülmektedir (Peterson, 2016). Okuma çemberleri Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teorisi ve Rosenblatt'ın (1978; 2004) okur-tepki kuramına dayanmaktadır. Okuma çemberlerinde Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı içinde öğrencinin duyduğu destek ve rehberlik akranlarından gelebilir. Çünkü yapı içerisindeki her öğrenci aynı zamanda diğerleri için belirli konularda birer destek sağlayıcı, beceri geliştirici ve anlamayı kolaylaştırıcı niteliğindedir. Bu kapsamda her bir öğrenciden beklenen temel rol ise sürece etkin katılımıdır. Okuma çemberlerinin dayandığı diğer kuram ise Rosenblatt'ın (1978) okur-tepki kuramıdır. Okuru anlamadan hangi metnin ne kadar önemli olduğunu belirlemenin olası olmadığını belirten Rosenblatt (2004) öğretmenin rolünün bu süreçte önemli olduğunu, öğrencilerin geçmiş deneyimler ve güncel ilgiler ışığında okuduklarını, kişisel tepkilerde bulduklarını, arkadaşlarının farklı tepkilerini gördüklerini ve daha sonra metne tekrar dönerek tepkilerini güncellediklerini ifade etmiştir. Okuma çemberlerinin, Rosenblatt'ın (1978) kuramında açıkladığı gibi, okurların çeşitli bakış açılarını kullanarak metne yaklaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Okuma çemberleri sürecinde yaşantılara ve deneyimlere dayalı olarak gerçekleşen sosyal etkileşim hem Rosenblatt (1978; 2004) tarafından geliştirilen okur-tepki kuramı hem de Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen sosyo-kültürel kuramın ortaya koyduğu temel ilkeleri birleştirirken iş birliğine dayalı öğrenmeyi de desteklemektedir (Daniels, 2002).

Okuma çemberleri yapısı gereği öğrencilere hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal yönden katkılar sunmaktadır (Doğan vd., 2018). Bilişsel olarak okuma çemberlerindeki tartışmaların öğrencilerin metne yönelik yorumlarını zenginleştirdiği belirtilmektedir (Pearson, 2010). Öte yandan okuma çemberlerinde öğrenciler

yansıtıcı konuşmalar yapmakta ve etkileşimli ortamlarda okuma ve sorgulama becerilerini kullanmaktadırlar (Mills ve Jennings, 2011). Duyuşsal açıdan bakıldığında, okuma çemberlerinde yapılan etkinliklerin okumaya yönelik tutumlara ve okuma motivasyonuna olumlu yansıdığı (Bernadowski, 2013; Carrison ve Ernst-Slavit, 2005; Certo vd., 2010; Doğan vd., 2020; Heineke, 2014; Peterson ve Belizaire, 2006; Simpson, 1995; Whittingham, 2014) görülmektedir. Sosyal yönden ise Venegas (2019) okuma çemberlerinin sosyo-duygusal beceriler, sosyo-duygusal öğrenme, öz yönetim, sosyal farkındalık, sosyal biliş bilgisi ve empati gibi yararlarından söz etmektedir. Öğrenci seçimine duyarlılığı, küçük etkileşimli grupların öğrenciler tarafından yönetilmesine izin vermesi, karma yetenek gruplarıyla çalışma imkânı ve okulda okumak için önemli miktarda zaman sunması gibi nitelikleriyle okuma çemberleri, katılımcıları sorumlu, sınıf ortamını daha işbirlikli, okumayı daha zevkli hale getirmektedir (Burns, 1998). Dolayısıyla sözü edilen etkenlerin tümü okumada gelişmeyi teşvik etmektedir.

Sandmann ve Gruhler (2007) okuma çemberlerinin beş temel özelliğinden söz etmektedir. Bu özellikler öğrencilerin kendi seçimlerini, mini dersleri, okuma programlarını, not tutma becerilerini ve değerlendirmeyi içermektedir. Öğrenci seçimi, öğrencilere okulda hangi kitabı okuyacaklarını seçme fırsatı verir. Mini dersler ise bir okuma çemberi toplantısının öncesinde veya sonrasında öğrencilerin ihtiyaç duydukları, kısa, öğretmen merkezli olan derslerdir. Bir diğer özellik, öğrencilerin belirli bir sürede ne okuyacaklarına/ne kadar okumuş olmaları gerektiğine dair bir takvim hazırladıkları yer/bölüm olan okuma programlarıdır. Bu nedenle burası öğrencilerin kendi öğrenmelerinde en fazla söz sahibi oldukları yerdir. Bütün bunlar okuma çemberlerinin öğrencilerin duyuşsal olarak gelişimine katkı sunduğu noktalarıdır. Öğrencilerin seçtikleri kitaplar doğrultusunda bir araya gelip grup oluşturmaları, grup sürecinde rolleri gereği yaptıklarını birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerini dinlemeleri, birbirlerine yardım etmeleri ve sürecin sonunda ortaya hep beraber bir ürün koymaları ise hem duyuşsal (Young ve Mohr, 2018) hem de sosyal yönü geliştirmeye vurgu yapar.

Okuma çemberlerinde grup üyeleri belirli roller alarak tartışmaya aktif olarak katılmaktadır. Roller, temel roller ve seçimlik roller olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır. Temel roller sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı ve ressamdır (Daniels, 2002; Marchiando, 2013; Shelton-Strong, 2019; Tracey ve Morrow, 2006). Seçimlik roller ise hareket izcisi, özetleyici, sözcük avcısı ve tahmin edici gibi rollerdir (Daniels, 2002). Katılımcılar bir tartışma toplantısı öncesinde seçtikleri rollere uygun olarak hazırlanmaktadır. Toplantı öncesi yapılan hazırlıklar katılımcı sorumluluğunu teşvik eden bir gereklilik olarak görülmektedir (Helgeson, 2017). Her yeni okuma çemberinde gruptaki üyeler ve roller de değişmektedir. Bu şekilde öğrenciler her okuma ve tartışmada farklı bakışlarla tartışmaya katılmakta ve böylece okuma farkındalıkları artmaktadır (Shelton-Strong, 2012). Bu roller, Daniels (2002) tarafından tanımlandığı üzere öğrencilerin metinle etkileşim çerçevesini belirlemektedir. Rollerin gereği olarak yerine getirilen görevler ağırlıklı olarak bilişsel bunun yanı sıra duyuşsal yönü de geliştirmeye katkı sunmaktadır. Okuma çemberlerinin son ögesi öğretmen gözlemleri, öğrenci değerlendirmeleri ve öz değerlendirme yoluyla gerçekleştirilebilen değerlendirmelerdir (Sandmann ve Gruhler, 2007). Öz değerlendirmeler de hem bilişsel, hem duyuşsal olarak çocukların gelişimlerine katkı sunar.

Bu Çalışma

İlkokul öğrencilerine yönelik okuma çemberlerinin bilişsel açıdan faydalı olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Avcı vd., 2013; Kaya-Tosun ve Doğan, 2020). Ancak duyuşsal açıdan da faydalı olduğundan söz edebilmek için okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkileri konusunda çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada temel olarak iki soruya yanıt aranmıştır.

