DÜZCE ÜNİVERSİTESİ | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMASININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

GİZEM EZGİ KÖSEOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN

PROF.DR. HASAN KAĞAN KESKİN

DÜZCE, 2024

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMASININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

GİZEM EZGİ KÖSEOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
PROF.DR. HASAN KAĞAN KESKİN

DÜZCE, 2024

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMASININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

Gizem Ezgi ALBAYRAK tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda **Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN _____

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA _____

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR _____

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03/01/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

03.01.2024

Gizem Ezgi ALBAYRAK

TEŞEKKÜR

Öncelikle, lisans ve yüksek lisans derslerinde öğrencisi olmanın kıymetini ve ayrıcalığını meslek hayatımda gördüğüm, araştırma sürecim boyunca rehberliği ile bana yol gösteren, değerli vaktini ayıran, bana duyduğu güveni her cümlesinde hissettiren, araştırmamın sonuçlanmasında çok büyük katkıları olan tez danışmanım, sayın Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN' e sonsuz saygımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca kişiliğime ve akademik bilgime olan katkılarından ve tezimi yazdığım süreçte desteklerinden dolayı, "öğretmen'' hitabını en dolu şekliyle bana hissettiren, çocukların gözlerine bakarak konuşmayı, terlemeden olmayacağını öğreten sayın hocam Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA' ya ve araştırmamda kullandığım hikâye kitaplarını tercih etmemde rehber olan sayın hocam Doç. Dr. Yahya AYDIN' a sonsuz saygımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatın tüm zor ve güzel aşamalarında olduğu gibi tez dönemimde de yanımda olan, cesaretlendiren, bilgileri ve sonsuz sevgileriyle beni büyüten annem Özlem ALBAYRAK ve rahatça yazabilmem için evde parmak ucunda dolaşan babam Hakan ALBAYRAK' a, her kararımda arkamda olan, yüksek lisans yapmam için beni cesaretlendiren, başaracağıma hep inanan ablam İrem ALBAYRAK ÖNER' e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezin her aşamasında yanımda olan, yapamadığım yerde destek olan, yüksek lisans eğitimimin bana kazandırdığı arkadaşım Büşra ŞAHİN' e, zorlandığım her an beni cesaretlendiren arkadaşım İkram KARADUMAN' a ve tez yazım aşamasında tüm desteği ile yanımda olan Hülya NİGAR ATAR öğretmenime, araştırmam boyunca gösterdikleri desteklerinden dolayı ilk öğrencilerime teşekkür ederim.

Son olarak, sabırla bekleyen, yapabildiği her aşamada yardım eden, başarılarımla gurur duyan ve destekleyen nişanlım Ahmet KÖSEOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

03.01.2024 Gizem Ezgi ALBAYRAK

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ŞEKİL LİSTESİ VII

ÇİZELGE LİSTESİ VIII

ÖZET IX

ABSTRACT X

BÖLÜM 1 1

1.1. GİRİŞ 1

1.2. PROBLEM 1

1.3. AMAÇ 6

1.3.1. Problem 7

1.3.2. Alt Problemler 7

1.5. VARSAYIMLAR 8

1.6. SINIRLILIKLAR 9

1.7. TANIMLAR 9

BÖLÜM 2-LİTERATÜR 10

2.1. OKUMA 10

2.2. KONUŞMA 12

2.3. KONUŞMA KAYGISI 13

2.3.1. Konuşma Kaygısının Giderilmesi 16

2.4. İŞ BİRLİKLİ YÖNTEMLER- OKUMA ÇEMBERİ İLİŞKİSİ 19

2.5. OKUMA ÇEMBERİ 21

2.5.1. Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanması 23

2.5.2. Okuma Çemberi Yönteminde Roller 25

2.5.2.1. Temel Roller 26

2.5.2.1. Yan Roller 27

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 28

BÖLÜM 3-YÖNTEM 35

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 35

3.2. ÇALIŞMA GRUBU 36

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 36

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI 37

3.4.1. Okuma Çemberi Uygulama Süreci 38

3.4.2. Örnek Bir Uygulama 40
3.4.3. Okuma Çemberi Uygulamasında Kullanılan Kitaplar 41
3.4.4. Okuma Çemberi Uygulamasında Rol Dağılımları 43
3.5 VERİLERİN ANALİZİ 46
BÖLÜM 4- BULGULAR 47
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR 47
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR 48
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR 49
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 49
BÖLÜM 5-SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 52
5.1. SONUÇ 52
5.2. TARTIŞMA 56
5.3. ÖNERİLER 59
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 60
5.3.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler 60
BÖLÜM 6-KAYNAKLAR 63
7. EKLER 74
7.1. EK 1 : UYGULAMA İZİN YAZISI 74
7.2. EK 2 : KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ 77
7.3. EK 3 : ÖLÇEK KULLANIM İZİN TALEBİ 78
7.4. EK 4 : VELİ ONAY FORMU 79
7.5. EK 5 : OKUMA ÇEMBERİ ROL KÂĞITLARI 80
7.6. EK 6 : ROL KÂĞITLARI KULLANIM İZİN TALEBİ 88
7.7. EK 7 : OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMALARI RESSAM ROLÜNE AİT GÖRSELLER 89
ÖZGEÇMİŞ 91

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1. Okuma çemberi uygulaması ilk hafta 41

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 3.1. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen gösterimi 35

Çizelge 3.2. Deney grubu uygulama süreci. 39

Çizelge 3.3. Okuma çemberi uygulamasında kullanılan kitaplar. 43

Çizelge 3.4. Katılımcıların aldıkları roller. 45

Çizelge 4.1.Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı puanlarına ait betimsel istatistikler.....47

Çizelge 4.2.Deney ve kontrol grubu deney öncesi Mann Whitney U Testi sonuçları 48

Çizelge 4.3.Deney grubu konuşma kaygısı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu. 48

Çizelge 4.4. Kontrol grubu konuşma kaygısı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu 49

Çizelge 4.5.Deney ve kontrol grubu deney sonrası Mann Whitney U Testi sonuçları ...50

ÖZET

OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMASININ İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

Gizem Ezgi KÖSEOĞLU

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Ocak 2024, 90 sayfa

Bu araştırmada okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Düzce il merkezinde bulunan iki farklı devlet okulundan dördüncü sınıfa giden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, deney grubunda 8 öğrenci ve kontrol grubunda 6 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma ön test ve son test uygulamaları ile 12 hafta sürmüştür. Seçilen deney ve kontrol gruplarının denkliği gerekli testlerle incelenmiş ve grupların birbirine denk olduğu bulunmuştur. Yapılan 10 haftalık okuma çemberi uygulaması oturumları sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın verileri Konuşma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Deney grubunun ön test son test puan karşılaştırmalarında ve kontrol grubunun ön test son test puan karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. 12 hafta süren okuma çemberi uygulamalarının sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre okuma çemberi uygulamasının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma çemberi, Konuşma kaygısı

ABSTRACT

THE EFFECT OF LİTERATURE CIRCLE APPLICATION ON THE SPEAKING ANXIETY OF FOURTH GRADE PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Gizem Ezgi KÖSEOĞLU

Duzce University

Institute of Graduate Education, Department of Basic Education

Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

January 2024, 90 pages

This study was designed to investigate the impact of implementing literature circles on the speaking anxiety experienced by fourth-grade primary school students. Executed in a quasi-experimental framework, the study employed a pre-test and post-test control group design. The sample comprised fourth-grade students from two distinct public schools located in the urban area of Düzce during the 2021-2022 academic year. The research engaged a total of 14 participants, segmented into an experimental group of eight students and a control group of six students. The investigation spanned a period of 12 weeks, incorporating both pre-test and post-test evaluations. Prior to the intervention, the comparability of the experimental and control groups was rigorously assessed using appropriate statistical tests, confirming their equivalence. Following a 10-week period of literature circle sessions, both groups underwent post-test assessments. The Wilcoxon Signed Rank Test was applied to analyze the pre-test and post-test scores within the experimental group, as well as between the experimental and control groups. The findings revealed a statistically significant improvement in the post-test scores of the experimental group when compared to their pre-test scores, indicating a reduction in speaking anxiety. Conversely, the control group did not exhibit a significant difference between their pre-test and post-test scores. These outcomes suggest that the literature circle intervention positively influenced the speaking anxiety of the fourth-grade participants. Consequently, the research supports the efficacy of literature circle applications in mitigating speaking anxiety among primary school students.

Key Words: Reading, Literature circle, Speech anxiety

BÖLÜM 1

1.1. GİRİŞ

Okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.2. PROBLEM

Günümüzde yapılan en basit etkinlikte bile okuma eylemi yerine getirilmektedir. Bu amaçla okuma becerisi günlük yaşam içerisinde önemli bir beceri olarak görülür (Akyol, 2020). Okuma, özellikle ilkokul öğrencileri için başarı kavramını tanımlayan bir beceridir. Aynı zamanda okullarda iletişimin ve fikir alışverişinin sağlanabilmesi için öğretilen iki temel alıcı beceriden bir tanesidir (Mastrothanasis, Kladaki ve Andreou, 2023).

Okuma kavramının pek çok tanımı vardır. Okuma bireyin yaşamında sonradan kazandığı, yaşamı boyunca bilişsel ve kültürel alanlarda yeterlilik sağlayan karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Keskin, 2014). İnsanlar en basit bilgiden üst düzey düşünmeyi gerektiren bilimsel bilgiye kadar birçok bilgiyi okuma sayesinde kazanır. Bu sebeple okuma aynı zamanda bir kültürlenme işidir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Aytaş (2005) ise okumayı, duyu organlarının kullanıldığı, zihnin anlamı kavraması ile oluşan karmaşık bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Ayrıca okuma, insanın çevresini tanıması için geçmiş bilgileri ile yeni bilgilerini sentezleyerek oluşturduğu, sosyal yönüyle birlikte bilişsel yönünün öncelikli olduğu (Urquhart ve Weir, 1998), anlam kurma süreci ile tamamlanan bir beceri olarak tanımlanabilir (Gürer, 2021). Bu beceri okuyucunun metin ile etkileşimi sonucunda oluşturduğu anlamı, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirmesi sebebi ile okuma becerisi olarak da ifade edilmiştir (Singhal, 1998).

Tanımlara bakıldığında okuma eyleminin aslında bir anlam kurma süreci olduğu görülmektedir. Okuma eylemi ile sağlanan anlam kurma sürecinin, iletişimin temeli haline gelmesini sağlayan beceri ise konuşma becerisidir. Konuşma, insanların belli bir konu hakkındaki düşüncelerini zihinlerinde tasarlayarak karşısındaki kişiye iletmesi ve

karşısındaki kişi tarafından anlaşılmasıdır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma becerisi insanların erken yaşta kazandığı ve hayatı boyunca kullandığı etkili bir iletişim aracıdır (Keskin, Baştuğ, Akyol, 2013). İnsanlar arasındaki ilişkilerin, geçmişten günümüze büyük oranda konuşarak sağlandığı düşünüldüğünde konuşmanın en etkili iletişim araçlarından biri olduğu da söylenebilir (Tekşan ve Çinpolat, 2018).

Konuşma sosyal ilişkiler kurma ve ilerletme, iş birliği sağlama, insanlar arasındaki tartışmaları yönetme, sorunlara karşı çözüm odaklı düşünme gibi günlük hayat becerilerini önemli ölçüde geliştirir. Bu nedenlerle birçok ülkenin eğitim sistemi içerisinde konuşma becerisine ayrı bir önem verildiği ve konuşma becerisinin zengin kazanım yapısı ile desteklendiği görülmektedir (Güneş, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları incelendiğinde, ilkokulu tamamlayan öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel ve sosyal becerileri kazandırmayı amaçladığı aynı zamanda bu becerileri etkin bir şekilde kullanan bireyler olmalarını sağlamayı da hedeflediği görülür (MEB, 2019). Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programının dört temel dil becerisinin üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bu becerilerin sıralamasına bakıldığında ilk aşamada dinleme/izleme becerisi gelirken ikinci aşamada konuşma becerisi, devamında okuma ve yazma becerilerinin geldiği görülmektedir (MEB, 2019). Türkçe öğretim programının kazanımlarına bakıldığında da ilkokul düzeyinden itibaren konuşma dil becerilerine verilen önem fark edilmiştir. Program içerisinde kazandırılması beklenen yetkinliklerden ilklerinden biri "Anadilde İletişim" başlığı çerçevesinde Türkçenin etkin kullanımı ile duygu, düşünce ve görüşlerin anlaşılır biçimde ifade edilmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2019).

Günümüzde toplumsal olarak anlaşmanın sağlanması, bireylerin birbirleri üzerinde bıraktıkları etki, konuşma becerisi ile doğru orantılı olarak ilerlemektedir. Farklı amaçlarla yapılan konuşmalar ve sunumlar için gerekli olan en önemli ölçüt; yapılan konuşmanın açık, anlaşılır ve etkili olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2003). Yaşamın her anında kullanılan konuşma becerisinin toplumda farklı yaş grupları içerisinde etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı sorgulanabilir. Günlük yaşamda karşılaşılan iletişim problemlerinin sıklığına bakıldığında konuşma becerisi yönünden yaşanan eksiklikler fark edilebilir. İnsan ilişkilerinin devamlılığının getirilebilmesi açısından, iletişimin varlığının vazgeçilmez olduğu görüşü de toplumsal birlikteliğin sağlanması amacıyla konuşma becerisinin önemini göstermektedir (Argon ve Zafer, 2009).

Çocukluk döneminden itibaren çıkarılan her ses konuşma olarak nitelendirilemez. Çıkarılan sesin konuşma olarak nitelendirilebilmesi için çocuğun çıkardığı ses ile temsil ettiği varlığın arasındaki anlam bağını kurmuş olması gerekir (Keklik, 2009). Kelimeleri anlamlandırma süreci ile başlayan konuşma becerisi, çocukların kurduğu sosyal etkileşimlerle gelişerek öğrenilir. Çocuklarda konuşmaya nasıl başlanacağı, nasıl devam ettirileceği ve nasıl sonlandırılacağı bilinci zaman içerisinde oluşur (Bayhan ve Saranlı, 2010). Bu bilincin oluşabilmesi için çocuklara kendi deneyimlerini yaşatarak dil üretimini kontrol etmenin öğretilmesi gerekir (Bygate, 1987).

Konuşma becerisi, soyut olarak insan zihninde dolaşan kelimelerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi ile cümleler oluşturmak olarak da ifade edilebilir. Bu işlem yapılırken kişinin hızlı karar alması ve duruma uygun kelimeleri seçmesi önemlidir (Bygate, 1987). Konuşmanın gerçek zamanlı gerçekleşmesi, konuşma esnasında söylenenlerin sonradan düzeltilmesinin mümkün olmaması, aynı zamanda becerinin kısıtlı bir süre içerisinde gerçekleşiyor olması beceriyi zor bir işlem haline getirmektedir (Bailey, 2003).

Konuşma becerisinin zor ve karmaşık bir beceri (Kuśnierek, 2015) olarak görülmesi, kişilerin bu beceriye yönelik kaygı oluşturmasına sebep olabilir. Konuşmanın üzerindeki olumsuz etkiyi ifade eden kaygı kavramı, gelecekte oluşabilecek olumsuz bir duruma karşı kişilerin kendini huzursuz, rahatsız, gergin hissetmesi ve korku hali olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1997; Hekimoğlu ve Bilik, 2020; Manav, 2011).

Dursunoğlu'na (2010) göre bireylerin yetiştirilme şekli, büyüdükleri ortam, istenmeme, beğenilmeme, dışlanma korkusu gibi maruz kaldığı çevresel faktörler; kişilerin kendisini yanlış ifade etmesine, kelimeleri anlamına uygun kullanamamasına, konuşma isteksizliği yaşamasına ve konuşmaya yönelik kaygılar üretmesine sebep olur. Konuşmaya yönelik üretilen bu kaygıların, kişilerin etkili iletişim kurmasına engel olacağı düşünülebilir.

Sosyal bir kaygı türü olan konuşma kaygısı (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016; Tosun, Güdek ve Zorlu, 2018) kişinin topluluk önünde konuşma yapmasını zorlaştıran, başarısızlık duygusu ile tedirgin hissetmesine sebep olan beraberinde kalbin hızlı çarpması, yüzün kızarması, ağızda kuruluk gibi fizyolojik etkileri bulunan bir duygu durumudur (Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar, 2018; Katz, 2000; Kuşdemir ve Katrancı, 2015; Reyhan, 2021). Konuşma sırasında kimi zaman bireyin iletişim kurmasını

engelleyecek düzeyde zorluk yaşanmasına sebep olan konuşma kaygısının fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik temelli olmak üzere farklı sebepleri bulunmaktadır (Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar, 2018).

Çocukların iletişim becerilerinin temelini attıkları aile ortamı ile iletişim becerisini geliştireceği ilk sosyal ortamları olan okullarda konuşma becerisinin problem durumu haline gelmeden desteklenmesi önemli gözükmektedir. Okulda iletişim kurmamayı tercih eden çocukların iletişim probleminin nerden kaynaklandığını tespit etmek öğretmenlerin görevleri arasında sayılabilir (Meltem ve Özdemir, 2020). Konuşmayı istememeyi beraberinde getiren konuşma eylemine karşı geliştirilmiş bir tepki olan konuşma kaygısı, hazırlıklı bir ödev konuşmasında olabileceği gibi ders esnasında hazırlıksız yapılan bir konuşma etkinliği sırasında da görülebilir. Eğitim süreci boyunca konuşmada yaşanılan bu aksaklıklar ve konuşma akıcılığının sağlanamaması sınıf içerisinde olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014).

Sınıf içi iklimin oluşturulmasında, öğrencilerin olumlu iletişim kurabildikleri bir ortamda becerilerini rahatça geliştirebilmesi amacıyla oluşan bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması sınıf öğretmenlerinin öncelikli sorumlulukları arasında gösterilebilir. Okul öncesi dönemden itibaren, iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programında pek çok etkinliğe yer verilmiştir. Çocukların sınıf içinde oluşturulan konuşma ortamlarında ifade becerilerinin gelişmesi ve konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi amacıyla uygulanabilecek pek çok yöntem de bulunmaktadır. Sınıfta öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacakları ortam oluşturarak dili denemeye ve yeniliğe teşvik edecek, tartışma ve konuşmaya dayalı iletişimsel etkinlikler tercih edilmelidir (Bahrani ve Soltani, 2012).

Bu amaçla literatürde yapılan incelemelerde konuşma kaygısına yönelik çalışmaların daha çok yeni dil öğrenimi konusunda olduğu tespit edilmiştir. Topluluk önünde yapılan konuşmalarda yaşanan konuşma kaygısıyla ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Zaman içerisinde konuşma kaygısını azaltlmaya yönelik farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan birinde tiyatro izlemenin çocukların konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmada tiyatro izlemenin çocukların konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Reyhan, 2021). Ayrıca Tatlı ve Aksoy (2017) yaptığı çalışmada dijital öykü kullanımının konuşma kaygısına olan etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlar elde

etmişlerdir. Hasırcı (2018) akran ve öğretmen geribildirimlerinin konuşma kaygısı üzerindeki olası etkisi araştırmak için bir deneysel çalışma yürütmüş ve çalışma sonucunda konuşma kaygısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Demirel'in (2020) yaptığı araştırmada ise münazara etkinliklerinin konuşma kaygısına yönelik etkisi incelenmiş ve konuşma kaygısının azaldığı saptanmıştır.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, konuşma kaygısını gidermeye yönelik çalışmaların çoğunun temelinde çekirdek bileşen olarak "iletişim kurma ve iş birlikli çalışma" olduğu görülmektedir. Diğer taraftan konuşma kaygısı üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adayları ve çocukluk dönemi dışındaki bireylerle yürütüldüğü de dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir (Gültekin, 2022). Ancak Demir ve Melanlıoğlu' nun (2014) belirttiği gibi kaygı düzeyi arttıkça çocuk konuşmaktan kaçınır ve ilkokul düzeyi sonrasında bunun için yapılan çalışmalarda geç kalınmış olabilir. Tam da bu noktada önceliğin ilkokul grubu öğrencilerine verilerek kullanılacak yöntemlerden biri olan okuma çemberi uygulaması yönteminin de konuşma kaygısı üzerinde etkili olabileceği düşüncesi bu çalışmanın temel gerekçesi olarak gösterilebilir. Bu nedenle okuma çemberi uygulaması hem iletişim kurmayı hem de iş birlikli çalışmayı gerektirdiğinden dolayı konuşma kaygısının giderilmesinde kullanılabilecek bir araç olup olmadığının belirlenmesi bu çalışmadan elde edilecek önemli bir çıktı olarak gösterilebilir.