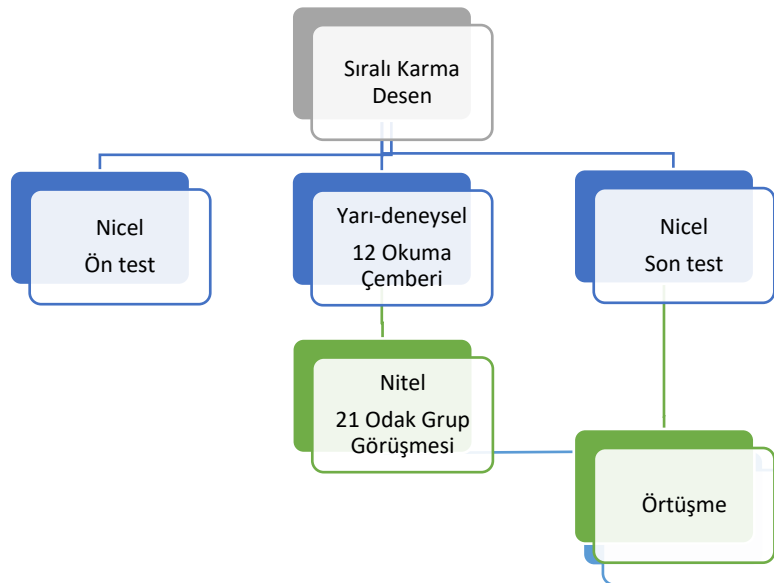
(1) Okuma çemberlerine uzun süreli katılım ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

(2) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma çemberleri deneyimleri onların okumaya yönelik tutumlarını ne ölçüde değiştirdi?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve ilkokul öğrencilerinin okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını açığa çıkarmak amacıyla karma desene (Creswell ve Plano Clark, 2018) dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmasına rağmen özellikle nitel kısımdan toplanan verilere ağırlık verilmiştir. Araştırmanın nicel aşaması tek gruplu öntest-son test modelinde planlanmış ve okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Kullanılan sıralı karma desene dayalı izlenen aşamalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Okuma çemberlerine dayanan uygulama sürecinin bir eğitim öğretim yılı gibi uzun bir zaman dilimini kapsamı tek gruplu öntest-son test modelinin tercih edilme nedenlerinden biridir. Bir diğer neden ise araştırmanın getirdiği maliyettir. Nitekim 174 katılımcının yer aldığı araştırmada, 12 okuma çemberi gerçekleştirilmiş ve her okuma çemberindeki kitap 174 katılımcı tarafından okunmuştur. Bir yılda 174 katılımcının 12 kez kitap alım maliyeti ve bunun yanısıra bu kitapların okunması gereği nedeniyle araştırmada kontrol grubunun oluşturulması olası görülmemiştir. Sözü edilen nedenler bu desenin tercih edilmesini gerekli kılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ilkokul öğrencileri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve ilkokul öğrencilerinin okuma çemberlerine yönelik deneyimlerinin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığına ilişkin görüşleri elde edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, Ege Bölgesindeki bir ilde araştırma izni kapsamında sosyoekonomik düzeyi düşük çevrede yer alan yedi ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bu yedi ilkokulun tüm dördüncü sınıf şubelerinde öğrenim gören 1110 öğrencinin okuma tutumları Erkenay (2013) tarafından geliştirilen *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutum Puanları

Okullar	Şubeler	f	%	Tutum Ortalamaları
1	A	23	2.07	93.48
	B	25	2.25	69.50
	C	20	1.80	60.20
	D	21	1.89	47.64
	E	17	1.53	50.18
	F	25	2.25	68.04
	Ara toplam		131	11.80
2	A	22	1.98	44.41
	B	21	1.89	43.05
	C	10	0.90	41.30
	D	22	1.98	43.18
	Ara toplam		75	6.80
3	A	26	2.34	76.33
	B	29	2.61	89.16
	C	32	2.88	93.71
	D	29	2.61	89.45
	E	22	1.98	79.59
	F	30	2.70	76.53
	Ara toplam		168	15.10
4	A	23	2.07	118.54
	B	24	2.16	123.85
	C	25	2.25	98.48
	D	25	2.25	84.58
	E	26	2.34	84.56
	F	19	1.71	93.34
	G	27	2.43	127.70
	H	28	2.52	126.80
	I	25	2.25	140.28
Ara toplam		222	20.00	
5	A	22	1.98	39.89
	B	25	2.25	33.88
	C	23	2.07	33.07

	Ara toplam	70	6.30	
	A	20	1.80	146.28
	B	26	2.34	130.00
	C	21	1.89	109.67
	D	28	2.52	133.66
6	E	25	2.25	90.12
	F	31	2.79	109.23
	G	27	2.43	104.15
	H	25	2.25	96.26
	I	28	2.52	125.13
	Ara toplam	231	20.80	
	A	30	2.70	119.93
	B	29	2.61	116.36
	C	33	2.97	100.85
7	D	30	2.70	90.62
	E	33	2.97	95.73
	F	27	2.43	109.35
	G	31	2.79	118.08
	Ara toplam	213	19.20	
GENEL TOPLAM		1110	100.00	

Okullarda yer alan şubeler bazında okuma tutum puan ortalamaları belirlendikten sonra her okulun en yüksek tutum ortalamasına sahip şubesi öncelikle elenmiştir. Geri kalan şubeler arasından okul yönetimi ile zümre öğretmenlerinin görüşleri de dikkate alınarak her okuldaki bir şubenin çalışmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Bu şubelerin öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Sayısal Bilgiler

Okullar	Şube	Öğrenci Sayısı			Ayrılan Öğrenci Sayısı
		Kadın	Erkek	Toplam	
1	4-F	15	10	25	2
2	4-D	7	15	22	-
3	4-B	14	15	29	2
4	4-F	9	10	19	-
5	4-C	9	14	23	2
6	4-F	15	16	31	-
7	4-E	12	21	33	2
Toplam		81	101	182	8

Tablo 2 incelendiğinde toplamda 182 dördüncü sınıf öğrencisi ile okuma çemberleri uygulamalarına başlandığı ancak bir eğitim öğretim yılını içeren uygulama sürecinde sekiz öğrencinin okullarından ayrılması ile 174 öğrenci ile çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Katılımcıların okumaya yönelik tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtların ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri belirlenmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okullar	N	\bar{X}	SD
1	25	3.28	.34
2	22	3.28	.32
3	29	3.30	.20
4	19	3.09	.26
5	23	3.26	.55
6	31	3.22	.50
7	33	3.14	.51

Tablo 3 incelendiğinde toplam 174 katılımcının ön test sonucunda okuma tutumlarının *sevinçli* düzeyde olduğu ($\bar{X}= 3.21$) belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre ön test toplam tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	.852	6	.142		
Gruplarıçi	29.980	175	.171	.829	.549
Toplam	30.832	181			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların okumaya yönelik tutumlarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(6,175)=.829, p=.549$].

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda bir yıl süren okuma çemberleri uygulamaları öncesi ve sonrasında, katılımcılara Erkenay (2013) tarafından geliştirilmiş Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların okuma çemberlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Nicel verileri toplamada kullanılan ve Erkenay (2013) tarafından geliştirilen ölçek, dördümlü Likert tipinde ve hepsi olumlu olmak üzere toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Puan aralıkları; 1-1.75 çok üzgün; 1.76-2.50 üzgün; 2.51-3.25 sevinçli; 3.26-4.00 çok sevinçli şeklindedir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %48.80'ini açıklayan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .86' dır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83'tür. Karma desene dayalı olarak yapılan bu çalışmada ise Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) ön testte .85, son testte ise .89 olarak tespit edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma sürecinde katılımcıların okuma çemberlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile her okuma çemberinin sonunda olmak üzere toplamda üç kez odak grup görüşme toplantıları yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu formda katılımcıların tutumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorular ise (a) Okuma çemberlerindeki etkinliklerden sonra (kitap) okumayla ilgili duygularınızda nasıl değişiklikler oldu? (b) Bir sonraki okuma çemberlerine katılma konusunda ne düşünüyorsunuz? (c) Okuma çemberlerine katılamayan bir arkadaşınıza bu etkinliklere katılıp katılmamasıyla ilgili ne(ler) söylemek isterdiniz? (d) Okuma çemberlerinin böyle bir çalışmaya yeni katılacak öğrencinin okuma isteğini artırıp artırmayacağı konusunda ne(ler) düşünüyorsunuz?, şeklindedir. Araştırma sürecinde yedi ilkokulda her seferinde farklı öğrenciler olmak üzere 9’ar öğrenciden oluşan ve üç kez tekrarlanan odak grup görüşmeleri söz konusu form aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmada çalışmanın yürütüleceği kurumlarda etik açıdan herhangi bir sakınca taşımadığına ilişkin etik kurulu izni alınmıştır. İlgili kurumlardan da gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılımlarına ilişkin ve çalışmalarda fotoğrafının kullanımına dair veliler bilgilendirilmiş olup kendilerinden imzalı gönüllü olur/onam formu alınmıştır. Çalışmada araştırmadaki yarı-deneysel uygulama süreci bir eğitim öğretim yılı boyunca yedi ilkokulda 174 öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 21 öğretmen adayı uygulama yürütücüsü olarak görev almıştır. Söz konusu adaylar bir yıl önce Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf eğitim öğretim yılı boyunca proje araştırmacıları tarafından yürütülen okuma çemberleri eğitimini uygulamalı olarak almış ve başarılı olmuşlardır (Doğan vd., 2020). Her okulda biri aktif ikisi gözlemci olmak üzere üç öğretmen adayı görev yapmıştır. Araştırmadaki veriler, proje araştırmacılarının yanı sıra projede görevli olan ve bu konuda araştırmacılar tarafından eğitim alan dört bursiyer tarafından toplanmıştır.

Okuma çemberleri uygulama sürecinde 21 uygulama yürütücüsü ve 174 katılımcı ile toplam 12 kitap okunmuştur. Kitapların belirlenmesi aşamasında alan uzmanları ve alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bir okuma listesi oluşturulmuştur. Elli sekiz kitaptan oluşan liste içerisinde her çemberde bir kitap okunmak üzere 12 kitap katılımcılar tarafından seçilmiştir. Okunan kitaplar, yazar isimleri ve okuma sırası ile EK A’da yer almaktadır.

Nicel Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın başlangıcında Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Bir eğitim-öğretim yılını kapsayan uygulama sürecinde her bir kitap için bir çember olmak üzere 12 okuma çemberi gerçekleştirilmiş ve 12 kitap okunmuştur. Bir okuma çemberi iki haftalık bir zaman dilimini kapsamıştır. Okuma çemberlerindeki

katılımcılarla herbir çembere ait haftada iki saat olmak üzere her hafta düzenli olarak toplanılmıştır. Sadece sömestr tatilinde gerçekleştirilemeyen toplantı ikinci dönemin başlangıcında iki hafta üst üste yapılarak telafisi gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

İşlem/Deney

Okuma çemberlerini uygulama sürecinde (Doğan vd., 2018) öncelikle öğrencilerin, seçtikleri kitap doğrultusunda bir araya gelerek beşer kişilik gruplar oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Gruplar sabit olmayıp her oluşturulan okuma çemberinde öğrenci grupları farklılaşmıştır. Tartışma etkinliklerinde her öğrenci bir rol almıştır. Her öğrencinin bir sonraki okuma çemberinde önceki aldığı rol dışında bir rolü almasına dikkat edilmiştir. Grup üyelerine, aldıkları rollere ilişkin çalışma yaprakları verilmiştir. Roller temel roller ve seçimlik roller şeklinde sınıflandırılmıştır (Daniels, 2002). Öncelikle temel rollerin alınması gerekmektedir. Her bir çalışma yaprağında üyelerin rolünün gerektirdiği işler, yönergelerle açıklanmıştır. Grup üyeleri kendilerine verilen görevleri yapmakla yükümlüdür.

Temel rollerden bağ kurucu, kitapla dış dünya arasında bağ kurmakla yükümlüdür. Bir başka deyişle bu role sahip öğrenci okudukları ile kendi yaşantısı, okul yaşantısı ya da başka bir topluluktaki yaşantılarıyla, farklı zaman ve yerdeki benzerlikler ya da problemlerle bağlantılar kurmaya çalışır (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2019). Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* adlı kitabına yönelik olarak bağ kurucu rolünü üstlenen bir katılımcının rol yaprağı Şekil 2'de sunulmuştur (EK B).

Temel rollerden bir diğeri olan ressam, okuduğu bölümle ilgili bir resim çizmekle görevlidir. Bu; kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir. Okuduklarının kendisine hatırlattığı bir şey ya da öykünün bir ögesi (konu, karakter, olay) olabilir. Sevim Ak'ın *Uçurtmam Bulut Şimdi* adlı kitabına yönelik olarak ressam rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 3'te sunulmuştur (EK C).

Temel rollerden bir diğeri olan sorgulayıcı rolünü alan öğrenciler "Okurken merak ettikleriniz nelerdir, betimlenen şeylerle ilgili sorularınız var mı, şu sözcük ne anlama geliyor?" şeklinde düşüncelerini ve hissettiklerini ortaya koymaya yönelik sorular hazırlamaya çalışmışlardır (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2019). Vladimir Tumanov'un *Haritada Kaybolmak* adlı kitabına yönelik olarak sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 4'te sunulmuştur (EK D).

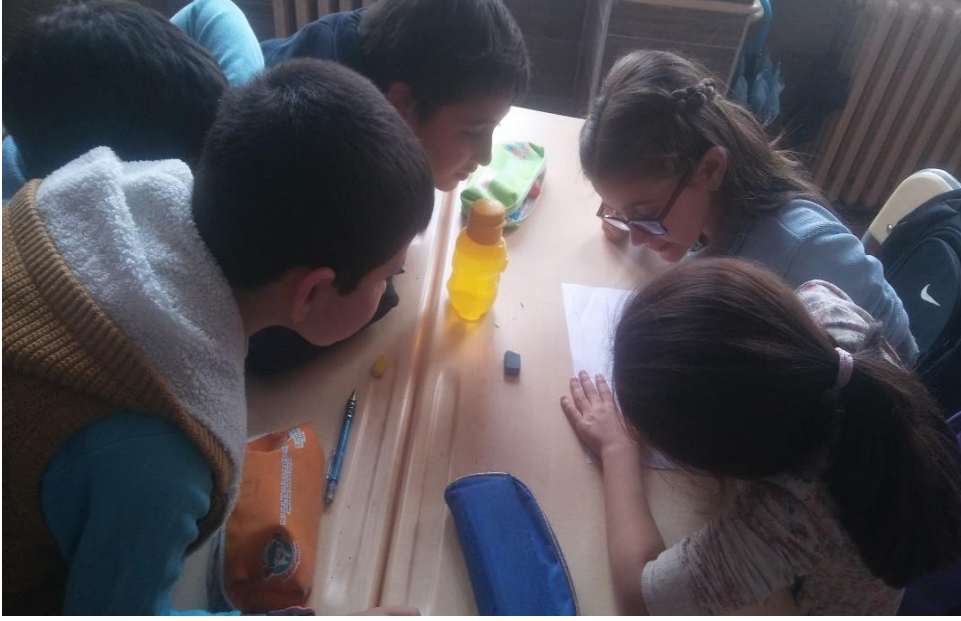
Temel rollerin bir diğeri olan okuma aydınlatıcısı rolünü alan öğrenciler kendi grup üyeleriyle tartışmak üzere kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmişlerdir. Bu rolü üstlenen katılımcının amacı, kitaptaki ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip diğer arkadaşları ile paylaşmaktır (Daniels, 2002). Samet Behrengi'nin *Küçük Kara Balık* adlı kitabına yönelik olarak okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 5'te sunulmuştur (EK E).

Grupta temel roller alındıktan sonra seçimlik rollerden tercihe dayalı olarak roller seçilir. Seçimlik rollerden özetleyici rolünü alan öğrenciler okuduklarının özeti çıkarmışlardır (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2019). Öyküyü yeniden anlatır gibi ve öykünün tümünü değil, sadece önemli bölümlerine odaklanarak anlatmalarına dikkat edilmiştir. Sözcük avcılar, okuduklarında önemli ve anlamını bilmedikleri sözcükleri ya da kavramları araştırmakla görevlidir (Daniels, 2002). Bu rolü üstlenenler okurken bilinmeyen sözcükleri bulup hemen işaretler ve sözlükten anlamını araştırıp yazarlar.

Hareket izcileri ise karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta olayların olduğu yeri ve olayların geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmelidir. Hareket izcisinin işi, eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Gruptaki arkadaşlarına göstermek ve aynı zamanda tartışmak için öykünün geçtiği yeri, ayrıntılı olarak sözcüklerle ya da haritayla tanımlar (Daniels, 2002). İsmet Bertan'ın *Muhteşem İkili* adlı kitabındaki Okula Giden Keçi adlı öyküye yönelik olarak hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yapacağı Şekil 6'da sunulmuştur (EK F).

Karakter çözümleyici, okuduğu kitaptaki karakterlerin özelliklerini yazmakla yükümlüdür. Karakterlerin nelerden hoşlandığına, neleri bildiklerine dair bilgi verirler. Çevrelerindeki kişilerin özellikleri ile de karşılaştırmalar yaparlar. Samed Behrengi'nin *Küçük Kara Balık* adlı kitabına yönelik olarak karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yapacağı Şekil 7'de sunulmuştur (EK G).