Merkezinde iş birliğinin yer aldığı yöntem (Noe ve Johnson, 1997) olan okuma çemberi yöntemi aynı türde metni seçen öğrencilerin, metni okuduktan sonra kendi rollerine göre tartışmalarının sağlandığı bir yöntemdir (Daniels 2002; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018). Yeni bir anlama ulaşma amacına hizmet eden nitelikli bir okuma için okumanın akıcı olması gerekmektedir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010). Konuşmaya dayalı bu yöntemde öğrencilerin oluşturduğu tartışma ortamında kendilerini özgürce ifade edebilmesi sağlanmalıdır. Okuduğunu anlatmanın yanında okuduğunu kendi cümleleri ile ifade etmesi özellikle ilkokul düzeyindeki öğrenciler için kaygı oluşturabilen bir süreçtir (Tosun Kaya, 2018). Bu sebeple okuma çemberinin konuşma üzerinde etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir.

Alanda yapılan incelemeler sonucunda araştırmaların, okuma çemberi yönteminin okuma becerisinin geliştirilmesine, okuma alışkanlığı kazandırmasına ve okuma motivasyonuna yönelik yapılan araştırmalar (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Avcı, Yüksel, ve Akıncı, 2010; Blum, Lipsett ve Yocom, 2002; Doğan, 2018; Pilav ve

Balantekin, 2017; Sarı, Kurtuluş, ve Yücel-toy, 2017; Tavşanlı ve Ulaş, 2023; Tosun Kaya, 2018), eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik araştırmalar (Baki, 2023; Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019) olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere okuma çemberi uygulamasının yöntem olarak kullanıldığı alanlar genelde okuma becerisine yöneliktir. Konuşma becerisine yönelik alanda Yardım'ın (2021) çalışması görülmüştür. Literatürdeki çalışmalarla karşılaştırıldığında mevcut çalışmada okuma çemberinin konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin araştırılması çalışmanın özgün yönünü de ortaya koymaktadır.

Ayrıca Tavşanlı ve Ulaş (2023) yapmış oldukları araştırmada okuma çemberi yönteminin kullanıldığı akademik çalışmaların betimsel analizini yaparak elde ettiği verileri sunmuştur. Yapılan bu araştırmada okuma çemberi uygulamasının daha çok Türkçe derslerinde okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuma çemberi uygulamasının Türkçe dersi içerisinde kazandırılması hedeflenen diğer beceriler üzerindeki etkisinin incelenmediği belirtilmiştir. Alandaki bu açık sebebi ile okuma çemberi uygulamasının farklı beceriler üzerindeki etkisinin de incelenebileceği önerilmiştir. Ayrıca okuma çemberi uygulamasının yapıldığı çalışmaların büyük çoğunluğunun çalışma grubunun ortaokul düzeyi ve daha büyük yaş gruplarından oluştuğu da dikkate alınması gereken bir noktadır.

Araştırmanın konusunun belirlenmesinde alanda yapılan incelemeler sonucunda konuşma kaygısını azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik okuma çemberi uygulamasının kullanılmaması temel boşluklardan biri olarak belirlenmiş ve bu çalışma ile belirlenen bu boşluğun giderilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda toplumdaki yeri önemli olan konuşma becerisi üzerinde olumsuz etkisi olan kaygı faktörünün, erken yaşlarda azaltılmasına veya ortadan kaldırılmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

1.3. AMAÇ

İlkokul düzeyinden itibaren öğrencilerin en basit düzeyde bile sınıf içerisinde yaptıkları konuşmalarından kaygı duydukları literatürde gösterilmiştir (Asan, 2019). Bu araştırmada okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı üzerindeki olası etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu

araştırmada aşağıda belirtilmiş olan problem durumuna ve alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1.3.1. Problem

Okuma Çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde etkisi var mıdır?

1.3.2. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu arasında öğrencilerin konuşma kaygısı açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney grubu konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubu konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu arasında öğrencilerin konuşma kaygısı açısından son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Konuşma becerisi, kişilerin iş birliği yaparak çalışmak aynı zamanda bilgi ve düşüncelerini hızlıca iletebilmek için kullandıkları bir beceridir. Bu becerinin işlenmesi sırasında istenilenlerin doğru bir biçimde aktarılması amacıyla en anlamlı ve doğru kelimeyi bulmak önemlidir (Arslan, 2018). Bu becerinin kullanılmasında bireyin konuşma sürecinin her evresini etkileyen kişinin bu beceriye yönelik tutumunu olumsuz kılan konuşma kaygısı, yaygın olarak kendisini gösteren bir kaygı türüdür. Konuşma kaygı düzeyi yüksek olan bireyler muhatapları ile etkili iletişim kurmakta zorlanır, bu sebeple amaçladığı iletişimi gerçekleştirmekte de problem yaşar (Akalın ve Adıgüzel, 2020). Nitelikli iletişim kurmakta problem yaşayan bireylerin sosyal bir yaşam sürdürmeleri konusunda da olumsuz etkilenmeleri büyük olasılıkla kaçınılmazdır.

Konuşma kaygısı, daha çok bir gruba hitap edildiği durumlarda ya da otorite olarak görülen kişinin kendisinden üst mevkide olan kişilerle yapılan konuşmalarda kendisini gösterebilmektedir. Okul çağındaki öğrenciler için öğretmenleri ve okul yetkilileri birincil düzeyde kaygı duyulacak kişiler olarak yer almaktadır (Akalın ve Adıgüzel, 2020).

Sınıf ortamlarında ve diğer alanlarda sıkça görülen çocukların ifade güçlüğü yaşama, konuşmakta zorlanma, çoğu zaman ifadeden kaçınma ve sessiz kalma gibi göstergeler konuşma kaygısının sonuçları arasındadır. Sınıftaki öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının bu anlamda otorite olarak görülmesi ifade güçlüğünü daha da artıracağı düşünülebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisine yönelik verilen amaçlar arasında kişilerin kendilerini çekinme duygusu hissetmeden ifade edebilmeleri ve karşılaştıkları problem durumlarında etkin konuşma becerisini kullanarak çözüm önerilerinde bulunabilmeleri yer almaktadır (MEB, 2019). Bu amaçla okullarda hedeflenen öğrencilerin etkili bir şekilde konuşması ve kendi duygu, düşünce, isteklerini dil kurallarına uygun bir biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005). Konuşacak olan kişinin kaygı düzeyini etkileyen pek çok olumlu ve olumsuz etken vardır. Bu etkenler konuşmacının konuyla ilgili olan bilgi birikimi, yapacağı konuşmanın konusu, konuşmanın yapıldığı yerin özellikleri, konuşmacının kendi duygusal durumu olarak sayılabilir (Yardım, 2021).

Okuma çemberi farklı amaçlarla farklı alanlarda kullanılmaya uygun bir tekniktir. Bu teknik okumaya istekli hale getirmekte, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede, sosyal ilişkileri güçlendirmede de etkilidir (Yardım, 2021). Okuma çemberi uygulaması esnasında oluşan tartışma ortamı uygulamaya dahil olan öğrencilere kendini ifade etme imkânı sağladığı için göz ardı edilmemesi gereken çok yönlü bir tekniktir. Okuma çemberini uygulamasının aynı zamanda dinleyici rolünde bulunan katılımcılar için de etkin dinleme becerilerini kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu sebeplerle okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.5. VARSAYIMLAR

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol gruplarının veri toplama sürecinde aynı şartların sunulduğu varsayılmıştır.
2. Çocukların anket sorularını amaçlarına uygun ve gönüllülük esasına uygun cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde bulunan A İlkokulu öğrencileri ve B İlkokulu öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler ölçme araçları ile toplanan nicel verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma uygulama için seçilen hikâye ve öykü kitaplarının uygulanması ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Okuma: Kişilerin var olan bilgilerini kullanarak, yazar, metin ve okuyan kişi arasında gerçekleşen, belirlenmiş uygun yöntem ve amaç ile anlam kurmayı sağlayan aktif süreçtir (Akyol, 2020).

Okuma Çemberi: Öğrencilerin bağımsız olarak okudukları aynı kitabı tartışmak üzere bir araya geldikleri literatür temelli bir okuma programıdır (Harris ve Hadges, 1995).

Kaygı: Yaşanabilecek tehlike ihtimali üzerine hissedilen tedirginlik duygusunun kişide oluşturduğu korku durumudur (Manav, 2011).

Konuşma: Dili iletmek için belirli bir amaca yönelik yapılan bir eylem (Harris ve Hadges, 1995).

Konuşma Kaygısı: Korku, öfke, sinirlilik gibi duygusal durumlarla birlikte kalbin hızlı bir ritme çıkması, ter dökme, yüzün kızarması, titreme hissi gibi fiziksel belirtilerle de kendisini gösteren, konuşmaya karşı olarak gelişen tepkidir (Reyhan ve Karakuş, 2021).

BÖLÜM 2-LİTERATÜR

2.1. OKUMA

Akyol (2020) okumayı, okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen uygun yöntemle belirlenmiş bir amaç doğrultusunda planlanan anlam oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma, metinle okuyucu arasındaki etkileşimin gerçekleştiği bir süreçtir. Okuyucunun birbiri ardına gelen kelimeler arasındaki ilişkiyi düşündüğü ve sonucunda ürün olarak "anlam" oluşturan bir eylem olarak tanımlanmıştır (Alderson, 2000). Coşkun (2003) ise okumayı; eylemini görme, anlama, hatırlama, anlamlandırma gibi farklı zihinsel işlemlerden oluşan kişinin kendisini ve çevresini tanımasında eleştirel bilinç oluşturmasında önemli rol oynayan bir eğitim aracı olarak tanımlar. Kurudayıoğlu (2011) okumayı bir araç olarak sunulan yazılı metinden insanların beyinlerinde canlandırdıkları olarak tanımlar. Güneş (2016) ise okumayı metindeki bilginin değerini ölçerek kendi bilgileri ile kıyaslama sanatı yani yazının anlamına gönüllü katkıda bulunmak olarak belirtir. TDK ise okumayı, metni harf ve işaretlerine bakarak anlama veya seslendirme olarak ifade etmektedir.

Okuma, birçok kaynakta sanıldığının aksine oldukça karmaşık bir süreç (Akyol,2020; Arıcı ve Taşkın, 2019; Kurudayıoğlu, 2011; Rayner, Pollatsek, Ashby ve Clifton, 2012; Razon, 1982; Sayar ve Turan, 2012) olarak nitelendirilmiştir. Bu süreç içerisinde zihinde oluşması beklenen anlamın gerçekleşmesi için birtakım fizyolojik bağlantıların da yerine getirilmiş olması gerekir. Görme, anlam kurma, algılama, göz ve göz kaslarının hareketlerine bağlı olarak okuma becerisinin oluşması için göz ve beyin koordinasyonunun sağlanması gerekir (Akçamete, 1989). Bunlarla birlikte okuma çizgiden başlayan anlama serüveninin dikkatlice çalışılarak kelime ve cümlelerin birlikteliğinden oluşan bütünün sınıflama, sıralama, sorgulama, sentez yapma gibi zihinsel süreçlerden geçmesini de barındırır (Güneş, 2016). Belirtilen bilgiler okuma becerisinin yalnızca zihinsel bir süreç değil birçok açıdan tamamlanması gereken bir süreç olduğunu da göstermektedir.

Günlük yaşam aktivitelerin birçoğunda okuma eylemi gerçekleşir. Okumanın yazınsal metin dışında bir anlam kurma süreci olduğu da göz ardı edilmemelidir. Burada metin denilen kavramın ne olduğu konusundaki algıların değişmesi önemlidir. Metin, yazılı bir kaynak dışında kendisinden anlam kurulan tüm imgeler olabilir. Bu durumla ilişkili

olarak ise Karatay (2010) okuma eylemini sözcük, şekil, resim ve seslerin duyu organları ile algılanarak yorumlanması şeklinde tanımlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen öğretim programları, eğitim öğretim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programının içerisinde yer alan dört temel beceriden bir tanesi de okuma becerisidir. Okuma becerisinin iyi bir şekilde geliştirilebilmesi için yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere diğer üç becerinin de bir arada düşünülmesi ve planlanan öğretimin bu doğrultuda gerçekleştirilmesi önemli yer tutar**.** Programda yer alan bu dört temel beceri birbiri ile ilişkilidir**.** Bu ilişkinin anlaşılabilmesi için temel dil becerilerinin oluşturmuş olduğu sistematik ilişkinin öğrenilmesi gerekir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Okuma becerisi gelişmiş düzeyde olan öğrencilerin yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer tüm derslerde de başarılı olabileceği bilinmektedir (Yüksel, 2010). Bununla birlikte okuma becerisi araştırma, yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren bir süreçtir (Batur ve Alevli, 2014). Farklı becerilerin kullanımı ile gerçekleşen okuma becerisinin gelişerek kişilerin bağımsız okuma düzeyine gelebilmesi için uygulanabilecek farklı yöntemler Türkçe Öğretim Programında belirtilmiştir.

Okumanın günlük yaşam içerisindeki etkilerine bakıldığında bilimsel bilgiyi edinmek amacıyla kullanılan bir beceri olması açısından bir kültürlenme işi olduğu (Arıcı ve Taşkın, 2019) bu sebeple gelip geçici bir beceri değil hayat boyu devam etmesi gereken bir beceri olduğu da belirtilmiştir (Dündar ve Akyol, 2014). En temel iletişim aracı olan dilin, anlamlı bir şekilde kullanılarak bireylerin sosyal hayata uyumunun kolay olup olmamasını da okuma becerisinin yeterliliği belirlemektedir (Coşkun, 2003).

Literatürde okuma üzerine yapılan çalışmaların çokluğu ve bu amaçla belirlenen yöntemler, okuma becerisinin etkisinin anlaşılması için oldukça önemlidir. Öğrenmenin büyük oranda okuma ile gerçekleştiği göz önüne alındığında okuma becerisini kazanamamış bir bireyin yaşam kalitesinin düşeceği ve yeni deneyimler elde etmesinin zor olacağı tahmin edilebilir bir durumdur (Arslan, 2013). Bu amaçla özellikle ilkokul döneminde okuma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine öncelik verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.2. KONUŞMA

Günlük yaşamda insanlar arasındaki iletişimin büyük bir kısmının konuşma ile sağlandığı görülür. İnsanın iş, özel ve eğitim hayatındaki başarısını etkileyen kişinin çevresi ile anlaşmasını büyük ölçüde sağlayan faaliyet konuşmadır (Temizkan, 2013).

Konuşma, sesin enerji olarak kompleks bir formdan düşüncelerin anlatılmasına dönüştüğü bir olay olarak tanımlanabilir (Gerçeker, Yorulmaz ve Ural, 2000). Bu tanımdan yola çıkarak konuşma becerisinin temelde fizyolojik olarak sese dayandığı düşünülebilir. Fakat bilinmektedir ki konuşma, sesin uygun tonlamalarla çıkartılmasının dışında (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013) kişinin kendisini anlattığı bir iletişim içerisinde dilin de kullanılması ile yapılan bir bildirişme halidir (Erdem, 2013). Güneş (2014) ise konuşma işini, insan zihninde oluşan karmaşık bir işlem süreci olarak ifade etmektedir. Konuşma öncesinde aktırılacak bilgiler zihinden seçilir ve ardından sıralanarak kelimeler halinde belirlenir. Belirlenen bu kelimelerin uygun bir sıra halinde seslendirilmesi tüm bu işlemlerden sonra gelir (Güneş, 2014). Karmaşık bir beceri olarak belirlenen konuşma becerisinin etkili ve anlamlı olabilmesi için ses, nefes, telaffuz ve entonasyon (vurgu ve tonlama) gibi eğitimlerin de alınması gerekir (Selen, 1976). Başka bir deyişle konuşma, zihinde planlanan konunun karşıdaki kişiye sözle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Temizkan, 2013).

Her konuşmada bireyin kendisini düzgün bir şekilde ifade edebilmesi konuşmanın farklı boyutlarıyla ilişkilidir. Kişinin kendisini tam ve anlamlı bir şekilde istediği kelimelerle ifade edebilmesi konuşmanın bilişsel yönüyle ilgiliyken bu ifade esnasında kullandığı jest, mimikler ve el kol hareketleri, duruş, göz teması konuşmanın fiziksel boyutuyla ilgilidir (Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar, 2018).

Konuşma becerisi, insanı diğer canlılardan farklı kılan bir özelliktir. Bu özellik kişinin bulunduğu çevreye göre şekillenir ve bu beceri kişinin bulunduğu toplumu yansıtır (Doğan, 2009). Okul öncesi dönemlerde kazanılan bu beceri, okullarda iletişim amacıyla kullanılan en temel araçtır. Bulundukları çevrenin özelliklerine göre bir söyleyiş şekli ile yetiştirilerek okula başlayan çocukların konuşma becerilerinin toplumun geneline uyacak şekilde düzeltilmesi de okullarda alınan eğitime bağlıdır (Temizyürek, 2007).

Bu amaçla Türkçe Öğretim Programında yer alan konuşma becerisi ile ilgili kazandırılması hedeflenen kazanımların açıklamaları şu şekildedir:

'' T.1.2.4.Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır.''

''T.2.2.4.Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.''

''T.3.2.5.Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.''

''T.4.2.5.a Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.''

''T.4.2.5.b Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.'' (MEB, 2019)

Program kazanımlarının açıklamalarından yola çıkarak konuşma eğitiminin resmi olarak başladığı okul öncesi dönemi ve ilkokul döneminde sınıf öğretmenlerine büyük iş düştüğü söylenebilir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerini ve onu etkileyen çevresel, fizyolojik veya psikolojik etmenleri iyi gözlemleyerek konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin yer aldığı ders planlamaları ile bu becerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Sınıf öğretmeninin bu beceriyi göz ardı etmesi öğrencinin kendisini doğru ve etkili ifade etmesini güçleştirecek aynı zamanda grubun geneline yansıyan bu problem sebebi ile sınıf içi dinamik de olumsuz etkilenecektir (Ayten ve Hatipoğlu, 2021).

2.3. KONUŞMA KAYGISI

Kaygı, temeli çocukluk döneminde atılan kötü hissiyat uyandırması sebebi ile iyi anılmayan fakat tehlikelere karşı koruyucu olma ve baş edebilme güdüsü sağlayan yaygın bir duygudur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Toplumda korku kelimesi ile eşdeğer bir şekilde kullanılan kaygı kelimesi terim anlam olarak psikolojide olası, yaklaşmakta olan olumsuz olaylar ve geleceğe yönelik bir ruh hali olarak tanımlanır (Craske, Rauch, Ursano, Prenoveau, Pine ve Zinbarg, 2011). Korku ise daha çok o an gerçekleşen veya gerçekleşebilecek tehlike durumlarına yönelik ortaya çıkan bir duygudur (Türk Dil Kurumu, 2023).

Kaygı temelde geleceğe yönelik hissedilen olumsuz bir duygu olması sebebi ile bu duygunun herhangi bir dönemde veya herhangi bir yerde ortaya çıkabileceği söylenebilir. Özellikle ilkokul dönemi itibari ile başlayan en çok da ergenlik döneminde rastlanan kaygı çeşidi sosyal kaygıdır (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016).