Alınan roller doğrultusunda okuma çemberlerinde grup üyeleri tartışmalara katılmıştır. Bağ kurucular, önceki deneyimlerini, çevreleri, okul ya da başka bir toplulukta olanlarla ilişkilendirdikleri yaşantılarını, farklı zaman ve yerle kurdukları ilişkileri, farklı kişilerle ya da problemlerle kurdukları bağlantıları sunmuşlardır. Sorgulayıcılar, sorularını yöneltmiştir. Sorulara hep birlikte cevap aranmıştır. Okuma aydınlatıcıları, kitaptaki seçtikleri ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli şeyleri içeren paragraf ya da cümleleri sunmuşlar ve tartışmışlardır. Ressamlar, okudukları bölüme ilişkin öykünün bir ögesine (konu, karakter, olay) dair çizdikleri resimleri -ki bunlar kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir- sınıfa sunmuşlardır. Alınan bu temel roller dışında seçimlik rolleri alanlar ise rollerinin gerektirdiklerini yapıp sınıfa sunmuşlar ve paylaşmışlardır. Bütün bu süreçler uygulama yürütücülerinin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Okuma çemberlerinde yapılan bir tartışmaya ilişkin örnek bir fotoğraf Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Fotoğraf, Okuma Çemberlerinde Rol Yaprakları ile Yapılan Bir Tartışmayı Göstermektedir.

Değerlendirme yapılırken hem süreç hem de sonuç değerlendirmeleri çağdaş yaklaşımlara uygun bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Son olarak okunan kitaba ilişkin grup üyeleri tarafından bir proje sunulmuştur. Bu projeler, drama, afiş hazırlama, kitap kapağı tasarlama şeklindedir. Ayrıca okunan bir kitabın yazarı ile buluşup kitabın değerlendirmesi de yapılmıştır. İnternet ortamında okunanlar forum şeklinde paylaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişip gelişmediğini görmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşturulan sonuca yönelik ölçme araçları ile değerlendirme zenginleştirilmiştir. Okunan kitaba ilişkin bir grubun projesine ait örnek bir fotoğraf Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Fotoğraf, Okuma Çemberlerinde Okudukları Kitaba İlişkin Bir Grubun Projesine Ait Bir Fotoğrafi Göstermektedir.

Okunan bir kitaba yönelik oluşturulan çember böylece sonlandırılmış ve bir başka kitap seçilip yeni bir çember oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çemberde, önceki çemberde yer alan üyelerin farklı öğrencilerle bir araya gelmesine ve üyeler tarafından alınan rollerin de farklılık göstermesine dikkat edilmiştir.

Nitel Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ile ve bir eğitim öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Bu süre içinde her dört okuma çemberinin sonunda dördüncü sınıf ilkökul öğrencileriyle görüşülmüştür. Yedi ilkökulda ayrı ayrı oluşturulan her odak grupta dokuz öğrenci bulunmaktadır. Her dört okuma çemberinden sonra tekrarlanan odak grup görüşmelerinde öğrencilerin farklılaştırılmasına da dikkat edilmiştir. Böylece bir yıl boyunca 21 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan ön görüşmelerde, görüşmenin amacı, şekli belirtilmiş, görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş, katılmak isteyenlerden görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılması için izin istenmiştir. Görüşmeler, okullarda bir toplantı odasında yapılmış ve ortalama yarım saat sürmüştür. Katılımcıların çoğunun görüşmeler sırasında içten yanıtlar verdikleri gözlenmiştir. Buna karşın kimi katılımcıların biraz kaygı duyduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların kaygıları doğal karşılanmış, etik ilkeler açıklanarak giderilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerine başvurulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutum puanları üzerinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görmek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Katılımcıların kitap okumaya ilişkin tutumları parametrik testlerden eşli gruplar t testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların elde edilmesini sağlar. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Kavramlar da temalara ulaşılmasını ve temalar aracılığıyla olguların daha iyi düzenlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılarla yapılan tüm görüşmelerin öncelikle yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ardından ilk iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri açığa çıkarmak için kod listesi oluşturmuş ve bu kodlardan hareketle alt tema ve ana temalara ulaşmışlardır. Daha sonra bu iki araştırmacı bir araya gelerek alt ve ana temalar üzerinde görüş birliğine varıncaya dek çalışmışlar ve bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form üçüncü araştırmacıya sunulmuştur. Üçüncü araştırmacı, hazırlanmış bu forma katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri bir kez daha atamıştır. Araştırmanın güvenilirliği $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}$ formülü kullanılarak hesaplanmış; % 94 seviyesindeki uyum ile güvenirlüğün sağlandığı görülmüştür ki % 70 ve üzerindeki değerler yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırmacıların veriler üzerinde sürekli tartışmaları ve sürekli bir denetim sağlamaları da geçerliliği (Sarantakos, 2005) güçlendirmiştir.

Verilerin inandırıcılığını (iç geçerliği) artırmak için her dört okuma çemberinin ardından tekrarlanan odak grup görüşmelerinden toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığına bakılmıştır. Bulguların, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile uyumluluğu sürekli kontrol edilmiştir. Çalışmanın aktarılabirliğini (dış geçerliği) sağlamak için; çalışmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bunun yanında odak grup görüşmelerinde tüm katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan bulgular bir tablo haline getirilerek sunulmuştur. Raporlaştırmada birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmıştır. Doğrudan alıntı seçimi için “çarpıcılık”, “temaya uygunluk” ve “açıklayıcılık” ölçütleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Söz konusu alıntılar italik yazı ile yazılarak, parantez içerisinde okul kodu, katılımcı kodu, katılımcının cinsiyeti ve kaçınıcı görüşme olduğu bilgisi belirtilerek sunulmuştur. Örneğin, yedi ilkokuldan ikinci sıradaki okulda bulunan dokuz öğrenciden beşinci sırada olan erkek bir katılımcının üçüncü görüşmesinde belirttiği ifadeler, parantez içerisinde şu kodlar ile sunulmuştur: 2, 5, E, 3. Alıntılarda ifade edilen öğretmen adaylarının isimleri kod isimler olarak verilmiştir.

BULGULAR

Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okullardaki öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını görebilmek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görmek için ön test ve son test fark puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin toplam tutum fark puanlarının ($K-S(z) = 1,047$; $p > 0.05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle ilkokullardaki öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını görebilmek amacıyla parametrik istatistiksel tekniklerden eşli gruplar t-testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Tutum Ön Test-Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Eşli Gruplar t-Testi

Sonuçları						
Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	174	3.21	.41	173	-1.560	.12
Son ttest	174	3.27	.48			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ön test puan ortalamalarının *sevinçli* ($\bar{X}=3,21$), son test puan ortalamalarının ise *çok sevinçli* ($\bar{X}=3,27$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son test puan ortalamaları lehine bir artış olmasına ve kategori olarak tutumun *sevinçli* düzeyinden *çok sevinçli* düzeyine yükselmesine rağmen bu artışın öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı ($t(173)=-1.560$, $p=.12$) anlaşılmaktadır.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Çemberleri Deneyimlerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Yansımaları

Karma desende gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel aşamasında katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Yansımaları

Temalar	Alt temalar
Okumaya yönelik eğilim	Okuma sevgisi
	Okuma isteği
	Okuma merakı
	Okuma tercihi
Okuma çemberlerinin yararları	Dil gelişimi
	Hayal gücü
	Bilgi edinme
Okuma alışkanlığını geliştirme	Farklı türde kitapları tanıma
	Daha fazla kitap okuma
	İçeriğe dayalı okuma
	Düzeğe uygun kitap okuma

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerine ilişkin görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar okumaya yönelik eğilim, okuma çemberlerinin yararları ve okuma alışkanlığını geliştirme olarak ortaya çıkmıştır.

Okumaya Yönelik Eğilim

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik bir eğilim içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu eğilim okuma sevgisi, okuma isteği, okuma merakı ve okuma tercihi olarak kendini göstermektedir.