Sosyal kaygı kişilerin topluluk önünde bulunmaktan, başkaları tarafından değerlendirilmekten, gülünç duruma düşecek olmaktan korkma durumudur (Dilbaz,

1997). Yaşanan kaygı durumu esnasında kişide titreme, nefes darlığı, karın ağrısı, baş dönmesi gibi fizyolojik etkiler gözlenir (Rickels ve Rynn, 2001). Aynı etkilerin gözlendiği en yaygın şekilde bulunan sosyal kaygı türlerinden bir tanesi de konuşma kaygısıdır (Breakey, 2005; Kim vd, 2018). Yaman ve Sofu (2014) toplumdaki kişilerin yaklaşık %14'ünün konuşma kaygısı duyduklarını araştırmalarında belirtmiştir.

Konuşma kaygısı, kişilerin topluluk karşısında bilgisini ve düşüncesini paylaşmakta zorlandığı ve kişide başarısızlık duygusu hissettiren bir duygu türü olarak açıklanabilir (Katz, 2000; Kuşdemir ve Katrancı, 2015). Toplumdaki birçok kişide görülen konuşma kaygısının daha çok çocukluk döneminde yaşadıkları deneyimler sebebi ile oluştuğu ileri sürülmektedir (Katz, 2000). Sosyal bir kaygı türü olarak görülen ve çocukluk dönemi ile başlayan konuşma kaygısı belirtileri zaman içerisinde ortaya çıkabilir. Bu durum iş, eğitim veya akademik hayatta kendisini göstererek kişinin yaşamını olumsuz etkileyebilir (Sülter, Ketelaar ve Lange, 2022). Konuşma kaygısının birçok yaşam alanı üzerindeki ciddi ve uzun süreli etkileri düşünüldüğünde çocuklardaki sebepleri üzerinde durulması ve bu durumda müdahale yöntemlerine başvurulması önemli gözükmektedir (Van Niekerk, Klein, Allart-van, Hudson, Rinck, Hutschemaekers ve Becker, 2017).

Konuşma kaygısına sebep olan faktörler: Psikolojik ve fizyolojik olarak iki gruba ayrılabilir. Dil bilgisi kuralları hakkındaki bilginin yetersizliği, telaffuz korkusu, akran eleştirisi, sahne korkusu, güven eksikliği ve utangaçlık gibi faktörler bu grupların içerisine dahil edilebilir (Rajitha ve Alamelu, 2020). Bunlara ek olarak özgüven eksikliği, konuşmanın yapıldığı ortam, dinleyici tavırları, geçmiş yaşantılar, değerlendirilme korkusu, hazırlık eksikliği, yetiştirilme tarzı ve kişilik yapısı da konuşma kaygısının ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir (Gündüz, 2020). Sınıf ortamında iş birliği eksikliği, düzenlenen etkinliklerin grup ilgisine uygun olmaması, sınıf ortamlarının fiziksel şartlarının yetersizliği ve zaman yönetiminin niteliksiz olmasının da konuşma kaygısını artırabileceği belirtilmiştir (Zia ve Sulan, 2015).

Konuşma kaygısı, kişilerin topluluk önünde konuşma yapacağı zamanlarda yaşanabileceği gibi yalnız başlarına oldukları zamanlarda da yaşanabilir (Yıldırım, 2015). Fizyolojik olarak görülen ellerin titremesi, yerinde duramama, nefes nefese kalma, boğazda kırmızı lekeler oluşması gibi belirtiler kişinin kaygı yaşadığının göstergesidir (Köseler, 2006). Bu etkileri yaşayan kişinin konuşma kaygısı sebebi ile konuşma becerisinin sekteye uğraması sonucunda, kişilerin özgüvenlerinin zedelendiği ve azaldığı da söylenebilir (Kara, 2022).

Bir süreklilik içerisinde devam eden konuşma kaygısı, kişilerin işlevselliğini en alt düzeyde kullanmalarına sebep olurken aynı zamanda süreç boyunca kaygı durumu ile mücadele etmek kişide sinirlilik ve rahatsızlık hali oluşturabilir. Bu ihtimaller devamında rahatsızlık hissi ve artan kaygı durumu kişide sosyallikten kaçınma, konuşmak istememe gibi davranışlar geliştirebilir (Rasouli, Ghafurian, Nilsen ve Dautenhahn, 2023).

Yapılan konuşmalarda, yaşanan aksaklıklar ve konuşma esnasında gerçekleşen akıcılığın bozulmasına sebep olan durumların kişilerin konuşma kaygısını artırdığı belirtilmiştir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Öğrencilerin yaşadıkları kaygıların büyük çoğunlukla konuşma öncesi hazırlığın yetersiz olması ve sonrasındaki değerlendirmenin de yetersizliği kaynaklı olduğu saptanmış, öğrencilerin yaşadıkları bu kaygıların azalmasının yolunun öğretmen ve akranlarla yakın ilişkiler kurulmasından geçtiği sonucuna ulaşılmıştır (Fang ve Tang, 2021). Bu sonuç göz önüne alındığında eğitim ortamının düzenlemesinde katkısı olan öğretmenlere önemli görevlerin düştüğü söylenebilir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) araştırmalarında konuşma esnasında yaşanan kaygının çoğunlukla sınıf önünde eleştirilmekten ve öğretmen tarafından düzeltilmekten korkulması sebebi ile gerçekleştiği, bu sebeple öğrencilerin sınıf ortamında daha çok sessiz kaldığı ve konuşmaya isteksiz hale geldiklerini belirtmişlerdir. Sessiz kalma ve konuşmama süresinin, çocukların yaşadığı kaygıyı daha da artırdığını bu durumun da yapılan uyarıları dinlemeye engel olduğu ve odaklanmayı da zorlaştırdığı ileri sürülmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Yalçın ve İnceçay (2014), yaptıkları araştırmada başarı hissinin konuşma kaygısını azalttığı aynı zamanda öğrencilerin aşina oldukları ortamlarda ve konularda kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtilmişlerdir. Bu araştırma sonucunda, sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini başarılı hissedecekleri durumlara öncelik verilmesinin ve öğrencilerin birbirlerine aşina olduğu gruplarla bir arada olmasının konuşma kaygısı üzerinde etkili olacağı düşünülebilir.

Konuşma kaygısı düzeyine bağlı olarak çeşitli teknikler dışında, yalnızca konuşma pratikleri yapılması ile konuşma becerisine maruz bırakmanın konuşma kaygısını azaltacağı ileri sürülmektedir (Menzel ve Carrel, 1994). Yıllar içerisinde konuşma kaygısının azaltılması amacıyla derslerin içerisinde kişi sayısı az tutularak küçük

tartışma gruplarının oluşturulduğu belirtilmektedir (Gray, 1989). Bu tartışmaların lider eşliğinde konuşma pratikleri halinde yapılmasının konuşma kaygısını olumlu yönde etkileyeceği de ifade edilmektedir (Buerkel, Gray ve Yerby, 1993). Bununla birlikte tartışma esnasında öğrencilerin rahat bir ortamda olmasının öğrencilerin konunun kavramsal yapısını yöneterek konuşmasında kolaylık sağlayacağı belirtilmiştir (Menzel ve Carrel, 1994).

Konuşma kaygısının birçok alanda bulunması ve olası sonuçlarının ciddiyeti, konuşma kaygısının ve etkisinin belirlenmesi sonucunda gerekli önlemlerin alınmasını önemli kılmaktadır (Bodie, 2010). Sınıflarda uygulanabilecek tedbirler, öğretmenin vereceği geri bildirimler ve beraberinde konuşma kaygısı yaşayan çocuklara yönelik uygulanabilecek ayrıştırılmış etkinlikler olarak belirtilmiştir (Bodie, 2010). Öğretmene düşen önemli başka bir görev ise etkinliklerin gerçekleştiği ortamlarda kaygının az olduğu veya hiç olmayacağı bir ortam oluşturmaya çalışmaktır (Ataş, 2015). Bu ortamdan kastedilen çocukların kendilerini iyi ifade edebilecekleri, aşina oldukları kişilerle birlikte olacakları, çevresel ve fiziksel özellikleri ile rahat hissedecekleri ortamlar olarak düşünülebilir.

Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuşma kaygısının kişilerin yaşamında olumsuzluklara yol açtığı görülmüş, gidermeye yönelik olarak konuşma etkinliklerinin ön planda tutulduğu araştırmaların çoğunlukta olduğu fark edilmiştir. Konuşma ortamına maruz bırakmanın olumlu sonuçlar doğuracağı ileri sürülmüştür (Cradock, Cotler ve Jason, 1978).

2.3.1. Konuşma Kaygısının Giderilmesi

Konuşma kaygısının olası etkilerinin incelenmesi üzerine bu kaygı durumunun ortadan kaldırılması için literatürdeki araştırmaların incelemeleri yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda konuşma kaygısının giderilmesine yönelik çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Tekdoğan (2023), yapmış olduğu çalışmada konuşma kaygısı üzerinde sanal gerçeklik ile maruz bırakma yönteminin etkisini incelemiştir. Yapılan bu araştırmada sanal gerçeklik kullanılarak kişiler konuşmaya maruz bırakılmıştır. Araştırmanın sonucunda gruptaki kişilerin konuşma kaygı düzeylerinde, konuşmaktan kaçınma davranışında da azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada konuşma kaygısının azalmasını sağlayan durumun konuşmaya maruz bırakılma olduğu görülmüştür. Bu durumda

konuşma kaygısına yönelik uygulanabilecek yöntemlerin kişileri konuşmaya maruz bırakmasının olumlu sonuçlar oluşturabileceği düşünülebilir.

Reyhan (2021), yapmış olduğu araştırmada tiyatro izlemenin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada tiyatro izlemenin 6.sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarını azalttığı yönde sonuca ulaşılmıştır. Tiyatronun konuşma becerisine yönelik bir etkinlik olduğu düşünüldüğünde, ortamda geçen konuşmaları dinlemenin, kelime bilgisini artırdığı, ifade edici dil becerilerini olumlu yönde etkilediği bu durumun da konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Başaran (2022) yapmış olduğu araştırmada konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. 10 hafta süren bu çalışmada konuşma halkasına katılan öğrencilerin konuşma kaygılarında azalma olduğu saptanmıştır. Konuşma halkası tekniği, kişilerin kendini ifade ettiği bir etkinlik olarak düşünüldüğünde katılımcıların konuşmasına ve dinlemesine dayalı olduğu aynı zamanda ortak bir karar alma sürecinden geçildiği düşünülebilir. Dinleme ve konuşma becerilerinin aynı zaman içerisinde kullanılmasının hem ifade edici dil becerilerini hem de alıcı dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini bu durumun konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Kart (2022) yapmış olduğu araştırmada 7.sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde şiir ezberleme çalışmalarının etkisini incelemiştir. Bu çalışmada şiir ezberleme etkinlikleri düzenlenerek öğrencilerin konuşma kaygıları üzerindeki olumlu etkileri ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda şiir ezberleme çalışmalarının çocukların kelime dağarcığını geliştirdiğini bu durumun da çocukların konuşma becerilerini geliştirdiğini aynı zamanda özgüven kazandırdığını ileri sürmüştür. Öz güvenin artması, konuşma becerilerinin de gelişmesinin konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Raja (2017) tarafından yapılan araştırmada konuşma dersi gören lisans öğrencilerinin yaşadıkları konuşma kaygılarının sebeplerini ve yaşanan konuşma kaygılarına çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda kişilerin öz güven eksikliği kaynaklı konuşma kaygısı yaşadıklarını, bununla birlikte konuşulacak gruptaki kişi sayısının fazlalığının da konuşma kaygısı oluşturduğu belirtilmiştir. Bu duruma yönelik öğrencilerin bulundukları ortamların kişi sayısının kısıtlı tutularak öğrencilerin konuşma

etkinliklerine dahil edilmesi, kişi sayısının zamanla artacağı etkinlikler planlanmasının faydalı olacağı önerilmiştir.

Kankam ve Boateng (2017) konuşma kaygısı üzerine yapmış olduğu çalışmada, lisans öğrencilerinin konuşma kaygılarının durumsal gerçekleştiği, konuşma yapacak kişilerin gruptan alacakları tepkilere yönelik kaygı yaşadıklarını saptamıştır. Araştırmanın sonunda bu kaygının önüne konuşma etkinliklerinin çoğaltılarak yapıcı eleştirilerin bulunduğu bir dinleme ortamının oluşturulması ile geçilebileceği önerilmiştir.

Herbein, Golle, Tibus, Zettler ve Trautwein (2018) yapmış oldukları araştırmada ilkokul grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde konuşma eğitim programının etkisi incelenmiştir. 60 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada öğrenciler küçük gruplara ayrılarak konuşma alanında uzmanlaşmış eğitmenler ile çalışılmıştır. Konuşma eğitim programında öncelikle konuşma üzerine teorik eğitim verilmiş ardından çocukların kendilerinin belirledikleri bir konu hakkında sunum yapması ile program sonlandırılmıştır. Bu eğitim sonucunda ilkokul çocuklarının kaygılarında azalma olduğu belirlenmiştir.

İncelenen araştırmalar sonucunda konuşma kaygısının giderilmesi üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda kaygının kişilerin özgüven eksikliğinden, dinleyicilerin tepkilerinden çekinme durumundan, utanma hissinden kaynaklandığı görülmüştür. Araştırmalarda belirtilen konuşma kaygısının giderilmesine yönelik yapılan uygulamaların kişileri konuşmaya maruz bırakma ve konuşma üzerine kurulu etkinliklerden oluştuğu görülmüştür. Tiyatro izleme, konuşma halkası tekniğini ve konuşma eğitim programlarının kullanılmasının ortak noktası katılımcıların konuşmaya yönlendirilmesi olarak düşünülebilir. Bu noktada mevcut araştırmada kullanılacak olan okuma çemberi uygulamasının da katılımcıları konuşmaya maruz bırakarak konuşma kaygısı üzerinde etkilerinin incelenmesinin olumlu sonuçlar oluşturacağı düşünülmüştür.

Bununla birlikte yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla konuşma kaygısı üzerine yapılan etkinliklerin genelinde küçük gruplar oluşturulması, dinleme ortamının ve dinleyicinin tepkilerinin önemli bir nokta olduğu görülmüştür. Bu anlamda araştırmada kullanılan okuma çemberi uygulamasının da küçük gruplardan oluşması, oluşturulan tartışma gruplarının açık bir iletişim ile ifade ortamı oluşturmasının konuşma kaygısının azaltılmasında önemli bir etkisi olacağı sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda yapılan

uygulamalarda kelime bilgisinin artırılmasının katılımcıların öz güvenlerini artırarak konuşma kaygısı üzerinde etkili olacağı belirtilmiştir. Okuma çemberi uygulamasının aynı zamanda dinleme becerisi üzerine de kurulu olduğu düşünüldüğünde yeni kelime öğrenimine açık olduğu bu durumunda da konuşma kaygısı üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür.

İncelenen araştırmalar sonucunda konuşma kaygısı üzerine yapılan araştırmaların özellikle ulusal literatürde dil öğrenimine yönelik olduğu saptanmıştır (Aksu, 2022; Balemir, 2009; Bozkurt, 2022; Canbay, 2022; Kesik Ülker, 2021; Saltan, 2003; Vatansever, 2023). Bu durum bu araştırmada yapılacak olan taramaların ve karşılaştırmaların sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Ulaşılan araştırmalar ile yöntem olarak benzerliklerine bakıldığında okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesinin uygun bir araştırma olacağı sonucuna varılabilir.

2.4. İŞ BİRLİKLİ YÖNTEMLER- OKUMA ÇEMBERİ İLİŞKİSİ

İş birlikli çalışmanın eğitim alanındaki karşılığı iş birlikli öğrenme yöntemleridir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). İş birlikli öğrenme yöntemlerinin ne olduğuyla ilgili farklı şekillerde tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarının şu şekilde açıklanmıştır:

İş birlikli öğrenme, bireysel farklılıkta yeteneklere sahip öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların öğrenme etkinliklerini kullandıkları bir yöntemdir (Balkcom, 1992). Bu yöntemde takım üyeleri sadece kendi öğrenmelerinden değil takımın diğer üyelerinin öğrenmelerinden ve bir başarı ortamının oluşmasından da sorumludur (Balkcom, 1992). Bu anlamda bireyselliğin değil grup bilincinin ve birlikteliğinin ön planda olduğu söylenebilir. Felder ve Brent, (2007) iş birlikli öğrenme yaklaşımını sınıf içindeki baskın öğrencilerle, geri planda kalmış öğrencilerin eşit öğrenme imkanlarına sahip olacak şekilde çalışmalarına olanak sağlayan yüksek oranda performans göstermeyi gerektiren öğrenmeyi en üst düzeye çıkaran bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Slavin (2011) ise iş birlikli öğrenme yaklaşımını, grupla çalışan öğrencilerin bireysel olarak değil takım olarak değerlendirildiği ve öğrencilerin hem kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu hem de gruptaki diğer üyelerin öğreticisi olduğu bir öğrenme yaklaşımı olarak açıklamıştır.

Tanımlara ve genel açıklamalara bakıldığında iş birlikli öğrenme yaklaşımlarında grup çalışmalarının öncelikli tutulduğu ve bireylerin bireysel öğrenmelerinin birleşmesi ile grup öğretisi oluşturulduğu söylenebilir. Bu durumu Slavin (2011) olumlu bağlılık olarak açıklamıştır. Olumlu bağlılık durumu, grubun tamamının birbiri ile etkileşimli halde "birimiz hepimiz için mantığı'' ile çalışmasıdır (Slavin, 2011). Olumlu bağlılık sağlama yöntemlerinden bazıları grup için tek materyal sağlamak veya grup üyeleri için aynı amaçla farklı görevler vermek olarak belirtilebilir (Bayrakçeken, Doğan ve Doymuş, 2013)

İş birlikli öğrenme yöntemlerinde öğrenciler birbirleriyle kurdukları iletişim esnasında kullanacakları kelimelerle problem durumlarını ifade ederken zihinlerinde tanımlama, açıklama, yeniden düzenleme gibi becerileri gerçekleştirirler (Alyar, Doymuş, 2015).

İş birlikli öğrenme yöntemlerinin sınıflarda kullanılması çocukların belirli konular üzerinde tartışmalar yapmaları, grup üyelerinin birbirlerine sorular sormaları, tartışmaları ve gerektiğinde not almaları öğrencilerin düşüncelerini geliştirmeye, kendilerini özgüvenli hissetmelerine ve kendilerini ifade edebilme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). Aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini geliştirir ve başarılı olan kişileri takdir etme gibi olumlu davranışlar da kazandırır (Güven ve Tufan, 2010) ve sosyal etkileşim becerilerini de geliştirir (Güvenç ve Açıkgöz, 2007).

İş birlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda özgüven eksikliği bulunan çocukların özgüvenlerinin geliştiği, sınıf ortamında konuşmakta zorlanan öğrencilerin daha rahat konuştukları, bu şekilde sosyal etkileşim becerilerinin de geliştiği gözlenmiştir (Bershon, 1992).

Sınıf içerisindeki çocukların olumlu bağlılık gerçekleştirdiği ortamlarda bulunmasının başarılarını büyük ölçüde artırdığı saptanmıştır (Johnson ve Johnson, 2001). Akran birlikteliği her zaman olumlu sonuçlanamayabilir. Akran birlikteliğinin yapıcı sonuçlanması için bu ilişkinin iş birliği içerisinde ele alınması önemlidir (Johnson ve Johnson, 2001). Bu amaçla sınıf ortamlarında yapılacak etkinliklerin iş birlikli olarak planlamasının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemlerinin genel özelliklerine bakıldığında araştırmada etkisi incelenecek olan okuma çemberi uygulamasının iş birlikli yöntemlerden bir tanesi olarak ele alınabileceği görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması küçük grupların

oluşturulması ile uygulanan bir yöntemdir. Yöntem içerisinde grup üyeleri arasında olumlu bağlılık kazandırılmasını, öğrenmenin ortak bir paydada olmasını, grup üyelerinin ilişkilerinin gelişmesini sağladığı düşünülebilir. Okuma çemberi uygulamasının tartışmaya dayalı olması ve bu tartışma ortamlarının katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmesi, özgüvenlerinin gelişmesi açısından önemli görülebilir.