İlk görüşmelerden itibaren katılımcılar okuma çemberlerinin okumayı sevdirmeye başladığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı, *"Kitap okumanın ne kadar güzel bir şey olduğunu anladım."* (5, 3, E, 1), başka bir katılımcı *"Ben de kitap okumayı üçüncü sınıfta falan sevmiyordum. Şimdi sevmeye başladım."* (3, 3, K, 1) ve diğer bir katılımcı *"Okuma çemberlerinden sonra kitap okumayı biraz daha sevmeye başladım."* (7, 7, E, 1) şeklindeki sözleriyle okumayı sevmeye başladıklarına ilişkin duygularını ifade etmişlerdir. İkinci görüşmelerde de düşüncelerini benzer olarak *"Ben diğer çemberlere de katılmak istiyorum çünkü ne desem...kitap okumayı insana sevdireyor, insana güzel hissettiriyor."* (1, 5, E, 2), *"Artık daha çok seviyorum kitap okumayı."* (4, 9, E, 2) sözleriyle dile getirmektedirler. Son görüşmelerde de okuma sevgisinin devam ettiği, katılımcıların *"Ben okuma çemberleri ile ilgili sevgi dolu şeyler düşünüyorum."* (7, 7, K, 3) ve *"Ben de kitap okumayı sevmezdim çembere katıldığımdan bu yana okumayı sevmeye başladım."* (5, 1, E, 3) şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların okumayı sevmeye başlamalarının aynı zamanda onların okuma isteklerini de artırdığı görülmektedir. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı *"Bir sonraki okuma çemberi çabuk gelsin isterim çünkü çok"*

eğleniyorum, kitap okuyorum." (6, 5, K, 1) derken bir diğeri "Eskiden bazen kitap okurdum. Şimdi kuzenimle eve gidince hemen kitap okumak istiyoruz" (2, 6, K, 2) sözleri ile bir diğeri katılımcı da "Etkinlikler eğlenceli oluyor. İnsanın hoşuna gidiyor. O etkinlikler için de kitabı okuyup bitirmen, etkinliği yapabilmen lazım. Bunu yapabilmek için kitabı okuman gerekiyor. Kitap okuyunca insanın daha çok okuyası geliyor." (1, 1, K, 2) şeklinde duygu ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Üçüncü görüşmede de katılımcıların "Bir sonraki okuma çemberi olsa katılırdım. Hatta koşu koşu katılırdım. Çünkü çok güzel oluyor hem de okumamız geliyor." (1, 1, K, 3) ve "Eskiden annem kitap oku derdi, öyle okurdum. Sonra Mehmet öğretmen gelince kendim okumaya başladım." (3, 3, K, 3) şeklindeki ifadelerinden okuma isteklerinin süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Okuma çemberlerinin okuma merakını artırdığı, katılımcıların buna bağlı olarak okuma eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu konuya yönelik olarak katılımcılar, birinci görüşmede "Ben önceden kitap okumayı sevmiyordum. Şimdi okuyorum çok heyecanlı oluyor ilerisini de merak ediyorum. En son Cik kitabını okuduk. Çok güzel şeyler çıktı. Ben de kitap okumayı daha çok sevdim." (4, 4, E, 1) ve "Sabahları okula gitmem gerekirken kitap okuyorum ve merak ediyorum. Okuma isteğim arttı. Önceden kitap okumuyordum." (4, 5, K, 1) şeklinde okuma merakına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ikinci görüşmelerde de birinci görüşmedeki düşüncelerine benzer olarak, "Proje olmadan önce okuyasım gelmiyordu. Yarıda kesiyoruz kitabı. Sonra tamamlıyoruz. Şimdi sevmeye başladım." (2, 2, E, 2) ve "Çünkü bu çalışma çok güzel. Kitabın 5-10 sayfasını okursak sonra gerisi okunur." (5, 9, K, 2) şeklinde okuma merakına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Son görüşmede de bir katılımcı, "Mesela kitap okuma zevkim arttı. Çünkü bizim okuduğumuz kitaplar bazen inceydi ama kalın olduğunda çok sıkıcı gibi görünüyordu okudukça devamını merak ettiğimiz için okuyorduk." (5, 2, E, 3) diyerek önceki görüşmelere paralel olarak düşüncelerini belirtmiştir. Bu ifadelerden katılımcıların okuma merakının yıl boyunca sürdüğünü çıkarmak mümkündür.

Teknolojinin gelişimine paralel olarak öğrenciler kitap okumaktansa bilgisayar başında ya da telefon, tablet gibi araçlarla vakit geçirmeyi daha çok tercih etmeye başlamışlardır. Ancak katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak okuma çemberlerinin bu konuya dönük olarak olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, birinci görüşmede bir katılımcı, "Üçüncü sınıfta çok kitap okuyordum ama evimize internet geldiği için kitap okumayı bırakmıştım. Bu etkinlikle kitap okumaya geri döndüm." (5, 4, E, 2) derken üçüncü görüşmede başka bir katılımcı, "Eskiden eve gelince elime tableti alıyordum. Akşam ödevlerimi yapıyordum. Sonra okuma çemberleri başladı. Şu an kitap okuyorum." (2, 9, E, 3) şeklinde düşüncelerini ifade etmektedirler.

Okuma Çemberlerinin Yararları

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerine pek çok yönden katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu katkılar dil gelişimi kapsamında akıcı okuma, okuduğunu anlama, konuşma becerisi, yazma becerisi olarak kendini gösterirken bunların dışında hayal gücünün gelişimi ve bilgi edinme olarak da ortaya çıkmaktadır.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcılar, *“Kitaplar sayesinde okumam biraz daha iyileşti. Sonra daha hızlı okumaya başladım.”* (6, 3, K, 1), *“Önceden kitap okumayı pek sevmiyordum. Öğretmen kitap vermeye başlayınca okumam da düzelmeye başladı.”* (6, 1, K, 1), *“Okumam yavaştı bu kitapları okuyunca daha çok hızlandı.”* (4,8,E,2) ve *“Eskiden daha çok heceliyordum. Şimdi okumam daha düzeldi.”* (6, 7, E, 2) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu bir öğrenci, *“Okumam hızlandı. Herkesin duyabileceği, anlayabileceği şekilde okumaya başladım.”* (6, 9, K, 2) diyerek okuma çemberlerinin kendine olan katkısından söz etmiştir. Üçüncü görüşmelerde de benzer olarak katılımcılar *“Arkadaşlarımın kesinlikle okuma çemberlerine katılmalarını tavsiye ederim. Çünkü okumaları hızlanır, kitap okumaktan daha çok zevk almaya başlarlar.”* (6, 7, E, 3) ve *“Arkadaşlarım okuma çemberine katılsın çünkü okuması artar, okuması hızlanır gelişir. Kültürü gelişir.”* (4, 4, K, 3) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak okuma çemberlerinin katılımcıların akıcı okumaları üzerinde olumlu etkilerinin süreklilik gösterdiği söylenebilir.

Okuma çemberlerinin akıcı ve hızlı okuma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlamalarına da olumlu olarak yansıdığı görülmektedir. Buna yönelik olarak yabancı uyruklu bir öğrenci, *“Ben en çok kitap okumayı severim. Kitap okuduğumda bir şey anlamıyordum. Sonra bu şekilde kitapları okuyunca her şeyi anladım.”* (7, 4, K, 3) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Öte yandan katılımcılar, konuşma becerilerinin de geliştiğini *“Kitaplar dağıttınız okumam ve Türkçem gelişti.”* (1, 7, K, 2) ve *“Arkadaşlarımın okuma çemberlerine katılmasını isterdim çünkü konuşmamızı geliştiriyor.”* (4, 8, K, 3) şeklindeki ifadeleriyle açıklamaktadırlar. Okuma çemberlerinin yazma becerilerine olan katkılarını ise katılımcılar, *“Kitap yazmak istiyorum.”* (4, 6, K, 1) ve *“Kitap okudukça benim kitap yazma isteğim arttı. Hikâyeler yazdım. Bazı kitapların sonu üzücü oluyor.”* (4, 8, E, 1) şeklinde düşünceleri ile ifade etmektedirler.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin dil gelişiminin yanı sıra hayal gücünü geliştirdiği de anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu konuya yönelik olarak *“Hayal kurduğumda sanki o kişi ben oluyorum. Çok kitap okumaya başladım.”* (3, 9, E, 2) ve *“Ben okumayı çok seven bir insan değildim. Değişik kitaplar gördükçe okuma isteği artıyor insanda. Hayal gücü geliyor o yüzden okumayı sevdim.”* (1, 2, K, 3) şeklinde düşüncelerini ifade etmektedirler. Başka bir katılımcı ise hayal gücünü geliştirmeye yönelik *“Okuma çemberleri hem eğlenceli, hem kitap okuyoruz, hem canlandırma yapıyoruz.”* (2, 7, K, 1) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Son olarak katılımcılar okuma çemberlerinde yeni bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik birinci görüşmede bir katılımcı, düşüncesini *“Okudukça daha bilgili oluyoruz. Hem beynimiz gelişiyor hem kitap okumak çok güzel bir şey.”* (2, 4, E, 1) sözleri ile ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise *“Yeni şeyler keşfetmiş olduk. Hayatımız değişmiş oldu. Örneğin, okuduğumuz kitap anne ile ilgili ise annemizin kıymetini anladık. Okuduğumuz kitaptan dersler çıkardık.”* (6, 3, K, 2) şeklindeki sözleriyle okumanın yaşamına yansımından bahsetmektedir. Üçüncü görüşmede diğer bir katılımcı ise *“Kitaplardaki olaylar rüya gibi. Kitabın sonunda kendimi kaptan gibi hissettim. Farklılıklar edindim.”* (3, 7, E, 2) şeklinde düşüncesini dile getirmektedir.