İş birlikli öğrenmenin etkin olarak kullanıldığı okuma çemberi uygulamasında bireysel öğrenmeden ziyade grup öğrenmesinin ön planda olması, grup üyeleri arasındaki ortak amaç oluşturulması grup ilişkisini ön plana çıkarmaktadır. Bu durumun grup üyelerinin öğrenmelerini paylaşması amacıyla analiz etme, sentezleme, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştireceği düşünülebilir.

Okuma çemberinin birlikte ve iş birlikli olarak ilerlemesi sosyal etkileşimi artıracağından bu uygulamanın iş birlikli yöntemler başlığı altında ele alınabileceği düşünülmektedir. İş birlikli yöntemlerin kazandırdığı olumlu etkilerin okuma çemberi uygulamasının kullanılacağı bu mevcut araştırmada da aynı şekilde olumlu sonuçlar oluşturacağı düşünülmüştür.

2.5. OKUMA ÇEMBERİ

İş birlikli çalışmanın temelini oluşturduğu düşünülen okuma çemberi uygulaması (Abdelrasoul, 2014; Moeller ve Moeller, 2007; Pearson, 2010) sosyal, psikolojik ve akademik olarak bireye birçok yönden gelişim sağlayan bir uygulamadır. Okuma çemberi uygulaması, farklı kuramları temel alarak ilerlemesi ile yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir tekniktir (Tosun Kaya, 2018).

Okuma çemberi uygulamasının alanda birden çok tanımı vardır. Okuma çemberi, çemberi oluşturan kişilerin aynı hikâyeyi, şiiri veya kitabı okuyarak üzerine konuştuğu bir tartışma grubudur (Daniels, 2002). Aynı zamanda okuma çemberi yöntemi, okuyucuların okuduğunu planlayarak paylaşımda bulunduğu bir yöntem olarak ifade edilebilir (Okur, 2019). Katılımcıların seçtiği kitapları belirlenen süre içerisinde okunarak bölünmüş kısımların tartışıldığı yöntemdir (Pilav ve Balantekin, 2017). Aynı zamanda okuma çemberi öğrencilerin öğretmen tarafından yönlendirildiği ve desteklendiği, ortak sorumluluk üstlenen iş birliğine dayalı küçük gruplardır (Anderson ve Corbett, 2008).

Tanımlardan yola çıkarak okuma çemberi yönteminin, belirli sayıda kişiden oluşan küçük grubun bir arada oluşturduğu tartışma ortamı olduğu söylenebilir. Okuma çemberi yönteminde kişi edinmiş olduğu bilgiyi, grup üyelerini oluşturan akranları ve onlara rehberlik eden öğretmeni ile yeniden yapılandırır (Baki, 2023; Brown, 2002; Solhi Andarab ve Kesen Mutlu, 2019). Aynı zamanda çocuğun okuyucu olarak da kendi öğrenmelerini kontrol edebileceği bir ortam sağlar (Pearson,2010). Aldığı bilgiyi yeniden yapılandırarak kullanması ve zihninde bir şema haline getirmesi etkileşimsel-dönüşümsel okuma modelini hissettirir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018). Bununla birlikte okuma çemberi yönteminin, gruptaki üyelerinin kendi görüşünü belirtebilmesi, kendisini ifade edebilmesi, öğrenciler arasındaki iletişimin artmasını sağlaması yönü ile de sosyal yapılandırmacılık kuramından etkilendiği söylenebilir (Ateş, Doğan, Çermik ve Yıldırım, 2018).

Daniels (2002) okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin okuma materyallerini kendilerinin seçmesini önemli bir nokta olarak belirtmiştir. Okuma çemberi uygulamaları, okuyuculara ne okuyacakları konusunda bir seçim hakkı sunar. Yapılan bu seçim sonucunda tercih edilen metin hakkında oluşturulan konuşma ve tartışma ortamının ilerleyişi de öğrencinin becerisine bırakılır. Ders dışı bir aktivite olarak öğrenci kontrolüne bırakılan bu süreç öğrencinin kendisini daha rahat ifade edebilmesini sağlar (Pearson, 2010). Seçim özgürlüğü ve tartışma ortamı öğrencilerin özgüvenlerini artırarak (Doğan vd, 2018) düşüncelerini ifade etme konusunda teşvik eder. Bununla birlikte aktif bir dinleyici olmalarını sağlayarak iletişim ve düşünme becerilerini artırmalarını destekler (Brown, 2002).

Okuma çemberi yöntemi öğrencilerin aktif rol aldığı, öğretmenlerin ise rehber niteliğinde bulunduğu bir yöntemdir. Uygulama esnasında öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları sağlanmalıdır. Bu uygulamada öğrencinin iyi bir düşünür ve okuyucu olmasına yardımcı olmak okuma çemberi uygulamasının amaçları arasındadır (Brown, 2002). Öğretmen grup içerisinde gerekli gördüğü yerlerde tartışmaya katılmalı fakat bunu bir yetişkin olarak değil grubun bir parçası olarak yerine getirmelidir (Brown, 2002).

Oluşturulmuş küçük okuma gruplarında çember uygulaması bir süreç olarak kabul edilir. Hsu (2004) süreç sonunda elde edilen başarıyı üç önemli unsura bağlı bulur. Bu unsurları tartışma esnasında oluşan doğal konuşmalar, öğrenmelerin kişisel bir hal alması ve öğrenmelerin içselleştirilmesi olarak açıklar. Sınıf içerisinde kullanılan

okuma çemberi uygulaması iş birlikli öğrenmeyi etkin kılmak aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak açısından önemli bir yer tutmaktadır (Solhi Andarab ve Kesen Mutlu, 2019). Sosyal varlık olan öğrencilerin topluluk halinde yapacakları etkinliklere katılımda istekli olması, onların daha çok düşünmesine bu da öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlar (Batchelor, 2012).

Okuma çemberi uygulamaları, öğrencilere metin hakkında derinlemesine düşünme imkânı sunarken aynı zamanda sınıf arkadaşlarına da nasıl düşünmeleri ve tartışmaları gerektiğini öğretecek bir ortam sağlar (Zaborowski, 2014). Bu öğretimin öğrencilerin konuşma becerisinin aktif kılınarak yürütülmemesi halinde okuma çemberi uygulamaları beklenen faydayı sağlamayacaktır (Simpson, Mercer ve Majors, 2010). Bu konuda öğretmenin başlangıçta grubun bilen kişisi olarak görüşlerini açıkça ifade ederken kademeli olarak bu durumu azaltması öğrencilerin aktif katılım sağlamada bağımsız hale gelmelerini sağlayacaktır (Young ve Mohr, 2018).

2.5.1. Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanması

Okuma çemberi uygulaması temeli toplu kitap okuma kulüplerine dayandırılmış bir tekniktir. Okuma çemberi uygulamalarında süreç aşamalar halinde ilerler (Yardım, 2021). İlk aşama grupların oluşturulması aşamasıdır. Gruplar oluşturulurken farklı düzeyden çocuklardan oluşmasına özen gösterilir. Kişi sayısı 4-6 arasında değişmekle birlikte okuma çemberi grupları genelde küçük gruplardan oluşur (Allan, Ellis ve Pearson, 2005). Okuma çemberi grubunun oluşturulmasının ardından grupta bulunan katılımcıların rolleri belirlenir. Gruptaki kişiler temel roller ve kişi sayısına bağlı olarak seçimlik rollerden rol edinir. Grubun işleyişinin düzenli ilerlemesi için rollerin önemli olduğu düşünülmektedir (Brown, 2002). Grup üyeleri kendilerine verilen rollerle ilgili gerekli bilgileri edinip rol yapraklarını aldıktan sonra kendi rolü ile belirlenen tarihte çember oturumuna katılır (Doğan ve diğerleri, 2018).

Grup olarak belirlenen tarihte toplanan ve kurulan okuma çemberi, tartışmaya dayalı olarak işlenir. Okuma çemberi uygulamasının tartışmaya dayalı olması, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırması, iş birlikli ilerlemesi ve öğrenci merkezli bir sorgulamayı temel alması uygulamayı güçlü bir sınıf içi uygulama haline getirmiştir (Abdelrasoul, 2014). Toplantıların düzenli bir şekilde olması grup içi uyum ve uygulamanın etkililiği açısından önemlidir. Toplantı tarihleri gruptaki üyelerin okuma becerisine göre, iş yoğunluğuna göre veya kitabın içeriğine ve sayfa sayısına göre

belirlenebilir. Bu konuda da söz sahibi olan kişiler yine grup üyeleridir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Okuma çemberi uygulamasında tartışmalar yürütülürken, tartışma konularına grup üyeleri, dolayısıyla bu uygulama eğer okulda gerçekleşiyorsa tartışma konularına öğrenciler karar verir. Tartışma esnasında kişiler karşı tarafın görüşlerine saygı duyarak ilerlemeli, tartışmanın devamlılığını sağlayacak açık uçlu sorular sormalıdır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Okuma çemberinde öğretmen rehber niteliğindedir. Öğretmen grup içerisinde tartışmaların nasıl yürütüleceği ile ilgili kolaylaştırıcı olarak veya grup üyesi olarak çember uygulamalarına katılabilir. Tartışma esnasında açık uçlu sorularla tartışmanın ilerlemesine destek olur, bilgi verici metin ile oluşturulan çemberlerde ise varsa bilgi yanlışlarını düzeltecek şekilde çember uygulamasına dahil olabilir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Okulda yürütülen okuma çemberi uygulamalarında öğretmene düşen bir diğer önemli görev ise seçilecek kitapların belirlenmesidir. Okul sistemi içerisinde, özellikle ilkokul grubu gibi riskli bir grubun doğru kaynağa ve uygun konulara erişebilmesi için öğretmenin kitap seçiminde karar veren kişi olması önemli yer tutar (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010). Fakat bu yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir uygulama için fazla geleneksel kalacak bir düşüncedir. Bu sebeple yine katılımcı olan öğrencilerin kendi kitap tercihlerini yapabilmeleri için öğretmen tarafından seçenekler sunulması ve bu seçenekler içerisinden tercih yapılması önerilebilir (Anderson ve Corbett, 2008).

Okuma çemberi uygulaması sonunda, yapılacak herhangi bir etkinlikle değerlendirme süreci tamamlanır. Yapılan değerlendirme sürece yönelik bir değerlendirme olmalıdır (Hatun ve Kurtlu, 2019). Bu değerlendirme bir canlandırma olabilir, bir broşür çalışması olabilir veya uygulanabilecek bir özdeğerlendirme ve akran değerlendirme formları da olabilir. Çember uygulamasının son bölümlerinde öğrencilerden o günkü okuma çemberi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin alınması grubun ortak bir bakış açısı kazanması açısından önemlidir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Okuma çemberi uygulaması maddeler halinde şu şekilde belirtilebilir:

1. Okuma çemberi uygulamasına katılmak üzere heterojen bir şekilde katılımcı grupları oluşturulur. Bu grup eğer öğrenci grubu ise gruplar bireysel farklılıklara uygun olarak oluşturulur.
2. Grup olarak okuma çemberinde üzerine tartışmak için kitap belirlenir.
3. Belirlenen kitaba göre öncelikli olarak temel roller ardından kişi sayısına uyumlu olacak şekilde seçimlik rollerden dağıtım yapılır. Okuma çemberi düzenli aralıklarla yapılan bir uygulama olduğundan kişilere her çemberde farklı roller düşmesi önemlidir. Bu uygulamanın amacına uygun olarak kişilerin farklı bakış açılarını görmesini sağlar.
4. Grupta belirlenen tartışma başlıklarına uygun olarak tartışmalar sürdürülür. Tartışma esnasında kişilerin iletişim diline dikkat etmesi sağlanmalıdır. Bu esnada katılımcılardan ön bilgilerle elde ettiği yeni bilgileri karşılaştırarak kendisine yeni bir anlam üretmesi sağlanır.
5. Okuma çemberi uygulamasında sürece yönelik değerlendirme yapılır.
6. Tartışma sonunda eğlenceli bir etkinlik ile okuma çemberine son verilir. Yeni çember oluşturulmak üzere kitap seçimi gerçekleştirilir ve roller dağıtılarak yeni bir çember kurulmuş olur.

2.5.2. Okuma Çemberi Yönteminde Roller

Okuma çemberi uygulamasını değerli kılan özelliklerinden bir tanesi de çember üyelerinin her kitapta edindiği farklı bir rolü olmasıdır. Katılımcıların değişen rollerle farklı bakış açılarını kazanarak okuma yapması okuma çemberi uygulamasının birçok kazanımı aynı anda kazandırmasını sağlar (Yardım, 2021).

Okuma çemberi uygulamasında roller: temel roller ve yan roller olarak iki gruba ayrılır. Temel roller bağ kurucu, sorgulayıcı, sanatçı ve okuma aydınlatıcısıdır. Yan roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, karakter çözümleyicisi, kültür toplayıcısı, hareket izcisi ve tahmin edicidir (Doğan vd, 2018; Maher and Maher, 2014; Moeller ve Moeller, 2007; Tosun Kaya, 2018).

2.5.2.1. Temel Roller

2.5.2.1.1. Bağ Kurucu

Bağ kurucu rolünü alan kişi hikayedeki olaylarla, kişilerle, kişisel yaşantısı veya başka yaşantılarla bir bağ kurar. Gerçek yaşam ile metindeki kurgusal yaşam arasında ilişkiyi analiz eder (DaLie,2001). Kurulan bağlar metin içi veya metin dışı olabildiği gibi başka bir metinle de ilgili olabilir. Bağlantı kurulurken kişi toplumsal bir olayı, farklı bir öyküyü, benzer bulduğu yaşanmış başka bir olayı anlatabilir (Moeller ve Moeller, 2007).

2.5.2.1.2. Sorgulayıcı

Sorgulayıcı grup üyelerinin tartışmaya katılmasından ve tartışmaları dinlemesinden sorumlu olan kişidir. Bilme düzeyinden analiz düzeyine kadar, farklı seviyelerde sorular sormakla görevlidir (Tosun Kaya, 2018). Sorgulayıcı önceden hazırlamış olduğu sorularla grup üyelerinin düşünmesini ve tartışmalara katılmasını sağlar. Sorulan sorular tartışmayı başlatmalı ve tartışmanın yürümesini sağlamalıdır. Sorgulayıcının liderlik rolü yoktur, tartışmalar esnasında yönlendirme yapmaz (DaLie, 2001). Sorgulayıcının sorduğu sorular tartışma esnasında doğruluğu teyit gerektirmeyen yorum soruları kullanılmalıdır. Yorum soruları katılımcıların düşünmesini sağlar ayrıca birden çok yanıtı vardır bu sayede anlamayı da artırır (Tosun Kaya, 2018).

2.5.2.1.3. Okuma Aydınlatıcısı

Okuma aydınlatıcısı, çemberde okunan kitabın herhangi bir bölümünü sesli bir şekilde okuyarak grupla paylaşmakla görevlidir. Okuma aydınlatıcısının seçtiği bölümler, ilginç, komik, metnin anlamını kurmak açısından önemli görülen veya kafa karıştırıcı, düşündürücü olabilir. Burada amaç okuma aydınlatıcısının metinle ilgili önemli noktaların farkına varılmasını ve tartışılmasını sağlamaktır (DaLie, 2001; Moeller ve Moeller,2007; Tosun Kaya, 2018).

2.5.2.1.4. Sanatçı- Ressam

Sanatçı, okunan kitabın kendisine hissettirdiği duygularla bir ürün ortaya koymakla görevlidir. Bu ürün bir resim olabilir, bir kavram haritası olabilir, bir akış şeması veya bir kolaj olabilir. Sanatçı rolünü alan çember üyesi, yaptığı üründe kitabın istediği bir bölümünü kullanabilir, bu bölüm küçük bir an veya bir geçiş noktası da olabilir **(**DaLie, 2001).

2.5.2.1. Yan Roller

2.5.2.1.1. Özetleyici

Özetleme okuma çemberi uygulamasındaki zor bir görev olarak tanımlanır. Çünkü özetleme becerisi zor bir beceridir. Özetleyici rolü çıkan kişinin eleştirel düşünme becerisinin iyi olması aynı zamanda iyi bir okuyucu olması gerekir. Bu anlamda özetleyiciler okuma çemberi uygulamasındaki önemli rollerden bir tanesidir. Gruptaki akranlarının kitabın genelindeki anlamı görmesini sağlar (DaLie, 2001). Daniels (2022) ise özetleyici rolünü okunan metindeki önemli olayların önem sırasına göre anlatılması olarak açıklar.

2.5.2.1.2. Araştırmacı

Araştırmacı rolü, okunan metin hakkında kitap dışında bilgilerin toplanmasını sağlar. Araştırmacı rolünü alan kişi kitabın ilişkili olduğu diğer konularla ilgili-bu konular coğrafya, tarih, sanat, müzik veya kitabın illüstratörü ve yazarı olabilir- araştırmalar yapar. Bu kitapla ilgili konuyu devam ettirmekte zorlanan kişilere ayrıntılı bilgi edinerek odaklanması açısından daha uygundur. Bununla birlikte internet araştırması yapmayı seven kişiler de bu rolleri aldıklarında okuma çemberi uygulamasına olan etkisi daha pozitif olacaktır (DaLie, 2001).

2.5.2.1.3. Sözcük Avcısı

Sözcük avcısı rolünü alan kişi kitap içerisindeki önemli görülen, alışılmadık, anlamı çok bilinmeyen kelimeleri seçmekle görevlidir. Sözcük avcısı rolü yeni kelimelerin keşfinde ve öğretiminde önemlidir. Diğer rollere göre uygulaması daha basit bir rol olduğundan uygulamaya katılmakta zorlanan, çekinen öğrencilerin cesaretlenmesi açısından önemli bir roldür. Sözcük avcısı rolünü alan kişiler seçtikleri kelimelerin anlamlarını akranlarına açıklarlar, istenilen durumlarda bu kelimelerin cümle içerisinde kullanılması sağlanarak süreç zenginleştirilebilir (DaLie, 2001).

2.5.2.1.4. Karakter Çözümleyici

Karakter Çözümleyici rolünü alan okuma çemberi üyesi, kitaptan seçtiği karakterleri veya kitabın ana karakterlerinin bir listesini oluşturur. Oluşturulan bu listedeki karakterlerin kişilik özelliklerini ve duygusal özelliklerini açıklar. Açıkladığı karakterin kitaptaki diğer karakterlerle olan ilişkisini de analiz eder (Moeller ve Moeller, 2007).

2.5.2.1.4. Kültür Toplayıcısı

Kültür toplayıcısı rolünü alan katılımcı, kitap ve günlük yaşam arasındaki kültürel ilişkiyi açıklar. Zaman kavramı da dahil olmak üzere, hikâyede yer alan kültürel ögeler ile kendi kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit eder (Maher and Maher, 2014).

2.5.2.1.5 Hareket İzcisi

Hareket İzcisi rolünü alan katılımcı, olayların geçtiği yerleri takip etmekle görevlidir. Olayların değiştiği sahneleri kaydederek grup arkadaşları ile paylaşır. Sahnelerin sık değişmediği hikayelerde olayın geçtiği en önemli kısım hareket izcisinin görev alanını oluşturur. Hareket izcisi, olayın geçtiği yeri ayrıntılı bir şekilde grup arkadaşlarına anlatır (Doğan vd., 2018).

2.5.2.1.5. Tahmin Edici

Tahmin edici rolünü alan katılımcı, metnin okunan kısmından sonrası için tahminde bulunur. Karakterin ne yapacağı, hikâyenin devamında ne olacağı veya sonraki olayın nerede geçeceği ile ilgili düşüncelerini ifade eder (Doğan vd., 2018).

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okuma çemberi uygulaması uluslararası alanda oldukça çalışılan fakat ülkemizde yeni fark edilmeye başlanan çok fazla kullanılmayan bir yöntem olarak görülmüştür. Okuma çemberi uygulamasıyla ilgili ulusal alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki konularda çalışmalar yapıldığı saptanmıştır.

Balantekin ve Pilav (2017), araştırmalarında okuduğunu anlama becerisine okuma çemberi uygulamasının etkisini işlemiştir. Araştırma Ankara ilinde 2015-2016 yıllarında eğitim gören 117 öğrenci ile yapılmış ve 22 hafta sürmüştür. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desende çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında okuma becerisinin deney grubunda kontrol grubuna göre daha çok geliştiği görülmüştür.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) yaptıkları araştırmada okuma çemberini uygulamasının ilkokul 5.sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırma İstanbul ilinde 34 katılımcı deney 33 katılımcı kontrol grubu olmak üzere

67 öğrenci ile sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre okuduğunu anlama becerisi deney grubu katılımcılarında kontrol grubu katılımcılarına göre anlamlı artış görülmüştür.

Hatun ve Kurtlu (2019) araştırmasında ise okuma çemberi uygulamasının katılımcıların eleştirel okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma tam deneysel desende çalışılarak yürütülmüştür. Araştırma Erzurum ilinde 21 katılımcı deney grubunda 20 katılımcı kontrol grubunda olmak üzere toplam 41 tane sekizinci sınıftan belirlenen katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırma sekizinci sınıf seviyesine uygun 10 tane romanla yapılmış araştırma verileri Eleştirel Okuma Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan veri analizleri ile okuma çemberi uygulamasının eleştirel okuma becerisine olumlu etkide bulunduğu saptanmıştır.

Sarı, Kurtuluş ve Toy (2017) araştırmalarında okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Bu araştırma da araştırmanın yapılacağı desen olarak kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Bu araştırma Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde 2016-2017 yılında eğitim gören 26 katılımcı deney grubunda, 26 katılımcı kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 tane 7.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 6 hafta süren uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde deney grubunun okuduğunu anlama becerisinde kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır.

Baki (2023) araştırmasında okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırma Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında olan 36'sı kadın 11'i erkek olmak üzere 47 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonucuna göre okuma çemberi uygulaması katılımcıların bireysel gelişimi, kitap seçimi, görsel okuma becerilerinin gelişimi açısından olumlu sonuçlar oluşturduğunu göstermiştir.

Mete (2020) araştırmasında okuma çemberi uygulamasının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan bu çalışma İzmir ilinde, 16 katılımcı deney grubu 16 katılımcı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 tane beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. 6 hafta süren uygulama sonucunda okuma

çemberi uygulamasının okuduğunu anlama konusunda deney grubunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Çağ (2023) araştırmasında okuma çemberi uygulamasının okuma tutum ve alışkanlıklarına etkisini incelemiştir. Araştırma 28 tane beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. 28 öğrenci 7 kişi olmak üzere 4 gruba bölünmüştür. Uygulama 10 hafta boyunca devam etmiş, toplantılar her grup için 30 dakika olmak üzere zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda nitel analiz yöntemlerine göre okuma çemberi yönteminin öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırdığını, kütüphaneyi kullanma ve kitaba yönelik olumlu tutum geliştirdiğini saptamış fakat nicel yöntemlerde aynı sonucu elde edememiştir.

Balone (2015) yaptığı araştırmada okuma çemberi uygulamasının ikinci dil olarak İngilizce öğrenmek üzere derslere katılan ilkokul öğrencilerinin ders esnasında yaşanan tartışmalara ve konuşmalara katılım sağlamaları üzerindeki etkisini incelemek istemiştir. Çalışma grubunu 4.sınıfa giden 10 tane çocuk oluşturmaktadır. Ders esnasında sağlanan katılım sayısına göre oluşturulan tablolar oluşturularak veriler kayıt altına alınmıştır. 6 haftalık okuma çemberi uygulamasının sonucunda derse katılım sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin ders içi katılımını artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Asra ve Cırık (2023) araştırmalarında okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine incelemede bulunmuşlardır. Bu araştırma İstanbul ilinde, iç içe karma desen kullanılarak 32 katılımcı deney grubunda 31 katılımcı kontrol grubunda olmak üzere toplam 63 tane lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen nicel veriler Sosyal Duygusal Öğrenme ölçeği ile nitel veriler ise görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin anlamlı bir şekilde sosyal duygusal öğrenmelerinde farklılık olduğu saptanmıştır. Nitel verilerin de bunu destekler nitelikte olduğu ortaya koyulmuştur. Lipsett ve Yocom (2002) yaptıkları araştırmada okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmesi ve okuma becerileri üzerindeki etkisinin ne olacağı incelenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 8. ve 9. sınıfa giden 6 tanesi özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler olmakla birlikte toplam 14 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda okuma güçlüğü çeken özel eğitim öğrencilerinin okuma çemberi uygulaması öncesinde yapılan araştırmalar sebebi ile okuma becerilerinde gelişme

olduğu bununla birlikte öğrencilerin grup içerisinde tartışmak ve fikirlerini açıklamak konusunda daha istekli hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay ve Kaldırım (2021) tarafından yapılan araştırmada amaç okuma çemberi uygulamasının aday öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin lisans programına devam eden 103 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde okuma çemberi uygulamasının katılımcıların eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını iyileştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Kaysi, Acar ve Altun (2016) araştırmalarında anlamaya dayalı tasarım ortamlarının ve bu ortamda kullanılan okuma çemberi uygulamasının yabancı dil anlama becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile çalışılmıştır. 20 katılımcı ile yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizine göre yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin dinlenen veya izlenen metne yönelik anlam kurmanın kolaylaştığı aynı zamanda katılımcılar arasındaki etkileşimlerin artmasını sağladığı ortaya koyulmuştur.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) yaptıkları araştırmada okuma çemberi uygulamasının 5.sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini gözlemlemek üzere çalışılmıştır. Bu araştırma kontrol gruplu deneysel desende çalışılmıştır. Araştırma İstanbul ilinde 34 katılımcı deney 33 katılımcı kontrol grubu olmak üzere toplam 67 tane beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerisine oranla daha anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ulusal alanda yapılan tez çalışmalarına bakıldığında okuma çemberi uygulaması çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir.

Çakmak (2022) araştırmasında okuma çemberi uygulamasının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay'da bir devlet okulunda 28'i deney grubu 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende çalışılmıştır. Çalışma toplamda 11

hafta sürmüştür. Deney grubu ile okuma çemberi uygulamaları yapılırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi testleri kullanılarak analiz edilmiş, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Ulaş (2022) okuma çemberi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, okuma çemberi uygulamasının ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine olan etkisini incelemek istemiştir. Araştırma İstanbul ilinde bir devlet okulunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden 46 tane 3.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri uygulama öncesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. 9 hafta süren uygulama sonuçlarına göre verilerin analizlerine bakıldığında deney grubunda kontrol grubuna oranla anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Konuşma becerileri alt boyutlarında bakıldığında ise okuma çemberi uygulamasının "Dil ve Anlatım'' ayrıca "Sunum'' alt boyutlarında sınırlı ancak "İçerik'' boyutunda yüksek etkiye sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Gültekin (2022) yapmış olduğu araştırmasında konuşma kaygısı üzerine yapılmış 2010-2020 yılları arasındaki araştırmaların tematik analizleri bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında konuşma kaygısına yönelik araştırmaların çoğunluğunun öğretmen adaylarına yönelik olduğu, ilkokul düzeyine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirtilmiştir. Bunu yanında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda konuşma kaygısını azaltmaya yönelik uygulamaların başarılı sonuçlar elde ettiği belirtilmiştir.

Tosun, Güdek ve Zorlu (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada konuşma kaygısının kız ve erkek öğrencilerde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulundurmadığı, öğrencilerin bir kısmında kaygı düzeylerinin yüksek bir kısmında ise sınırda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şansal (2023) araştırmasında okuma çemberi uygulamasının okumaya ve dolaylı olarak yaratıcı yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel çalışma ile Kırıkkale ilinde 34 tane 6.sınıf öğrencisi ile sürdürülmüştür. Uygulama 6 kitap çerçevesinde serbest hikâye oluşturma yöntemi ile değerlendirilmiştir. Okuma çemberi uygulaması ile hikayelerin oluşturulması daha uzun sürece yayılarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Widodo (2015) tarafından yapılan araştırmada okuma çemberi uygulamasının mesleki kelime bilgisi ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmek istemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 57 sayıda öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması gereği bu kişi sayısı gruplara bölünerek uygulamaya alınmıştır. Bu araştırmada okuma çemberi uygulaması 13 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin metin seçiminde, tartışmalara katılımda aktif rol aldıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda tartışma yolu ile katılımcıların içerik ve sözcük bilgisine de katkısının olacağı ifade edilmiştir.

Tunç (2019) araştırmasında okuma çemberi uygulamasının akademik söyleme sosyalleşmesine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma Türkiye'deki bir vakıf üniversitesindeki İngiliz dili ve edebiyatı bölümündeki birinci sınıf lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler yapılan mülakatlar ve katılımcıların yansıtıcı düşünce günlüklerine göre tematik yaklaşım ile analiz edilmiştir. Analizler sonucu yapılan uygulamaların akademik söyleme sosyalleşmesine katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Bu araştırmalar haricinde alanda bakıldığında okuma çemberi yönteminin serbest okumaya olan etkisinin (Tekin, 2019); Okuma tutumuna ve eleştirel okumaya olan etkisinin (Demir, 2019); okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliğine olan etkisinin (Altınkaya, 2019); okuduğunu anlama becerisine etkisinin (Balantekin ,2016); Fen bilimleri dersine ilişkin kavramsal anlayışları ve tutumlarına etkisinin (Topçam, 2022); duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisinin (Şahan, 2022); okuma motivasyonlarına etkisinin (Topçam, 2021) incelendiği görülmüştür.

Alandaki araştırmaların geneline bakıldığında araştırmaların okuma becerisi ve okuma motivasyonu üzerine olduğu görülmektedir. Çalışmaların yıllarına bakıldığında ise okuma çemberi uygulamasının son yıllarda daha çok kullanıldığı ve çalışmaların büyük çoğunluğunda başarılı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Alan incelendiğinde tartışma üzerine kurulu bu yöntemin büyük çoğunlukta okuma becerisi üzerine etkilerinin incelendiği ve bu incelemelerin de büyük oranda ortaöğretim, lise ve lisans düzeyindeki öğrencilerle yapıldığı görülmüştür.

Yapılan alan taramalarının sonucunda okuma çemberi uygulamasının konuşma becerisine etkisine yönelik inceleme yapılan yalnızca iki çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların bir tanesinin ilkokul düzeyinde (Ulaş, 2022) bir tanesinin de

ortaokul düzeyinde (Yardım, 2021) olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmalar Yardım (2021) ve Ulaş (2022) tarafından yapılmış, her iki çalışmada da öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu görülmüştür.

Yapılan incelemeler sonucunda okuma çemberi uygulamasının konuşma becerilerine yönelik etkisinin incelenmiş olduğu görülmüş fakat konuşma kaygısına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Belirtilen sebepler ışığında bu araştırmanın amacı alandaki bu boşluğun da doldurularak okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM 3-YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları açıklanmıştır**.**

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada okuma çemberi uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisi incelenmiştir. Bağımlı bir değişken üzerindeki etkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki nicel verilerin toplanarak analiz edilmesidir. Bu çalışma yapılırken değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün Karadeniz, Demirel, 2020).

Araştırmada, katılımcıların seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanamaması sebebi ile eşitlenmemiş ön test son test kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Burada araştırmacı seçtiği kontrol ve deney gurubunu amacına göre kendisi belirlemektedir. Bu modelde yansız atama sağlanması için özel bir yöntem izlenmemektedir. Ancak seçilen grupların benzer nitelikte olmalarına özen gösterilir. Bu iki gruptan deney ve kontrol grubu yansız bir şekilde belirlenir (Karasar, 2022).

Diğer bir ifade ile eğitim araştırmalarında grupların tamamen yansız oluşturulmasının mümkün olmadığı durumlarda araştırma deseni olarak yarı deneysel desen önerilir. Yarı deneysel desen araştırmalarında yansız grup oluşturulması şartı aranmaz. Grupların yine de mümkün olduğunca denk olmasına özen gösterilmelidir (Tosun Kaya, 2018).

Çizelge 3.1. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen gösterimi.

Gruplar	Ön test	Okuma çemberi uygulaması	Son test
G_1	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

$G_{1:}$ Deney Grubu $G_{2:}$ Kontrol Grubu

$O_{1.1}$, $O_{2.1}$: 1. ve 2. Grup ön testler $O_{1.2}$, $O_{2.2:}$ 1. ve 2. Grup son testler

X: Okuma Çemberi Uygulaması

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Düzce ilindeki iki devlet okulunda 4. Sınıfa giden ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi belli özellikleri olan özel durumlarda çalışılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020).

Araştırmanın çalışma grupları oluşturulurken grupların denkliğini sağlamak amacıyla yaşam alanlarının, sınıf ortamlarının ve sınıf mevcutlarının benzer olmasına dikkat edilmiştir. Çevresel şartların benzer olmasının deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların kaygı düzeylerinin de denk olacağı düşünülerek planlama yapılmıştır. Mevcudu az olan sınıflarda, etkileşimin kısıtlı bir alanda olacağı düşünüldüğünde, konuşma kaygı miktarlarının da aynı düzeyde olacağı düşünülmüştür. Bu sebeplerle çalışma grubu birbirine benzer özellikler gösteren, birleştirilmiş sınıflı, iki köy okulunda eğitim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma, deney grubu 8 öğrenci, kontrol grubu 6 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile yürütülmüştür. Okuma çemberi uygulaması doğası gereği az sayıda öğrenci ile uygulandığından dolayı bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına mevcudu az olan sınıflar tercih edilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Okuma çemberi uygulamasının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisini incelemek amacı ile yapılan bu araştırmada, katılımcıların konuşma kaygılarını belirlemek üzere veriler, Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Gerekli izinler ölçeği geliştiren araştırmacıdan alınmış ilgili belgeler ek bilgisinde sunulmuştur.

Alanda konuşma kaygısı üzerine bulunan birden fazla ölçek vardır. Araştırmada Gündüz ve Demir (2021)'in hazırlamış olduğu Konuşma Kaygısı Ölçeğinin kullanılmasının sebebi araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkokul yaş grubuna uygun olarak hazırlanmış olmasıdır.

Gündüz ve Demir (2021)'in hazırlamış oldukları Konuşma Kaygısı Ölçeği, toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutlara sahiptir. Maddelerden 10 tanesi bilişsel faktörü, 5 tanesi fiziksel faktörü ve 6 tanesi de duygusal

faktörü ifade etmektedir. Bilişsel faktör için Cronbach's alpha katsayısı α=.86, fiziksel faktör için Cronbach's alpha katsayısı α=.80, duygusal faktör için ise Cronbach's alpha katsayısı α=.71'dir. Bu maddelerin güvenirlik değerlerinin yapılan analizler sonucu alan yazında kabul edilen değerler içerisinde olmasından dolayı güvenilir olduğu kabul edilmiş aynı zamanda yapısal geçerliliği de doğrulanmış olduğundan genel olarak 9-14 yaş grubu için kullanılabileceği ölçek çalışmasında belirtilmiştir (Gündüz ve Demir, 2021).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada elde edilen veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezindeki iki devlet okulundan olmak üzere toplam 14 öğrenciden elde edilmiştir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için öncelikli olarak uygulamanın yapılması planlanan okullar için Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama yapılacak okullar kontrol ve deney gruplarından oluşacağından öğrenciler arasındaki denkliğin sağlanması için seçilen okulların çevresel özelliklerinin de birbirine denk olmasına önem verilmiştir. Gerekli izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan sonra gruplara uygun veri toplama araçları belirlenmiştir. Belirlenen veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için ölçekleri hazırlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

Planlanan ölçeklerden sonra uygulama deney ve kontrol gruplarını oluşturan okuldaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılacak olan öğrenciler süreç hakkında bilgilendirilmişlerdir. Uygulamaya katılım gönüllülük esasına bırakılmıştır. Katılım sağlayacak öğrencilerin ailelerinden de gerekli Veli Onay Formu ile gerekli izinler alınmıştır (EK 4).

Okuma çemberi uygulaması için kullanılabilecek kitaplar uygunluğu alan uzmanlarınca onaylandıktan sonra belirlenmiştir. Deney grubuna seçilen kitaplarla 10 haftalık uygulama yapılmıştır. Yapılan 10 haftalık uygulama sonucunda deney grubu ve kontrol grubuna son test olarak Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanmış, elde edilen güncel veriler analiz edilerek sonuçlar karşılaştırılmıştır.

3.4.1. Okuma Çemberi Uygulama Süreci

Okuma çemberi uygulamaları, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulamanın tamamı ön test ve son test uygulamaları ile birlikte 12 hafta sürmüştür. Çember uygulamalarında kullanılan kitaplar, araştırmacı tarafından seçilen bazı kitapların iki alan uzmanına tanıtılması sonucu belirlenerek uygulamalarda kullanılmıştır. Okuma çemberi uygulamaları ön test ve son test hariç aralıksız devam etmiştir. Katılımcıların her hafta uygulama öncesi bir kitabı okuması ile çember kurulmuştur. Her çember sonunda bir sonraki çemberin kitabı öğrencilere teslim edilmiştir.

Ön test haftasında, ön test uygulandıktan hemen sonra örnek çember uygulaması tanıtılmış, gerekli teorik bilgiler iki kez sunum eşliğinde aktarılmıştır. Ölçeğin içerisinden rastgele seçilen bir madde okunarak nasıl işaretleme yapacakları ifade edilmiş, tahta üzerinde de çizilerek gösterilmiştir. Ardından ölçek maddeleri araştırmacı tarafından sesli bir şekilde okunmuş, anlama problemlerinin önüne geçilmek istenmiştir. Sonrasında katılımcıların kendilerinin okuyarak ilgili işaretlemeleri yapmaları sağlanmıştır. Aynı uygulama 11 hafta sonunda araştırmacı tarafından son test olarak yeniden yapılmıştır.

Gündüz ve Demir (2021) tarafından hazırlanan Konuşma Kaygısı, Ölçeği deney ve kontrol gruplarına okuma çemberleri uygulaması öncesi aynı gün içerisinde uygulanmıştır. Ölçek uygulaması yapılmadan önce, ölçekle ilgili kontrol grubu öğretmen ve idarecilerine gerekli açıklamalar yapılmış, gerekli izinler alınmıştır.

Yapılan uygulamada herhangi bir hata payı olmaması için uygulamaların yapıldığı ortam, araştırmacı ve öğrencilerin buluşmalarının erişilebilir olması doğrultusunda öğrencilerin okulundaki bir sınıf olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çembere katılmaya yönelik motivasyonlarını artırabilmek adına sınıf ortamı araştırmacı tarafından yeniden tasarlanmış, oturma düzeni ve aydınlatma ile daha işlevsel hale getirilmiştir. Ayrıca her uygulamada öğrenciler için küçük ikramlar hazırlanmıştır.

Ölçeğin uygulaması bir ders saati, 40 dakika sürmüştür. Uygulamanın yapılacağı saatin çocukların zihinsel ve fizyolojik olarak hazır hissedeceği bir saate denk gelmesine özen gösterilmiştir Çocukların ders saatlerinde, derslerinin aksamaması ve odaklanma problemi yaşamamaları açısından, uygulamalar okul çıkış saati olmak üzere, 14.30-15.30 saatleri arasında yapılmıştır. Okuma çemberi uygulamasının tartışmaların uzayıp,

ilginin dağılmaması açısından 1 saatten fazla sürmemesine araştırmacı tarafından dikkat edilmiştir.

Katılımcı öğrenciler ilerleyen haftalarda çemberin gerektirdiği rolleri deneyimledikçe daha etkili bir şekilde yerine getirmişlerdir. Çember uygulamaları ilk hafta belirlenen takvim doğrultusunda aksama olmadan geçekleştirilmiştir. Uygulamanın son kitabı olan "Hıhıcık" işlendikten sonraki hafta son test uygulamaları yapılmıştır. Son test uygulaması olan konuşma kaygısı ölçeği uygulandıktan sonra öğrencilere katılımlarından dolayı teşekkür edilmiş, ebeveynlerine çocuklar aracılığıyla teşekkür mektubu gönderilmiştir.