Okuma Alışkanlığını Geliştirme

Araştırmadan elde edilen bulgular, okuma çemberlerinin katılımcıların okuma alışkanlıklarını geliştirmede de olumlu yansımalar gerçekleştirdiğini açığa çıkarmıştır. Bulgular, okuma alışkanlığı kapsamında farklı türde kitapları tanıma, daha fazla okuma, içeriğe uygun okuma ve düzeye uygun okuma olarak ortaya çıkmaktadır.

Okuma çemberleri ile öğrencilerin farklı türde kitapları tanıdığı ve farklı türlere yöneldiği anlaşılmaktadır. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı *"Kitap okumaya ilgim biraz daha arttı. Farklı türde kitaplar okumaya başladım. Çünkü kitapların hepsi farklı tarzda kitaplar bu çok hoşuma gitti."* (7, 4, K, 1) derken başka bir katılımcı *"Komik kitaplar okuyordum artık macerada okumaya başladım."* (4, 3, K, 2) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı ise *"Eskiden fazla sevmezdim kitap okumayı. Sonra Yılmaz öğretmenin getirdiği kitaplar değişik ve güzel geldi. O kitapların bazıları maceraydı bazıları değişik türdeydi. Bu yüzden okuma çemberleri beni değiştirdi."* (3, 1, K, 3) şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin daha fazla okuma yapmalarına katkı sunduğu söylenebilir. Bunu, birinci görüşmede katılımcılardan biri *"Okumaya daha çok kapıldım. Okumayı daha çok istedim. Daha çok okuma yaptım."* (1, 8, K, 1) şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı *"Eskiden kitap okurdum ama daha az okurdum. Artık daha çok okuyorum."* (5, 5, E, 1) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcının *"Okuma çemberi hemen gelsin istiyorum, hiç sıkılmıyorum ve annemden babamdan daha fazla kitap okuyorum."* (5, 1, K, 1) şeklindeki düşüncesinden okuma çemberlerinin okuma alışkanlığına olumlu olarak yansıdığı anlaşılabılır. Ayrıca bir katılımcı daha çok kitap okuması gerektiği konusunda *"Ben eskiden okumakta çok zorlanıyordum. Sonra gelişmeye başladım ama dördüncü sınıfta Erol ve Fusun öğretmen geldiklerinde daha çok kitap okumaya başladım. Daha çok kitap okumalıyım diye düşündüm, bilinçlendim."* (2, 3, E, 1) şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. İkinci ve üçüncü görüşmede de katılımcılar öncekilere benzer olarak *"Ben eskiden çok kitap okumazdım ama çemberden sonra çok kitap okumaya başladım."* (5, 7, E, 2), *"Okuma çemberlerinden önce kitap fazla okumuyordum. Daha da arttı ve seviyorum."* (4, 3, K, 3) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı günde okuduğu miktarın daha da arttığını *"Çember yapmadan önce fazla kitap okumuyordum. Günde 20 sayfa anca okuyordum. Çember yapmaya başlayınca her gün günde en az 40-45 sayfa okumaya başladım."* (3, 7, E, 3) diyerek belirtmiştir.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin kitap seçimine de olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir. Bir katılımcı bunu *"Benim okuma miktarım çok değişmedi ama kitapları resimlerine göre değil içeriğine göre okumaya karar verdim."* (5, 1, K, 1) şeklinde ifade etmiştir.

Okuma çemberleri etkinlikleri ile bazı katılımcıların düzeye uygun kitap okumaya ilişkin farkındalık kazandıkları da gözlenmiştir. Bu konuda bir katılımcı düşüncelerini *"Ben eskiden kitap okumayı seven bir insan değildim. Çünkü benim kitaplarım abimin küçüklüğünden kalma daha çocuksuydu. Bu verdiğiniz kitaplar yaşıma uygun olunca daha çok okuma isteği geldi, okumayı bana sevdirdi."* (1, 1, K, 2) şeklinde belirtmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak ulaşılan sonuç okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığıdır. Roche (1998) da ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan alanyazında okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı etki oluşturduğunu ifade eden araştırmalara daha çok rastlanmaktadır (Carrison ve Ernst-Slavit, 2005; Certo vd., 2010; Simpson, 1995; Whittaker, 2012). Ancak yapılan araştırmada okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaya da olumlu bir artışa yol açtığı da dikkatlerden kaçmamalıdır.

İlkökul düzeyinde okumaya yönelik yapılan araştırmalarda ilkökul yılları boyunca öğrencilerin okuma tutumlarında düşüş ve negatif bir eğilim olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Davies ve Brember, 1995; Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995b). Yürütülen araştırmada ulaşılan sonuç bu yönüyle yapılan uygulamanın en azından söz konusu düşüşü önlediği şeklinde olumlu olarak yorumlanabilir. Nitekim nitel verilerden elde edilen sonuçlar okuma çemberleri deneyimlerinin ilkökul öğrencilerinin tutumlarına olumlu yansıdığı şeklindedir.

İlkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarındaki yansımaları ilişkin temalar; okumaya yönelik eğilim, okuma çemberlerinin katkıları ve okuma alışkanlığını geliştirme şeklinde ortaya çıkmıştır. Okumaya yönelik eğilim; okuma sevgisi, okuma isteği, okuma merakı ve okuma tercihi olarak belirlemektedir. Okuma çemberleri öğrenciler tarafından eğlenceli etkinlikler olarak görülmektedir (Certo vd., 2010). Okuma çemberlerinde öğrencilerin okuma merakının arttığı aynı zamanda öğrencilerin çıkarımlar yapmayı, okudukları kitaplardaki keşifler hakkında akranları bilgilendirmeyi ve yeni keşfedilen bilgileri yorumlamayı içeren üretken konuşmalar (Peterson ve Belizaire, 2006) yaptıkları anlaşılmaktadır.

Okuma çemberlerinin yararları ise; dil gelişimi, hayal gücü ve bilgi edinme şeklinde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Dil gelişimine olan yararların, akıcı okuma, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerileri alanlarında olduğu saptanmıştır. Bu yararların temel nedeni olarak okuma çemberlerinde öğrencilerin düzenli aralıklarla toplanması ve okudukları üzerinde tartışmaları (Daniels, 2002) sayılabilir. Öte yandan öğrencilerin her okuma çemberinde farklı bakış açıları ile okuduklarını anlamlandırdıkları da anlaşılmaktadırlar. Bunun ise alınan rollerin farklılaşmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Okuma çemberlerinde öğrencilerin Daniels ve Steineke'in (2004) çalışmalarında da görüldüğü gibi bağlantı kurma, sorgulama, çıkarım yapma, özetleme ve değerlendirme gibi okuduğunu anlama stratejilerini (Certo vd., 2010) uygulamaya başladıkları; Coccia'nın (2015) çalışmasında da ifade edildiği farklı türde okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları görülmektedir. Çıkarımlarda bulunarak, görsel imajlar oluşturarak, kişisel deneyimleri ile diğer metinler arasında yaratıcı bağlantılar kurarak aktif ve dikkatli bir şekilde anlamı yapılandırdıkları, Brabham ve Villaume'in (2000) çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrencilerin aynı zamanda okuma çemberleri ile okumaya

başladıkları, tartışmalara katıldıkları, sorgulamayı öğrenmeye başladıkları, önce metni deneyimledikleri sonra başkalarıyla metin üzerinde konuştukları görülmektedir. Bu durumun, Long ve Gove'un (2003) çalışmasındaki sonuçlarla uyum içinde olduğu görülmektedir. Okuma çemberlerinde süreç ilerledikçe öğrencilerin alınan rollerle ve işbirliğine dayalı tartışmalarla üst düzeyde ve derinlemesine tartışmalar da yapmaya başladıkları anlaşılmıştır. Helgeson (2017) ve Scott'ın (1994) yaptığı çalışmalarda da buna dikkat çekilmiştir. Öğrenciler okuduklarını küçük gruplarda tartışmışlardır. Gruptaki üyelerin sayının az olmasının tartışmanın niteliğini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna benzer olarak okuma çemberlerinin niteliğini açıklayan faktörlerden biri olarak grup büyüklüğünden söz eden Young ve Mohr (2018), üç kişilik grupların daha nitelikli tartışmalara girdiğinden bahsetmektedir.