Çizelge 3.2. Deney grubu uygulama süreci.

HAFTA	TARİH	OTURUM SAYISI VE KİTAP İSİMLERİ
1.Hafta	23 Mart 2022	Ön test Uygulaması
2.Hafta	8 Nisan 2022	1.Çember: Dedem Bir Japon Balığı
3.Hafta	19 Nisan 2022	2.Çember: Robit: Gıcırtılı Bir Macera
4.Hafta	25 Nisan 2022	3.Çember: Bir Şeftali Bin Şeftali
5.Hafta	29 Nisan 2022	4.Çember: Kitaplardan Korkan Çocuk
6.Hafta	6 Mayıs 2022	5.Çember: Yazıyı Bulan Çocuk
7.Hafta	14 Mayıs 2022	6.Çember: Kalamar Pansiyon
8.Hafta	21 Mayıs 2022	7.Çember: Kuş Olsam Evime Uçsam
9.Hafta	28 Mayıs 2022	8.Çember: Penguenler Flüt Çalamaz
10.Hafta	2 Haziran 2022	9.Çember: Beyaz Diş
11.Hafta	7 Haziran 2022	10.Çember: Hıhıcık
12.Hafta	8 Haziran 2022	Son test Uygulaması

Çizelge 3.2'ye bakıldığında, okuma çemberi uygulamalarının "Dedem Bir Japon Balığı" kitabı ile başlayıp "Hıhıcık" kitabı ile sona erdiği görülmektedir. Okuma çemberi uygulamaları, kitapların sayfa sayısına ve katılımcıların müsaitlik durumlarına göre

katılımcılar tarafından belirli aralıklar belirlenerek planlanmıştır. Çember uygulamaları belirlenen plan doğrultusunda aksama olmaksızın gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Örnek Bir Uygulama

Okuma çemberi uygulamaları 10 hafta boyunca sürmüştür. Diğer uygulamalara örnek teşkil etmesi amacıyla ilk uygulamanın ayrıntılı açıklaması "Örnek Bir Uygulama" başlığı altında ele alınmıştır.

Ön test uygulamasının yapılmasının ardından deney grubu öğrencileri tarafından okuma çemberi uygulamasının ilk kitabı "Dedem Bir Japon Balığı", ilk haftası ise 8 Nisan 2022 Cuma günü olarak belirlenmiştir. Okuma çemberi uygulamalarında ortamın fiziksel şartlarının, katılımcılara uygun olarak tercih edilmesi önemli görülmüştür. Bu sebeple uygulamaların sınıf ortamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Aşina oldukları bir ortamda olmalarının, katılımcıların kendilerini daha rahat hissedeceği, aynı zamanda bu durumun kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlayacağı düşünülmüştür.

Uygulamadan bir hafta öncesinde her katılımcı için araştırmacı tarafından kitap temin edilmiş, katılımcılara verilmiştir. Kitaplar katılımcılara verilmeden önce tekrar incelenmiş, basım açısından herhangi bir problem olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kitapla birlikte her katılımcı için bir rol belirlenmiştir. Belirlenen bu roller için kılavuz olması amacıyla her çember öncesinde rollerin açıklamalarının yazılı olduğu rol kağıtları verilmiştir.

Uygulama saati olarak okul çıkış saatinden sonraki saatler tercih edilmiştir. Çocukların bu etkinliği bir okul aktivitesi olarak görmemeleri, aynı zamanda ders planlarının aksamaması amacıyla bu saatler uygun görülmüştür. Ders saati içerisinde yapılacak uygulamanın çocukların derse olan bakış açısıyla katılım sağlamalarının kaygılarını artıracağı düşüncesi ile hareket edilmiştir.

Okuma çemberi uygulamasında, uygulamanın adına ve aslına uygun olarak katılımcılar çember şekilde sınıf sıralarına oturmuşlardır. Her uygulamada çember şeklinde oturmaya da özen gösterilmiştir. Grubun çember şeklinde oturması, her katılımcının birbirini görmesini sağlamakta, bu durum da etkileşimin daha fazla olmasını beraberinde getirmektedir.

Okuma çemberi uygulamaları, öncelikli olarak okuma aydınlatıcısı rolü ile başlamıştır. Okuma aydınlatıcısı başlangıçta rolüne uygun olarak kitapla ilgili yan metinsel unsurlar açısından düşüncelerini paylaşmış, devamında ilgisini çeken bir bölüm seçerek tartışmayı başlatmıştır. Uygulama devamında sırasıyla isteyen kişiler rollerine yönelik olarak tartışmışlardır. Roller sahipleri öncülüğünde işlenmiş, kendisini ifade etmek isteyen katılımcılar da aynı zamanda o role girerek fikrini belirtip tartışmaya dahil olmuştur. Rollerin işlenişine göre çember uygulamalarının son aşamasında, özetleyici tarafından kitap özeti yapılarak okuma çemberi uygulaması sonlandırılmıştır.

Çember uygulamalarında, ilk uygulamada araştırmacı uygulamanın öğrenilmesi amacı ile rehber niteliğinde çembere dahil olmuştur. İlk oturumlarda katılımcıların konuşma kaygılarının yüksek olması sebebi ile tartışma ortamının oluşturulmasında zorluklar yaşanmıştır. Bu durum, sürecin başlangıcında doğal karşılanan bir durumdur. Okuma çemberi uygulamalarının devamında, her oturumda sürece olan aşinalık artmış, son çemberlerde süreç artık katılımcılar tarafından yönetilir hale gelmiştir. Okuma çemberi uygulamaları, her çember sonunda yeni kitap ve yeni rollerin katılımcılara verilmesi ile 10 hafta boyunca tekrar etmiştir.



Şekil 3.1.Okuma çemberi uygulaması ilk hafta

3.4.3. Okuma Çemberi Uygulamasında Kullanılan Kitaplar

Okuma çemberi uygulamasında kullanılacak kitaplar, öncelikli olarak katılımcıların yaş gruplarına, ilgilerine, kültürel anlayış ve birikimlerine göre seçilmelidir. Katılımcıların seviyesine uygun olarak belirlenen kitaplar arasından, katılımcıların okumak istedikleri kitapların tercih edilmesi sağlanmalıdır. Bu yöntemin uygulanması okuma çemberi uygulamasının doğası gereği, katılımcının kendisini gruba ait hissetmesi aynı zamanda motivasyonunun artmasını açısından önemlidir.

Yapılan okuma çemberi uygulamalarının kaygı üzerindeki etkisinin anlamlı bir şekilde gözlemlenebilmesi için okuma çemberi uygulamalarının 10 hafta sürmesine karar verilmiştir. 10 hafta sürecek okuma çemberi uygulaması oturumlarında okunmak üzere katılımcıların yaş grubuna uygun olarak 10 kitap belirlenmesi planlanmıştır.

Okuma çemberi uygulamalarında, temel malzeme olarak kullanılan kitapların, ilgi çekici olması, katılımcıların seviyesine uygun olması, araştırmanın etkililiği açısından önemlidir. Bu sebeple araştırmada kullanılacak kitaplar için ayrıntılı bir inceleme süreci oluşturulmuştur.

İlk aşamada araştırmacı tarafından güncel yayınevlerinde satışa sunulan kitaplar incelenmiş, çok tercih edilen ve çocuk kitabı yazarları tarafından önerilen kitaplar belirlenmiştir. Belirlenen kitap sayısını 30 kitap ile sınırlı tutularak araştırma sürecine devam edilmiştir.

İkinci aşamada, araştırmacı tarafından belirlenen bu kitaplar, çocuk edebiyatı alanında uzman olan kişilerce incelenmiştir. Kitaplardaki metinlerin dil bilgisi kurallarına uygunluğu, yan metinsel unsurlarının işleniş şekilleri, temaları, resimleri incelenmiştir. Bununla birlikte kitapların öğrenci seviyesine uygunluğu tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda alan uzmanları tarafından 24 adet kitabın, deney grubu öğrencilerine okutulmak üzere uygunluğu kararlaştırılmıştır.

Okuma çemberi uygulamalarında tercih edilen kitapların, katılımcıların ilgi alanlarına uygunluğunun, katılımcının aktif katılımı açısından önemli olduğu düşünüldüğünde kitaplar için son aşamada akran tercihlerine de başvurulmuştur. Alan uzmanlarınca belirlenen 24 kitap, deney ve kontrol grubu katılımcıları haricinde üçüncü bir okulda bulunan akranları tarafından seçime sunulmuştur. Belirlenen üçüncü okulun, öğrenci seviyelerinin deney grubu ile benzer olduğu da göz önünde bulundurularak, 60 tane 4.sınıf öğrencisine kitap tanıtımları yapılarak tercihleri sorulmuştur. Tercihlere göre en çok okunmayı tercih edilen kitaplar, çok oy alandan hiç oy almayana göre sıralanmıştır.

Sonuç olarak okuma çemberi uygulamalarında deney grubu öğrencilerinin okuması için, en çok oy alan kitaplardan başlanmak üzere, 15 kitap deney grubu öğrencilerine sunulmuştur. Öncelikli olarak kitapların deney grubu öğrencilerine kısa tanıtımları yapılmış, kitapların incelenmesi sağlanmıştır. Okuma çemberi uygulamalarında kitap tercihlerinin katılımcıların isteklerine bağlı olarak yapılmasının süreç içerisinde katılımcıların aktifliği, istekli katılım sağlaması, okuma çemberlerine yönelik yüksek motivasyon oluşturması açısından önemli görülmüştür.

Kitap tanıtımlarının ve incelemelerinin yapılmasının ardından, deney grubu öğrencilerinin ortak karar alarak 10 haftalık uygulama için 10 tane kitap seçmeleri istenmiştir. Seçilen bu kitaplar yine katılımcıların kendi tercihlerine sunularak takvim

çizelgesi oluşturulmuştur. Kitapların okunma sıraları ve tarihleri belirlenmiştir. Süreç sonunda deney grubu öğrencileri tarafından tercih edilen kitapların listesi Çizelge 3.3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. Okuma çemberi uygulamasında kullanılan kitaplar.

Uygulama Sırası	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Metnin Türü
1	Dedem Bir Japon Balığı	Işıl ŞAHİN- İnci ÖZDEMİR	Hikâye
2	Robit-Gıcırtılı Bir Macera	Shane HEGARTY	Hikâye
3	Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed BEHRENGİ	Hikâye
4	Kitaplardan Korkan Çocuk	Susanna TAMARO	Hikâye
5	Yazıyı Bulan Çocuk	Sinan YAŞAR	Hikâye
6	Kalamar Pansiyon	Hanzade SERVİ	Hikâye
7	Kuş Olsam Evime Uçsam	Güzin ÖZTÜRK	Hikâye
8	Penguenler Flüt Çalamaz	Sevim AK	Hikâye
9	Beyaz Diş	Jack LONDON	Hikâye
10	Hıhıcık	Şermin YAŞAR	Hikâye

3.4.4. Okuma Çemberi Uygulamasında Rol Dağılımları

Okuma çemberi uygulamalarında kullanılabilecek toplam 11 tane rol vardır. Bu 11 rolden 4 tanesi temel rol, 7 tanesi seçimlik roldür. Katılımcı olarak belirlenen öğrenci sayısı 8 tane olduğu için uygulamaya 4 temel rol haricinde 4 tane de seçimlik rol eklenmiştir. Okuma çemberi uygulamalarında kullanılan 4 temel rol: bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressam (sanatçı); okuma çemberi uygulamalarında kullanılmak üzere katılımcılar tarafından tercih edilen 4 seçimlik rol ise özetleyici, sözcük avcısı, araştırmacı ve karakter çözümleyici olmuştur.

Her okuma çemberi oturumunda her katılımcıya farklı bir rol düşmüş, her katılımcı uygulama boyunca kullanılan temel roller için bir deneyim yaşamıştır. Katılımcıların yerine getireceği rol görevlerin belirlenmesi her biten oturum sonunda bir sonraki oturum için kura sistemi ile belirlenmiş, ilerleyen oturumlarda ise her katılımcı daha önce almadığı rollere öncelik vererek rollerin dağıtımı uygun olarak sağlamıştır.

Katılımcıların isteğine göre seçimlik rollerden tekrar alınmasına izin verilmiştir. Katılımcıların 8 kişi olması, okuma çemberi uygulamasının devam edeceği sürecin 10 hafta olması sebebi ile roller son iki hafta için tekrar ederek, katılımcılara daha önce aldıkları rollerden bazıları ikinci kez verilmiştir.

Okuma çemberi uygulamasında kullanılacak rollerle ilgili uygulamalar öncesinde deney grubu katılımcıları ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş, katılımcılara oturumlarda kullanabilmeleri için rollere ait, yapılacak görevlerin bulunduğu kısa açıklamalı rol kâğıtları verilmiştir (EK 5). Her oturum içerisinde de ayrıca araştırmacı tarafından rollerin nasıl uygulanacağına dair açıklamalarda bulunularak rehber olunmuştur. Uygulamada kullanılan rol kâğıtları için gerekli kullanım izinleri alınmış, rol kâğıtlarının birer örneği ek bilgisi olarak sunulmuştur. Katılımcıların kitap oturumlara göre aldığı roller Çizelge 3.4'te verilmiştir.

Çizelge 3.4. Katılımcıların aldıkları roller.

K8	**K7**	**K6**	**K5**	**K4**	**K3**	**K2**	**K1**	**Katılımcılar / Uygulamalar**
Ressam	Sorgulayıcı	Sözcük Avcısı	Özetleyici	Karakter Çözümleyici	Araştırmacı	Okuma Aydınlatıcısı	Bağ Kurucu	**1.uygulama**
Karakter Çözümleyici	Sanatçı Ressam	Sorgulayıcı	Araştırmacı	Bağ Kurucu	Okuma Aydınlatıcısı	Sözcük Avcısı	Özetleyici	**2.uygulama**
Sözcük Avcısı	Okuma Aydınlatıcısı	Bağ Kurucu	Sanatçı Ressam	Sorgulayıcı	Bağ Kurucu	Araştırmacı	Karakter Çözümleyici	**3.uygulama**
Araştırmacı	Bağ Kurucu	Karakter Çözümleyici	Sorgulayıcı	Okuma Aydınlatıcısı	Özetleyici	Sanatçı Ressam	Sözcük Avcısı	**4.uygulama**
Bağ Kurucu	Karakter Çözümleyici	Araştırmacı	Sözcük Avcısı	Özetleyici	Sanatçı Ressam	Sorgulayıcı	Okuma Aydınlatıcısı	**5.uygulama**
Bağ Kurucu	Sözcük Avcısı	Özetleyici	Okuma Aydınlatıcısı	Araştırmacı	Sorgulayıcı	Karakter Çözümleyici	Sanatçı Ressam	**6.uygulama**
Okuma Aydınlatıcısı	Araştırmacı	Sanatçı Ressam	Bağ Kurucu	Sözcük Avcısı	Karakter Çözümleyici	Özetleyici	Sorgulayıcı	**7.uygulama**
Sorgulayıcı	Özetleyici	Okuma Aydınlatıcısı	Karakter Çözümleyici	Sanatçı Ressam	Sözcük Avcısı	Bağ Kurucu	Araştırmacı	**8.uygulama**
Özetleyici	Sözcük Avcısı	Araştırmacı	Bağ Kurucu	Karakter Çözümleyici	Sanatçı Ressam	Okuma Aydınlatıcısı	Sorgulayıcı	**9.uygulama**
Sözcük Avcısı	Sanatçı Ressam	Okuma Aydınlatıcısı	Karakter Çözümleyici	Özetleyici	Araştırmacı	Sorgulayıcı	Bağ Kurucu	**10.uygulama**

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki olası etkisinin incelendiği bu araştırmada verilerin analizlerinde SPSS 25 yazılımı kullanılmıştır.

Okuma çemberi uygulamasının deney grubu üzerindeki etkisinin incelenebilmesi için ön test uygulamaları yapılarak, deney ve kontrol gruplarının denkliğine bakılmıştır. Grup denkliklerinin uygulama öncesinde sağlanıyor olması, deneysel çalışmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin saptanabilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılan okuma çemberi uygulamasının, bağımlı değişken olan konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait ilişkisiz grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, uygulama öncesi ve sonrası ön test-son test puan karşılaştırmalarında, diğer bir ifadeyle ilişkili grupların karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Wilcoxon testi sonrasında etki büyüklükleri için $r = z/\sqrt{n}$ formülü tercih edilmiştir (Rosenthal, 1991). Tüm araştırmada anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4- BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgularına ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ait konuşma kaygısı betimsel istatistikleri Çizelge 4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı puanlarına ait betimsel istatistikler

Gruplar	N	M	Min	Max	SS	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu Ön test	8	3.07	1.80	4.20	.73	.376	-.362
Kontrol Grubu Ön test	6	2.85	1.40	3.60	.88	-.225	-.882
Deney Grubu Son test	8	1.98	1.40	2.90	.54	-.466	.972
Kontrol Grubu Son test	6	1.96	1.20	3.00	.72	-1.423	.668

Öncelikli olarak gruplara uygulanan ön test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin kanıtlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada ise araştırmadaki gruplarda öğrenci sayısının 7-8 düzeyinde olduğu görüldüğünden, evrenin dağılım yapısını tam olarak kestirebilmek olası değildir. Bu nedenle bu çalışmada parametrik olmayan testlerin kullanılması zorunluluk haline gelmiştir (Büyüköztürk, 2008:8).

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan araştırmanın birinci alt problemi "Deney ve kontrol grubu arasında öğrencilerin konuşma kaygısı açısından ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?'' olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.2'de verilmiştir**.**

Çizelge 4.2. Deney ve kontrol grubu deney öncesi Mann Whitney U testi sonuçları.

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*p*
Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön test	Deney Grubu	8	7.56	65.50	23.50	.948
	Kontrol Grubu	6	7.42	44.50		

**p <.05, **p <.01, ***p <.001*

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının, deney öncesi konuşma kaygısı puanlarının karşılaştırması Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.2'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupların arasında okuma çemberi uygulamasından önce konuşma kaygısı açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi konuşma kaygıları benzer düzeydedir (U=23,50 $p>.05$). Bu durumda deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney grubunun konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. İkinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Deney grubu konuşma kaygısı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu.

Son test- Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	*p*	*r*
Negatif Sıra	7	4	28.00	-2.366	.018*	-.83
Pozitif Sıra	0	0	0			
Eşit	1					

**p <.05, **p <.01, ***p <.001*

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası konuşma kaygılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Çizelge 4.3'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubu

öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası konuşma kaygıları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir (z=-2.366, p<.05). Bununla birlikte deney grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi etki büyüklüğü değeri de belirtilmiştir (r=-.83). Bu sonuçlara bakarak deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinde, okuma çemberi uygulaması sonrasında ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile okuma çemberi uygulamasının deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarını azalttığı söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Kontrol grubu konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.4'te verilmiştir**.**

Çizelge 4.4. Kontrol grubu konuşma kaygısı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu.

Son test- Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	*p*	*r*
Negatif Sıra	4	3.50	14	-1.753	.080	-.71
Pozitif Sıra	1	1	1			
Eşit	1					

**p <.05, **p <.01, ***p <.001*

Kontrol grubu öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası konuşma kaygılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Çizelge 4.4'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası konuşma kaygıları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (z=-1.753, p>.05). Ayrıca Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi etki büyüklüğü belirtilmiştir (r=-.71). Bu sonuçlara bakarak kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığı söylenebilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney ve kontrol grubu arasında öğrencilerin konuşma kaygısı açısından son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"

olarak belirlenmiştir. Dördüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.5'te verilmiştir**.**

Çizelge 4.5. Deney ve kontrol grubu deney sonrası Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*p*
Konuşma Kaygısı Ölçeği Son test	Deney Grubu	8	7.75	62.00	22.00	.793
	Kontrol Grubu	6	7.17	43.00		

**p <.05, **p <.01, ***p <.001*

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının, deney sonrası konuşma kaygısı puanlarının karşılaştırması Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.5'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupların arasında okuma çemberi uygulamasından sonra konuşma kaygısı açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası konuşma kaygıları benzer düzeydedir (U=22,0 p>.05). Bu durumda deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı bakımından uygulama sonrasında da birbirlerine benzer kaygı düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test uygulamalarında kaygı düzeylerinin benzer çıkması sonucu, grup katılımcılarının sayısının az olmasıyla ilgili olduğu ileri sürülebilir. Katılımcı sayısının azlığı, katılımcılardan bir tanesinin vermiş olduğu puanın genel ortalamayı yüksek oranda etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Bu sebeple kontrol grubu katılımcılarından bir kısmının süreç içerisinde konuşma kaygılarının düşmesi, deney ve kontrol gruplarının son test ortalamalarının karşılaştırmalarında anlamlı farklılık oluşmamasına sebep olmuştur. Ancak hatırlanacağı üzere, deney (Çizelge 4.3) ve kontrol (Çizelge 4.4) gruplarının ön test ve son test sonuçları incelendiğinde sadece deney grubunda anlamlı bir farklılaşmaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle ön test- son test sonuçlarının etki büyüklüğü bakımından da karşılaştırılması zorunlu hale gelmiştir. Yapılan etki büyüklüğü analizleri sonucunda deney grubunun (r=-.83), kontrol grubuna (r=-.71) göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen, 1988). Diğer bir ifadeyle, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi etki büyüklüğünün karşılaştırmaları sonucunda,

okuma çemberi uygulamasının deney grubu üzerinde büyük oranda etkili olduğu görülmüştür.

Bu sonuca göre, deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerindeki önemli miktardaki düşüşün rastgele olmadığı ve bu düşüşün deney sürecinin temel müdahale aracı olan okuma çemberi uygulamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

BÖLÜM 5-SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada okuma çemberi uygulamasının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde konuşma kaygısına ilişkin elde edilen sonuçlar açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu probleme yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile okuma çemberi uygulaması öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygıları açısından denk oldukları söylenebilir. Bu sonuç deneysel çalışmalarda grup denkliklerinin sağlanması ön koşulu açısından oldukça önemlidir. Diğer taraftan grupların denk olması "tek değişken'' etkisinin tam olarak belirlenmesini mümkün kılmaktadır. Tek değişken etkisi, birbirine denk iki grubun uygulama sürecinde bir tanesine yapılan ekleme veya çıkarma sonucu oluşan değişikliğin yapılan müdahale kaynaklı olduğunu gösteren kanıt olarak ifade edilebilir (Karasar, 2022). Ayrıca grup denkliğinin sağlanması araştırmada deney sürecine devam edilebileceğini gösteren önemli bir bulgudur.

Araştırmanın ikinci alt problemi deney grubu öğrencilerinin okuma çemberi uygulaması sonrasında konuşma kaygısı açısından ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu problem durumuna yönelik ön test ve son test verileri analiz edilmiştir. Deney grubunun yapılan uygulama sonucunda konuşma kaygısı açısından ön test ve son test verilerinin analizlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile deney grubu öğrencileri ile yapılan 10 haftalık okuma çemberi uygulamasının, katılımcı öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine olumlu etki sağladığı söylenebilir. Bu durumda okuma çemberi uygulamasının deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları açısından ön test ve son test puanları arasından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine konuşma kaygısına

yönelik ilgili testler uygulanmış ve elde edilen ön test son test verileri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ön test son test puanları açısından konuşma kaygılarında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında konuşma kaygısı açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına yönelik çalışılmıştır. Son test uygulamasına yönelik yapılan veri analizlerinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum grup katılımcı sayısına bağlı olup, katılımcılardan herhangi bir tanesinin puan değişiminin grup ortalamasına yansıdığını söylemek mümkündür. Bu sebeple son test uygulamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın betimsel istatistik değerlerine bakıldığında kontrol grubunun son test ortalama değerlerinde kaygı düzeylerinde azalma görülmüştür. Bu azalmanın ön teste göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu sebeple kontrol grubu katılımcılarının da kaygılarının süreç içerisinde azaldığı fakat bu azalmanın deney grubundaki kadar anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu durumda, deney grubundaki okuma çemberi uygulamasının, kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe ders programı işleyişi ile karşılaştırıldığında, konuşma kaygılarını daha hızlı bir şekilde azalttığı sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmemesi sonucunda etki değerine bakılarak uygulamanın etkisi incelenmiştir. Deney grubu son test puanları etki değerinin, kontrol grubu son test puanlarında incelenen etki değerinden daha büyük olduğu görülmüştür. Bu durumdan da yola çıkarak deney grubu ile yapılan okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygılarının giderilmesi açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu veriler sonucunda araştırmanın nihai amacı olan okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle hem okuma çemberi hem de Türkçe ders programına göre işlenen ders süreci öğrencilerin okuma kaygılarını azaltabilir. Ancak araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, okuma çemberi uygulaması öğrencilerin

konuşma kaygılarını olağan ders işleme sürecine göre daha hızlı ve etkili bir şekilde düşürebilir.

Araştırmanın anlamlı farklılık oluşturarak sonuçlanmasının sebepleri arasında okuma çemberi uygulamasının tartışmaya dayalı bir okuma uygulaması olduğu söylenebilir. Okuma çemberi uygulaması doğası gereği öğrencileri konuşmaya, diğer bir ifade ile sözel iletişime geçmeye zorlamaktadır. Grup içerisinde daha çok konuşmaya teşvik edilen öğrencilerin zamanla konuşma hacimlerindeki artış ve daha çok konuşma pratiğine olanak sağlayan ortama erişmeleri sonucunda konuşma kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Okuma çemberi aynı zamanda sosyal bir etkinliktir. Her zaman bu kadar sosyal iletişime ve etkileşime maruz kalmayan öğrencilerin daha fazla konuşma kaygısına sahip olabilecekleri varsayılabilir. Bu durumda okuma çemberi aracılığıyla daha çok sosyal etkileşime giren, diğer bir ifade ile verilen okuma görevi nedeniyle sorumluluk alma ve iletişim kurmaya yönlendirilmeleri öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı ileri sürülebilir.

Okuma çemberi uygulaması, öğrencilerin her metin üzerinde farklı bir role bürünerek düşünmesini sağlar. Öğrencilerin aldığı roller çerçevesinde farklı biçimlerde düşünmesi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir. Farklı bakış açıları kazanmak, ayrıca üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek öğrencilere kendilerini ifade edeceği zaman daha fazla seçenek sunar. Farklı şekillerde ifade etme becerilerinin gelişmesi, çocukların konuşma esnasında yaşadıkları yanlış yapma korkusunu da azaltacağından okuma çemberi uygulamasının yaşanan konuşma kaygısı üzerinde olumlu etki sağlayacağı söylenebilir.

Okuma çemberi aynı zamanda dinleme becerisi üzerine kuruludur. Grup içerisinde aynı metin çerçevesinde düşüncelerini açıklayan katılımcı, diğer katılımcılar tarafından dinlenmektedir. Dinleme becerisinin etkin kılındığı bu uygulama farklı kelime bilgisine sahip kişilerin aynı ortamda buluşması olarak düşünülebilir. Farklı türde kelimelerin kullanımının olduğu bir ortamda bulunulması kişinin sahip olduğu kelime bilgisini artıracaktır. Yeni öğrenilen kelimelere sahip öğrencilerin kendilerini ifade ederken aradıkları anlamlı kelimeyi zihinlerinde bulmaları konuşmalarını kolaylaştıracak, bu durumun öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde etkili olacağı söylenebilir.

Okuma çemberi uygulaması aynı zamanda düşünce ve ifade özgürlüğünün sağlandığı ve kişilerin metinle ilgili düşüncelerini rahatça belirtebildiği, konuşmalar esnasında kınayıcı, utandırıcı, küçümseyici tepkilerin bulunmadığı bir ortamdır. Kişisel olarak özgüven sisteminin tam olarak oturmadığı, fikirlerin ifade edildiği esnada karşı taraftan olumsuz eleştiriye maruz kalmanın yaşandığı ortamlarda kişilerin konuşması güçleşir bu güçleşme de beraberinde konuşmaya karşı isteksizlik devamında kaygı geliştirir. Okuma çemberi, eleştirilerin olumlu veya olumsuz dikkatli kelimeler seçilerek yapıldığı bir ortamda uygulanır. Bu ortamın oluşması kişilerin konuşma yaparken çekinmemesini sağlar, bu durumun da konuşma kaygısı üzerinde etkili olacağı düşünülebilir.

Okuma çemberi uygulaması oturumlar halinde ilerleyen her oturumda ise katılımcıların devamlılık gösterdiği bir uygulamadır. Kişilerin her uygulamada aynı grupla birlikte olması grup dinamiğinin ve grup içerisindeki etkileşimin artmasını sağlar. Etkileşimin fazla olduğu ortamda konuşmanın ve iletişim de fazla olduğu düşünülebilir. Okuma çemberi uygulamasında çocukların devamlı birlikteliği gruba olan aidiyet hissinin artması bu hissin de psikolojik rahatlamayla birlikte kişinin aşina olduğu kişilerle daha çok iletişime geçmesi olası bir durumdur. Okuma çemberi uygulamasında kişilerin birbirleriyle olan etkileşiminin devamlılığının sağlanması da konuşma kaygısının azalması açısından önemli bir etken olarak görülebilir.

Okuma çemberi uygulaması öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı bir uygulamadır. Öğretmen uygulama esnasında rehber görevi görebilir veya çembere katılımcı olarak dahil olabilir. Sürecin tamamen öğrenciye bırakıldığı bu uygulamada kitapla ilgili tartışmanın devamlılığı, rollerin gerektirdiği zamanlarda söze girerek rolünün gereğini yerine getirmesi öğrencinin sorumluluğundadır. Günlük ders planı içerisinde akışın öğrenciye tamamı ile bırakılmaması, konuşmak için öğretmen izninin beklendiği düzende öğrencilerin konuşmaktan kaçınması ihtimal dahilindedir. Okuma çemberi uygulaması katılımcı merkezli ve iş birlikli olarak yürümesi sebebi ile konuşmalar grup içerisindeki dinamiğe göre ilerler ve kişilerin herhangi bir onay beklemesine, sınırlandırılmasına gerek kalmaz. Bu durumun öğrencilerin konuşmalarının önündeki beklemelerin kalkmasına olanak sağlaması ile konuşmalarının devamlılığını getireceği düşünülebilir. Konuşmaların rahatlıkla yapılacağı ortamın konuşma kaygısının üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Bu durum da mevcut araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçları, okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısını azaltmasını, destekler niteliktedir.

5.2. TARTIŞMA

Bu bölümde okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemek üzere yapılan araştırmanın bulguları literatürdeki diğer araştırmalardan yapılan çıkarımlarla tartışılmaktadır.

Akalın ve Adıgüzel (2020) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Aile gelir düzeyi, düşük sınıf düzeyi, az gelirli ebeveyn, kardeş sayısı gibi değişkenlerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada bir ay içerisinde okuduğu kitap sayısı az olan öğrencilerin konuşma kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre kitap okuma sayısının artmasının çocukların konuşma kaygılarını azaltacağı çıkarımı yapılabilir. Kitap okuma eylemi basit düzeyde gerçekleştirilen bir okuma eylemidir. Okuma çemberi uygulamasının rollerin de dahil edildiği, her kitapta belirli bir role yönelik çalışma yapılması, bir grupla okunan metinlerin tartışılması üzerine kurulu bir uygulama olduğu düşünüldüğünde kitap okuma eylemine oranla daha karmaşık yapıda olduğu düşünülebilir. Basit düzeyde yapılan kitap okuma eyleminin konuşma kaygısını azalttığı bulgusunu göz önüne alarak karmaşık bir okuma süreci gerektiren okuma çemberi uygulamasının da konuşma kaygısını azalttığı düşünülebilir.

Reyhan (2021) yaptığı araştırmada tiyatro izlemenin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ve konuşma becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmada, tiyatro izlemenin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiyatro sanatının konuşmaya dayalı bir etkinlik olmasının, öğrencilerin özgüvenini artırarak çevre ile iletişim becerilerini artırdığı bu durumun da konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan yola çıkarak konuşma üzerine kurulu etkinliklerin izlenmesinin de çocukların konuşma kaygıları üzerinde olumlu etki sağlayacağı çıkarımı yapılabilir. Okuma çemberi uygulamasının da iletişime dayalı olması aynı zamanda dinlemeye yönelik bir uygulama olmasının etkisi ile araştırmaların sonuçlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu durumda tartışma ve dinleme üzerine kurulu okuma çemberi uygulamasının da konuşma kaygısı üzerindeki olumlu etkisi görülebileceği söylenebilir.

Çetinkaya ve Topçam (2019) araştırmalarında okuma çemberi uygulamasını öğretmen adaylarının mesleki görüşlerini geliştirmek üzere kullanmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, uygulamaya katılan öğretmen adaylarının farklı bakış açısı kazandığını ve özgüven geliştirdiği bulgularını elde etmiştir. Belirtilen bu bulgularla birlikte uygulamaya katılan öğretmen adaylarının düşüncelerini daha net ve anlaşılır olarak ifade ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Düşüncelerin daha net ve anlaşılır ifade edilmesinin sağlandığı bu uygulamada okuma çemberi uygulamasının tartışmaya dayalı bir uygulama olmasının etkisinin büyük olduğu düşünülebilir. Bu sebeple ifade becerilerinin gelişmesi ile kişilerin konuşmaya karşı olan korkularının azalacağı düşüncesi ile okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerinde de etkisinin olumlu olduğu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Ulaş (2022) araştırmasında okuma çemberi uygulamasının konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmada kitabın belli bölümlerinin okunarak oturumlar gerçekleştirmesi ve sonucunda sınıf önünde sunum yapılmasının öğrencilerin konuşma kaygılarını da azalttığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda elde edilen sınıf önünde sunum yapılması ile konuşma becerilerinin geliştirilerek kaygının azalması bulgusu, okuma çemberi uygulamasının her oturumda katılımcılar tarafından rollerine yönelik konuşma yapmasının da sunum niteliği taşıması sebebi ile konuşma kaygısı üzerinde olumlu sonuçlar elde edilmesi ile benzer nitelik gösterdiği söylenebilir.

Yardım (2021) yapmış olduğu doktora tezinde okuma çemberinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisini incelemiş ve uygulamanın tüm bu alt başlıklar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu görmüştür. Konuşma becerisine yönelik geliştirdiği alt beceriler, günlük yaşamdaki konuşmalarla ilişkilendirme, jest ve mimik kullanımı, verilen bilgilerin gerekli sıraya konulabilmesi, dilbilgisi kurallarına uyulması ve rahat bir iletişim kurabilme olarak sıralanabilir. Bunula birlikte okuma çemberi uygulamasının öğrenci merkezli olması ve bu amaçla uygulanan yöntem ile konuşma becerilerinin birçok alt beceriyi harekete geçirmesi, kişilerin özgüvenlerini ve iletişim becerilerini etkilediği düşünülebilir. Temelde konuşma becerilerinin geliştiği bulgusu ile sonuçlanan bu araştırmanın, okuma çemberi uygulamasının öğrenci merkezli olarak yürütüldüğü, çocukların konuşma becerilerini beraberinde etkili iletişim becerisini de geliştirdiği düşüncesi ile mevcut çalışmanın ortaya koyduğu okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki olumlu etkisini desteklediği söylenebilir.

Nurhayatı, Said ve Febriani (2022) yapılan araştırmada katılımcıların kaygılarının türlerinin ve etkilerinin belirlenmesi ardından okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygılarına olan etkisi incelenmek istenmiştir. Kişilerin yaşadığı kaygıların sebeplerinin gergin olma hissi, başkaları tarafından izleniyor olmakla ve hata yaptıklarında dalga geçilmesinden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Konuşma kaygısı üzerinde ise konsantrasyon eksikliği, uygulama eksikliği ve özgüven eksikliğinin etkisinin olduğu belirtilmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme formu ile elde edilen veriler ışığında okuma çemberi uygulamasının İngilizce konuşma kaygıları, kendilerini ifade etme ve detaylandırma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, kaygıyı azaltmada başarılı sonuçlar elde ettikleri verilerine ulaşılmıştır. Okuma çemberi uygulamasının devamlılık göstermesi sebebi ile kişilerin zamanla konsantrasyon eksikliğinin azalacağı düşüncesi ile konuşma kaygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte aynı grupla devam eden uygulamanın bir süreç içerisinde gerçekleşmesi kişilerin özgüven eksikliği hissi ile konuşma esnasında yapacakları hataları azaltacağı da düşünülebilir. Bu sebeplerle yapılan araştırmadaki okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki olumlu etkisi açıklanabilir.

Yalçın ve İnceçay'ın (2014) öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmak üzere hazırlıksız konuşma etkinliklerinin etkisini incelediği bu çalışma, İstanbul'da özel bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 12 tane lisans birinci sınıf, İngilizce dil bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma kaygılarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında kaygının azalmasının sebeplerinden bir tanesinin hazırlıksız planlanan etkinliklerin grup odaklı çalışmalar olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri, dayanışma duygusu ile çalıştıkları bununla birlikte öğrencilerin etkileşim halinde olmalarının da kaygıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada kullanılan okuma çemberi uygulaması doğası gereği grup tartışması ortamı oluşturması aynı zamanda etkileşimli ilerlemesi ve öğrenci merkezli olması sebebi ile belirtilen araştırmayla benzemekte, öğrencilerin konuşma kaygısını düşürmesi sonucu ile örtüşmektedir.

İncelenen bu araştırmalar sonucunda konuşma kaygısının günlük yaşamda, farklı yaş gruplarına sahip insanlarda farklı etkilere sebep olduğu ve bu kaygıların giderilmesinde tartışmaya, konuşmaya, iş birliğine yönelik uygulamaların kullanılmasının konuşma kaygısını azaltıcı yönde etkisinin olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada ilkokul 4.sınıf

öğrencilerinin konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik temeli konuşmaya, tartışmaya ve iş birliğine dayalı bir yöntem olarak okuma çemberi uygulamasının kullanılmasının olumlu sonuçlar elde edilmesini kanıtlar niteliktedir.

Alanda yapılan incelemeler sonucunda okuma çemberi uygulamasının birçok farklı amaçla kullanıldığı ve araştırmaların büyük çoğunluğunun olumlu etki ile sonuçlandığı gözlenmiştir. Ancak okuma çemberi uygulamasının başlıca tema olarak daha sadeleştirilmiş halde, konuşma kaygısı üzerine incelemesinin yapıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmanın alandaki bu boşluğu doldurması hedeflenerek okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki olumlu etkisi bulgularla birlikte ifade edilmiştir.

Günlük yaşam içerisinde iletişimin temelini oluşturan konuşma becerisinin önemi oldukça fazladır. Kişilerin birbirleriyle kurdukları iletişimlerde, problemlerini, duygularını ve düşüncelerini ifade etmede kullandığı bu becerinin amacına uygun ve etkin bir şekilde kullanılması kişinin yaşamını büyük ölçüde etkileyecektir. Konuşma becerisinin, kaygı haline dönüşmesi kişinin günlük yaşamında, akademik hayatında, meslek hayatında ve kişisel ilişkilerinde zorluklar yaşamasına sebep olacaktır.

Araştırmada da belirtildiği üzere ilkokul çağından itibaren çocukların yaşadığı konuşma kaygısının önüne geçilmesi veya azaltılması bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu konuda çocuklar üzerindeki etkisi büyük olan öğretmenlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Bu amaçla okul uygulamalarında, çocukların konuşma kaygılarının okuma çemberi uygulaması yöntemi ile azaltılabileceği veya giderilebileceği söylenebilir.