Okuma çemberlerinde dil gelişimi bağlamında ortaya çıkan bir diğer nokta, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimidir. Okuma çemberlerinin, kendilerini güvende hissettikleri ve iş birliğine dayalı bir ortam sunduğunu belirten katılımcıların aynı zamanda sözlü ve yazılı ifadelerinin de geliştiği şeklindeki görüşleri araştırmalarla uyum içindedir (Elhess ve Egbert, 2015; Heller, 2006). Okuma çemberlerinin bir diğer yararı hayal gücünün gelişimi ve katılımcıların yeni bilgiler kazanmaları olarak ortaya çıkmıştır. Okuma çemberlerinde olaylar ve karakterler üzerinden yapılan tartışmaların katılımcıların kendi yaşamlarına yansıdığı görülmektedir. Pearson (2010), toplu olarak konuşmanın, olayların anlatılmasının ve farklı karakterlerin davranışlarının kitap tartışmalarında etkileşimi teşvik ettiğini, metinleri hayata geçirmede yardımcı olduğunu ve çocukların okuma hakkındaki düşüncelerini geliştirmede yararlı bir işlevi olduğunu söylemektedir.

Okuma çemberlerinin okuma alışkanlığını geliştirdiği görüşü araştırmada son tema olarak belirlenmiştir. Okuma alışkanlığını geliştirme; farklı türde kitapları tanıma, daha fazla kitap okuma, içeriğe dayalı okuma ve düzeye uygun kitap okuma şeklinde belirmiştir. Burns (1998), okuma çemberlerinin sınıf ortamını daha zevkli bir ortam haline dönüştürdüğünü ve okumada gelişmeyi teşvik ettiğini söylemektedir. Farklı türde kitap okumalarının da aynı zamanda anlamı yapılandırılmalarına da katkı sağladığı görüşü Schwabe, McElvany ve Trendtel (2015) çalışmalarında ortaya koyduğu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kısa, beceri odaklı pasajların aksine okuma çemberlerinin, otantik okumalarla sürdürülebilir ve başarılı bir şekilde etkileşime girmeyi teşvik ettiği araştırmalarda ifade edilmektedir (Venegas, 2018). Long ve Gove (2003) ise öğretmenlerin, öğrencileriyle iyi seçilmiş okuma kitapları ile süreci yürütürken birden fazla perspektif ve bakış açısından yorum yapmaları, düşüncelerini yansıtmaları; merak ve sorgulamayı teşvik eden, okumayı, yazmayı, hissetmeyi, konuşmayı ve bilinenin ötesine geçmeyi zorlayan bir ortam oluşturmaları gerektiğinden söz etmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın nicel sonucu okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı olmasa da olumlu bir artışa yol açtığı ve nitel veriler sonucu ise okuma çemberleri deneyimlerinin onların okuma tutumlarında olumlu yansımalar oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan okuma çemberleriyle yapılan araştırmalarda eğilim, öğretmenlerin öğrencileriyle okuma çemberlerinde derinlemesine konuşmalara nasıl katıldıklarını gösteren ve buna yönelik öğretmenlerin öğrencilerin etkileşimlerinin kalitesini ve okuma çemberleri sohbetleri sırasında öğrenme potansiyelini iyileştirmek amacıyla

okuma çemberlerinin sürecini sorgulamaya dayalı kararlarına yönelik olmaya başlamıştır (Mills ve Jennings, 2011). Bundan sonra yapılacak araştırmalarda okuma çemberlerine yönelik yapılan tartışmalarda öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve tepki verdiklerini daha yakından takip etmek ve öğretmenlerin sürece nasıl katıldığını görmek amacıyla gözleme dayalı tekniklere yer verilmesi, okuma çemberleriyle yapılacak uygulamaların niteliğinin daha da artırılmasına katkı sunabilir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Çalışma ile ilgili Üniversite Etik Kurulu'ndan 31.08.2016 tarih ve 70581129/2016/G07 sayılı izin alınmıştır (EK H). Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: "1.yazar % 25 oranında, 2.yazar %25 oranında, 3.yazar %25 oranında, 4. Yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Akıncı, Y. (2013). The effect of literature circle method on reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 6(4), 535-555.
- Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: Using literature circles to learn about content reading. *Journal on English Language Teaching*, 3(3), 16-24.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129. <https://www.jstor.org/stable/40016796>.
- Carrison, C., & Ernst-Slavit, G. (2005). From silence to a whisper to active participation: Using literature circles with ELL students. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(2), 93-113.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263. <https://doi.org/10.1080/19388070902947352>.
- Coccia, L. (2015). Literature circles and their improvement on comprehension a focus on elementary students [Unpublished master's thesis]. St. John Fisher College.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications Inc.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed). Pembroke Publishers.
- Daniels, H., & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Heinemann.
- Davies, J., & Brember, I. (1995). Stories in the kitchen: Reading attitudes and habits of year 2, 4 and 6 children. *Educational Research*, 37(3), 305-313.

- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., & Ateş, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. *International Journal and Educational Methods*, 6(4), 653-667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 747-765. <https://doi.org/10.16916/aded.428415>.
- Elhess, M., & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21.
- Erkenay, N. (2013). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Heineke, A. J. (2014). Dialoging about English learners: Preparing teachers through culturally relevant literature circles. *Action in Teacher Education*, 36(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.898600>.
- Helgeson, J. (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 41-44. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1264821>.
- Heller, M. F. (2006). Telling stories and talking facts: First graders' engagements in a nonfiction book club. *The Reading Teacher*, 60(4), 358-369. <https://doi.org/10.1598/RT.60.4.5>.
- Kaya-Tosun, D., & Doğan, B. (2020). The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses: A mixed method study. *Education and Science*, 45(203), 153-176. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8716>.
- Krashen, S., & Von Sprecken, D. (2002). Is there a decline in reading romance? *Knowledge Quest*, 29 (3), 11-17.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>.
- Lazarus, B. D., & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21(4), 271-282. <https://doi.org/10.1080/027027100750061921>.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *Reading Teacher*, 57(4), 350-361 <https://www.jstor.org/stable/20205370>.
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles. *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- McKenna, M.C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995a). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- McKenna, M.C., Stratton, B. D., Grindler, M.C., Stephen, J., & Jenkins, S. J. (1995b). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27 (1), 19-44.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks.
- Mills, H., & Jennings, L. (2011). Talking about talk: Reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598. <https://doi.org/10.1598/RT.64.8.4>.

- Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *International Refereed Research Journal*, 2(1), 90-94.
- Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00543.x>.
- Peterson, K. (2016). Making meaning with friends: Exploring the function, direction and tone of small group discussions of literature in elementary school classrooms. *Reading Horizons*, 55(3), 29-61.
- Peterson, S., & Belizaire, M. (2006). Another look at roles in literature circles. *Middle School Journal*, 37(4), 37-43. <https://doi.org/10.1080/00940771.2006.11461544>.
- Roche, K. (1998). The effects of literature circles on the reading attitudes of fourth grades students. [Unpublished master's thesis]. Rowan University.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1363-1368). International Reading Association.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House*, 73(3), 157-161. <https://doi.org/10.1080/00098650009600937>.
- Sandmann, A., & Gruhler, D. (2007). Reading is thinking. *International Journal of Learning*, 13(10), 105-113.
- Sarantakos, S. (2005). *Social research* (3rd ed). Palgra and Macmillian.
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>.
- Scott, J. E. (1994). Literature circles in the middle school classroom: developing reading, responding, and responsibility. *Middle School Journal*, 26(2), 37-41. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494408>.
- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Shelton-Strong, S. J. (2019). An analysis of collaborative dialogue in literature circles. In C. Jones (Ed.), *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning* (pp. 176-201). Cambridge University Press.
- Simpson, A. (1995) Not the class novel: A different reading program. *Journal of Reading*. 38(4), 290-294. <https://www.jstor.org/stable/40016586>.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Press.
- Venegas, E.M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 34(5), 419-435. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1483788>.
- Venegas, E. M. (2019). "We listened to each other": Socioemotional growth in literature circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
-

- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: A study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 1096-1453.
- Whittaker, C. R. (2012). Integrating literature circles into cotaught inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(4) 214–223. <https://doi.org/10.1177/1053451211424601>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, C., & Mohr, K. A. J. (2018). Exploring factors that influence quality literature circles. *Literacy Research and Instruction*, 57(1), 44-58. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1366606>.

EKLER

EK A. Okuma Çemberleri Uygulama Sürecinde Okunan Kitap ve Yazarlarına İlişkin Liste

No	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı
1	Ezop Masalları	Ezop (Aisopos)
2	Uçurtmam Bulut Şimdi	Sevim Ak
3	Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed Behrengi
4	Domates Saçlı Kız	Sevim Ak
5	Küçük Kara Balık	Samed Behrengi
6	Cık!	Joke van Leeuwen
7	Muhteşem İkili	İsmet Bertan
8	Falaka	Ömer Seyfettin
9	Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov
10	Rüyalardan Uyanmasak	Mustafa Ünver
11	Kalemler	Yaşar Kemal
12	Siyah İnci	Anna Sewell

EK B. Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* Adlı Kitabına Yönelik Bağ Kurucu Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprığı

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. Annem ve babam dayun Ha kalması.
2. Annemde satış yapıtı.
3. Ablamda gevezelerden rahatsız oluy
4. Ben de dengi kudum.
5. Kardesimde kangalar gibi gevezedin.

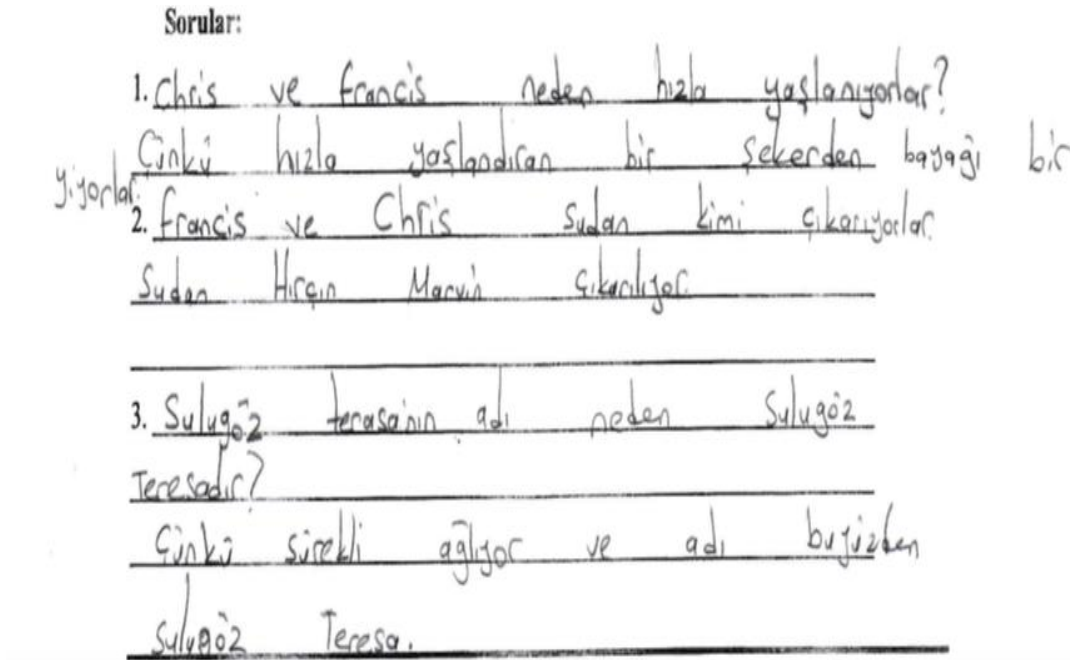
Şekil 2. Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* Adlı Kitabına Yönelik Bağ Kurucu Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprığı

EK C. Sevim Ak'ın *Uçurtmam Bulut Şimdi* Adlı Kitabına Yönelik Ressam Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yapağı



Şekil 3. Sevim Ak'ın *Uçurtmam Bulut Şimdi* Adlı Kitabına Yönelik Ressam Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yapağı

EK D. Vladimir Tumanov'un *Haritada Kaybolmak* Adlı Kitabına Yönelik Sorgulayıcı Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı



Şekil 4. Vladimir Tumanov'un *Haritada Kaybolmak* Adlı Kitabına Yönelik Sorgulayıcı Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

EK E. Samet Behrengi'nin *Küçük Kara Balık* Adlı Kitabına Yönelik Okuma Aydınlatıcısı Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

Yer	Seçme nedeni
1...Sayfa __ Paragraf <u>13 Sayfa paragraf</u>	<u>Anne balık kenora çekilin yorumu da kurmayınl.</u>
2...Sayfa __ Paragraf <u>22 Sayfa paragraf</u>	<u>Sonrada kentenkeleyle seslenip söyledemiş.</u>
3...Sayfa __ Paragraf <u>32 Sayfa paragraf</u>	<u>Birtaş dakika, öyle şaşkın bir halde durup.</u>
4...Sayfa __ Paragraf <u>47 Sayfa paragraf</u>	<u>Yaşlı balık masalını bitirdikten sonra aniki.</u>

Şekil 5. Samet Behrengi'nin *Küçük Kara Balık* Adlı Kitabına Yönelik Okuma Aydınlatıcısı Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

EK F. İsmet Bertan'ın *Muhteşem İkili* Adlı Kitabına Yönelik Hareket İzci Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

Olay nerede başlıyor? Dağın ardında başlıyor	Olayın tanımlandığı yer- sayfa Sayfa 93
Anahtar olay nerede gerçekleşiyor? Yolda keçi otlatırken	Olayın tanımlandığı yer- sayfa Sayfa 95
Olay nerede bitiyor? Olay okulda bitiyor	Olayın tanımlandığı yer- sayfa Sayfa 106

Şekil 6. İsmet Bertan'ın *Muhteşem İkili* Adlı Kitabına Yönelik Hareket İzci Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

EK G. Samed Behrengi'nin *Küçük Kara Balık* Adlı Kitabına Yönelik Karakter Çözümleyici Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

Karakterler	Ozellikleri
Küçük Kara Balık	Meraklı, sıklıkla sorular soruyor, iyi bilen, cesur
Anne Balık	bişey olacak diye korkan, güvenli olan yerlere giden
Carvalan	Kendilerini seven, diğerlerine kıskanç
Anne Kurbağa	Öğullarını kızda, olabildiğince koruyup koruyup duruyor

Şekil 7. Samed Behrengi'nin *Küçük Kara Balık* Adlı Kitabına Yönelik Karakter Çözümleyici Rolünü Üstlenen Bir Öğrencinin Rol Yaprağı

EK H. Etik Kurul Belgesi

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
ÜNİVERSİTE ETİK KURULU

SAYI: 70581129/2016/G07

Toplantı Tarihi : 31/08/2016

Toplantı Sayısı : 07

Toplantı Saati : 13.00

KARAR 1 – TUBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında yürütücülüğünü Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Birsen DOĞAN'ın yapacağı " Bir Adımda biz Atalım; Okuyalım Paylaşalım, Okutalım ve Yayalım" adlı projesi değerlendirilmiş olup; etik açıdan herhangi bir sakınca taşımadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
31/08/2016

Prof. Dr. Yunus BALCI
Başkan