5.3. ÖNERİLER

Bu araştırma okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına etkisini belirlemek üzere ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende çalışılmıştır. Araştırma ön test ve son test uygulamaları ile 12 hafta sürmüş, 10 ayrı oturum gerçekleştirilerek her oturumda katılımcıların önceden belirlediği farklı bir kitap tercih edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması ile okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısına olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu

araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılacak sonraki araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırma okuma çemberi uygulamasının metodolojisi gereği az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Okuma çemberi çalışacak araştırmacılara katılımcı sayısını artırarak veri çokluğunu sağlamak adına, kişi sayısının metodolojiye uygun tutularak grup sayısının daha çok olduğu çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Bu araştırmada süreç 12 haftaya yayılmış olarak çalışılmıştır, yaz tatil sürecinin araştırmanın gidişatını olumsuz etkilememesi için oturumlar birer hafta ara ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın daha geniş zaman aralığında yapılmasının okuma çemberi tekniğini aynı zamanda işlenen kitapların ve rollerin daha hissedilerek gerçekleştirilmesini sağlayacağından oturumlar arasındaki geçen sürenin daha uzun tutulması önerilebilir.

Bu araştırmada araştırma açısından grupların aşina oldukları ortam olarak sınıf ortamı olduğu düşünülerek okuma çemberleri sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın çocukların kendilerini rahat hissedecekleri farklı ortamlarda da yapılabileceği önerilebilir.

Bu araştırmada süreç sonunda değerlendirme çalışmaları olarak grup etkinlikleri, drama uygulamalarına, sanatsal çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.

5.3.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

Okuma çemberi uygulamasının rolleri basitleştirerek kullanılması ile okul öncesi dönemde de kullanılarak erken okur yazarlık becerilerine ve okul öncesi gruplarının konuşma becerilerine etkisi incelenebilir.

Okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısını incelemek üzere yapılan bu araştırmada oturumlardan önce rol kâğıtlarıyla birlikte çalışmalar yapılması için metin olarak hikâye kitapları tercih edilmiştir. Okuma çemberi uygulamasının farklı türde ve temada metinlerle incelenmesinin katılımcıların konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

Bu araştırmada, okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aynı şekilde okuma çemberi uygulamasının dinleme ve yazma olmak üzere diğer beceriler üzerindeki etkileri de incelenebilir.

Bu araştırmada, araştırmanın çalışma grubu ilkokul 4. sınıf olarak belirlenmiştir. Alanda okuma çemberi uygulaması ile yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda çalışma grubu olarak büyük yaş gruplarıyla yapıldığı, ilkokul grubu ile yürütülen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmiştir. Okuma çemberi uygulaması ilkokul grupları ile çalışılarak alandaki bu boşluğun azaltılması sağlanabilir.

Bu araştırmada okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Konuşma kaygısına yönelik çalışmaların genelinin yabancı dil konuşma kaygısı üzerine olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple ana dil kullanımı ile günlük hayatta belli bir grup önünde konuşurken oluşan kaygı üzerinde farklı uygulamaların etkilerinin de incelenebileceği düşünülmektedir.

Araştırma okuma çemberi uygulamasının oluşturulduğu oturumlarda her katılımcıya farklı rol kâğıtları verilerek yürütülmüştür. Katılımcılara rol kâğıtlarının farklı bakış açıları sağladığı görülmüştür. Bu amaçla belirli bir kazanım sağlanması için katılımcıların aynı kitabı tek bir rolle okuması sağlanabilir. Bu amaçla okuma çemberi uygulamasında bulunan rollerden bir tanesi olan araştırmacı rolü kullanılarak çocukların araştırma yapma becerisi geliştirilebilir.

Araştırmada okuma çemberi uygulaması haftalık olarak rol kâğıtları ve çalışma grubu düzeyine uygum kitaplarla, süreç başında belirlenen tarihlerle gerçekleşmiştir. Okuma çemberi uygulaması tartışma ortamının rahatça işleyebilmesi adına yapısı gereği esnek bir uygulamadır. Bu sebeple okuma çemberi uygulamasına aşina olan gruplarla yine düzeylere uygun metinler kullanılarak ders içerisinde dahi basit düzeyde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama yöntemlerinin yanında nitel veri toplama yöntemlerinin de kullanılarak yapılması, uygulama esnasında katılımcılara kazandırıldığı görülen olumlu etkilerin görüşme formları kullanılarak araştırma bulgularına yansıtılması, araştırmadan elde edilen verilerin desteklenmesi sağlanabilir.

Okuma çemberi uygulamasının ulusal alanda konuşma kaygısına yönelik araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu sebeple okuma çemberi uygulamasının farklı yaş gruplarının konuşma kaygılarına etkisi incelenebilir.

Bu araştırmada yapılan çalışmada incelenen konu olarak konuşma kaygısının sebepleri arasında yanlış konuşma korkusunun olduğu bilinmektedir. Tartışma üzerine kurulu okuma çemberi uygulamasının ilkokul düzeyindeki çocukların konuşma bozukluklarının belirlenmesi ve azaltılması üzerine etkisi de incelenebilir.

BÖLÜM 6-KAYNAKLAR

Abdelrasoul, M. M. I. (2014). Using Reading Circles Strategy for Developing Preparatory Students' Critical Reading Skills and Social Skills. (Unpublished Doctoral Thesis). Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian.

Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28* (3), 1345-1356.

Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *22*(2), 735-754.

Aksu, S. (2022). *İngilizce öğrencilerinin konuşma kaygısı: Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği. (Yüksek Lisans Tezi).* Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars, Türkiye.

Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi (18.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 28* (128).

Allan, J., Ellis, S. and Pearson, C. (2005) Literature circles, gender and reading for enjoyment. *Scottish Executive Education Department*, University of Strathclyde.

Altınkaya, A. (2019). *Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Alyar, M., ve Doymuş, K. (2015). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılması üzerine iş birlikli öğrenme yöntemlerinin etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 371-389.

Anderson, P. L., and Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 44*(1), 25-33.

Argon, T., ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 99-123.

Arıcı, A. F., ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 185-194.

Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *2*(2), 251-265.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, *2*(3), 26-43.

Asra B., ve Cırık, İ. (2023). Okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3), 1518-1544.

Asan, H. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, Türkiye.

Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *176*, 961-969.

Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., ve Yüksel, A. (2013). The effect of literature circles on reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, *6*(4), 535-550.

Avci, S., Yuksel, A., ve Akinci, T. (2010). Okuma aliskanligi kazandirmada etkili bir yontem: "okuma cemberi". *Marmara Üniversitesi Ataturk Egitim Fakultesi, Egitim Bilimleri Dergisi*, *32*, 5-24.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 461-470.

Ayten, B. K., ve Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of History School (JOHS)*,53, 2467-2495.

Bahrani, T., and Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill. *Journal of education and Practice*, *3*(2), 25-29.

Bailey, K. M. (2003). Speaking. *Practical English Language Teaching*, 47-66.

Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *Rumeli DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 127-156.

Balantekin, M. (2016). *Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.

Balemir, S.H. (2009). *The Sources Of Foreing Language Speaking Anxiety And The Relationship Between Proficiency Level And Degree Of Foreign Language Speaking Anxiety. Master Thesis.* İhsan Doğramacı Bilkent University, Instıtute Of Educatıonal Scıences. Ankara, Turkey.

Balkcom, S. (1992). Cooperative Learning. *Education research consumer guide*.

Balone, E. M. (2015). *Effects Of The Literature Circle Strategy On Participation Of English Language Learners. Master's Project.* Department of Language, Learning, Leadership State University, Fredonia, New York.

Başaran, M. (2022). *Konuşma Halkası Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerisine Ve Konuşma Kaygısı Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

Batchelor, K. (2012). The" us" in discuss: Grouping in literature circles. *Voices from the Middle*, *20*(2), 27.

Batur, Z., ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *2*(1), 22-30.

Bayhan, P., ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 819-834.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bershon, B. L. (1992). Cooperative problem solving: A link to inner speech. (Rachel Hertz ve Norman Mıller) *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, Cambridge University Press, 36-48.

Blum, H. T., Lipsett, L. R., ve Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and special education*, *23*(2), 99-108.

Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication education*, *59*(1), 70-105.

Bozkurt, B.N. (2022). *The İmpact Of Collaborative Learning On Efl Learners' Speaking Anxiety İn Online And Face To Face Learning Environments. Master Thesis*. Instıtute Of Educatıonal Scıences, İstanbul Medeniyet University, İstanbul, Turkey.

Breakey, L. K. (2005*). "*Fear Of Public Speaking- The Role Of The Slp"*, Seminars İn Speech And Language,* S. 26, S. 107-117

Brown, B.A. (2002). Literature circles in action in the middle school classroom. Report. ERIC Document no: ED478458.

Buerkel-Rothfuss, N. L., Gray, P. L., & Yerby, J. (1993). The structured model of competency-based instruction. *Communication Education*, *42*(1), 22-36.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri Analizi El Kitabı* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, D. Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12* (12), 453-464.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., ve Demirel F., (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bygate, M. (1987). Knowledge and Skill in *Speaking*. NY: Oxford University Press.

Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canbay, F. (2022). *The Effect Of Affective Strategy Training On Speaking Anxiety And Self-Regulation Levels Of Efl Learners. Doctora Thesis*. Instıtute Of Educatıonal Scıences, Gazi University. Ankara, Turkey.

Carrell, P. L., Devine, J., ve Eskey, D. E. (Eds.) (2004*). Interactive approaches to second language reading.* UK: Cambridge University Press.

Chen, R. (2021). A review of cooperative learning in EFL Classroom. *Asian Pendidikan*, *1*(1), 1-9.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coşkun, A. G. E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101.

Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).

Cradock, C., Cotler, S., and Jason, L. A. (1978). Primary prevention: Immunization of children for speech anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, *2*, 389-396.

Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., ve Zinbarg, R. E. (2011). What is an anxiety disorder? *Focus*, *9*(3), 369-388.

Çağ, H. D. (2023). 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile okuma tutum ve alışkanlıklarının okuma çemberi tekniğiyle geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*.1-19.

Çakmak, Ş. (2022). *Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. *Yüksek Lisans Tezi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana,Türkiye.

Çetinkaya, F. Ç., ve Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the literature circles: teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(4), 8-16.

DaLie, S. O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes. *Teaching reading in high school English classes*, 84-100.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs & reading groups*. Routledge.

Day, C. (2003). Reading and Responding in Literature Circles. PEN.

Demir, E. (2019). *Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. *Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(1), 103-124.

Demirel, A. (2020). Münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına etkisi. *Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan.* Ankara: Pegem Akademi, 373-387.

Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, *1*(1), 18-24.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, *7*(1), 185-204.

Doğan, B. (2018). Reading performance indicators are poor let's make them. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, *2*(1), 46-62.

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

Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: ı. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 59-83.

Dursunoğlu, H. (2010). Sözlü anlatım gücünü geliştirme üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 173-188

Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452.

Fang, F. ve Tang, X. (2021). The relationship between Chinese English major students' learning anxiety and enjoyment in an English language classroom: a positive psychology perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*, 705244.

Felder, R. M., ve Brent, R. (2007). Cooperative Learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, *970*, 34-53.

Gerçeker, M., Yorulmaz, İ., ve Ural, A. (2000). Ses ve konuşma. *KBB ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, *8*(1), 71-78.

Gray, P. L. (1989). An Alternative to PSI in the Basic Course in Speech Communication: *The Structured Model of Competency-Based Instruction (SMCI).*

Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısı ile yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 236–251.

Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki*. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.

Gündüz, A., ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(1), 145-159.

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *2*(3), 27-38

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *3*(1), 1-27.

Günes, F. (2016). Kâgittan ekrana okuma alanindaki gelismeler/from paper to screen developments in the field of reading. *Bartın Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 1.

Gürer, N. (2021). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma Ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. (Doktora Tezi*). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.

Güven, E., ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 557-573.

Güvenç, H., ve Açikgöz, K. Ü. (2007). The effects of cooperative learning and concept mapping on learning strategy use. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *7*(1), 117.

Hamzadayı, E., Bayat, N., ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, *4*(2), 75-85.

Harris, L.T. ve Hadges, E.R. (1995). *The Literacy Dictionary*. Newark, Delaware: İnternational Reading Association.

Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish studies*, *13*(4), 685-706.

Hatun, E. T., ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, (78), 191-204.

Hekimoğlu, E. C., ve Bilik, M. Z. (2020). Freud'dan Lacan'a kaygı. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, *7*(3), 336-367.

Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, *55*, 176-188.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, *70*(2), 125-132.

Hsu, J. Y. T. (2004). Reading Together: Student Teacher Meet in Literature Circles. *Online Submission*.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). Learning Together And Alone: An Overview. *Asia Pacific Journal of Education*, 95-105.

Kankam, P. K., & Boateng, S. O. (2017). Addressing the problem of speech anxiety among students. *International Journal of Public Leadership*, *13*(1), 26-39.

Kara, S. (2022). *Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi)*. Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (37.Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık/Consructıvısm In The Turkısh Coursebooks: Intertextualıty. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (14), 155-178

Kart, S. (2022). *7.Sınıf Öğrencilerinin Şiir Ezberleme Çalışmalarının Topluluk Önünde Konuşma Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Kathrine L.Schlick Noe and Nancy J.Johnson (1997) . Getting Started With Literature Circles. Norwood, MA:Christopher.

Katz, L. (2000). Public speaking anxiety. *UTM Counseling and Career Services*, *1*, 1-3.

Kaysi, F., Acar, F., ve Altun, S. (2016). Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi. *International Conference on Quality in Higher Education,* Sakarya, Türkiye.

Keklik, S. (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Kermen, U., Tosun, N. İ., ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 20-29.

Kesik Ülker, S. (2021). *Englısh Speakıng Anxıety Level Of Avıatıon School Students And Sources Of Englısh Speakıng Anxıety. Master's Thesıs*. Graduate School Of Socıal Scıences, Ufuk Unıversıty. Ankara, Turkey.

Keskin, H. K., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4).

Keskin, H., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 168-180.

Kim, H., Shin, J. E., Hong, Y. J., Shin, Y. B., Shin, Y. S., Han, K., ... & Choi, S. H. (2018). Aversive eye gaze during a speech in virtual environment in patients with social anxiety disorder. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *52*(3), 279-285.

Koç, B. (2015). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Erişiye, Kalıcılığa ve Sosyal Beceriye Etkisi*. *Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.

Köseler, A. (2006). *Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 213-226.

Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News*, (1), 73-111.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.

Maher, K., & Maher, K. (2014). Literature circles: Collaboration and community. In *The 2013 PanSIG Conference Proceedings*.

Manav, F. (2011). Kaygı kavramı, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9).

Mastrothanasis, K., Kladaki, M., and Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open, 4*, 100243.

MEB. (2019). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Meltem, A. ve Özdemir, M. (2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkokul öğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 1-25

Menzel, K. E., and Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, *43*(1), 17-26

Mete, Gülşah (2020). Okuma Eğitiminde Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanması. *Tarih Okulu Dergisi, (XLV)*, 1147-1158.

Moeller, V. J., ve Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Larcmont,Ny: Eye On Education.

Nurhayatı, E. T., Said, I., ve Febriani, B. (2022). The Use Of Lıterature Cırcle To Decrease Students'anxıety In Speakıng About Lıterary Works (A Case Study Students'self Reflected Classroom Experıences).

Okur, T. (2019). *Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri, Journal Of Qafqaz University, 16, 177-184.

Özbay M. ve Kaldırım A. (2021). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching, 3* (2), 222-234.

Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, *44*(1), 3-11.

Pilav, S. ve Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 149-170.

Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of education and educational development*, *4*(1).

Rajitha, K., & Alamelu, C. (2020). A study of factors affecting and causing speaking anxiety. *Procedia Computer Science*, *172*, 1053-1058.

Rasouli, S., Ghafurian, M., Nilsen, E., & Dautenhahn, K. (2023). University students' opinions on using intelligent agents to cope with stress and anxiety in social situations. *Computers in Human Behavior*, 108072.

Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., ve Clifton Jr, C. (2012). *Psychology Of Reading*. (2. Edition). NY: Psychology Press.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, *7*(39).

Reyhan Ö. Ö. (2021). *Tiyatro İzlemenin Konuşma Kaygısı Olan Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi,* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Reyhan, Ö. Ö., ve Karakuş, N. (2021) Tiyatro İzlemenin Konuşma Kaygısı Olan Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *6*(2), 354-369.

Rickels, K., ve Rynn, M. A. (2001). What is generalized anxiety disorder? *Journal Of Clinical Psychiatry*, *62*, 4-14.

Rosenthal, R. (1991). *Meta- analytic procedures for social research (2nd ed.).* Newbury Park, CA: Sage

Saltan, F. (2003). *Efl Speaking Anxiety: How Do Students And Teachers Perceıve It?, Master Thesis*. Socıal Scıences, Middle East Technıcal University, Ankara, Turkey.

Sarı T., Kurtuluş, E., ve Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, *2*(2), 1-14.

Sayar, F., ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: kısa süreli bellek ve çalışma

belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *13*(02), 49-67.

Selen, N. (1976). Konuşma eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, *7*(7), 97-101

Simpson, A., Mercer, N., & Majors, Y. (2010). Douglas Barnes revisited: If learning floats on a sea of talk, what kind of talk? And what kind of learning?. *English Teaching*, *9*(2), 1.

Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The internet TESL journal*, *4*(10), 4-10

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction*, *4*(2), 12-23.

Solhi Andarab, M. ve Kesen Mutlu, A. (2019). Student questioning in literature circles: an investigation of forms of questioning among elt students. Journal Of Language And Linguistic Studies, 15 (1), 326-338.

Sülter, R. E., Ketelaar, P. E., & Lange, W. G. (2022). SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children–A proof of concept. *Computers & Education*, *178*, 104384.

Şahan, S. (2022). *Okuma Çemberinin Okumanın Duyuşsal Nitelikleri Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

Şansal, H. (2023) *Okuma Çemberi Yönteminin Okumaya ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.

Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 137-152.

Tavşanlı, Ö. F., ve Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(237), 141-166.

Tekdoğan, C. (2023). *Topluluk Önünde Konuşma Kaygısında İki Seanslık Sanal Gerçeklik İle Maruz Bırakma Ve İmgeleme İle Maruz Bırakma Tekniklerinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya, Türkiye.

Tekin, Ş. (2019). *Encouragıng Extensıve Readıng Through Readıng Cırcle Actıvıty At A Preparatory School In Turkey*. *Master Thesis.* Instıtute Of Socıal Scıences Department Of Englısh Language Educatıon, Mersin, Turkey.

Tekşan K ve Çinpolat E (2018). Öğretmen adayların kitap okuma tutum ve konuşma öz yeterlik algıları. Electronic *Turkish Studies*, *13*(11), 1219 – 1236

Temizkan, M. (2013). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(12).

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 113-131.

Topçam, A. B. (2021). *Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, Türkiye.

Topçam, E. (2022). *Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Kavramsal Anlayışlarına ve Tutumlarına Etkisi*, *Yüksek Lisans Tezi,* Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce, Türkiye.

Tosun Kaya, D. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale, Türkiye.

Tosun, Ü., Güdek, K., ve Zorlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries, 2*(2), 55-63.

Tunç, G. (2019). *Investıgatıng Academıc Dıscourse Socıalızatıon Of Undergraduate Englısh Language And Lıterature Students Through Lıterature Cırcles*. A Master's Thesis. The Graduate School of Education Bilkent University, Ankara, Türkiye.

Türk Dil Kurumu (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.

Ulaş, P. (2022). *Okuma Çemberinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Urquhart, A. H., and Weir, C. J. (1998). Reading in a second language: Process, product and practice. London and New York: Longman

Widodo, H. P. (2016). Engaging students in literature circles: Vocational English reading programs. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(2), 347-359.

Van Niekerk, R. E., Klein, A. M., Allart-van Dam, E., Hudson, J. L., Rinck, M., Hutschemaekers, G. J., & Becker, E. S. (2017). The role of cognitive factors in childhood social anxiety: Social threat thoughts and social skills perception. *Cognitive therapy and research*, *41*, 489-497.

Vatansever, A. (2023). Speakıng Anxıety And Its Effects On Spoken Productıon Of Efl Students. Master's Thesıs. Instıtute Of Socıal Scıences, Trakya Unıversıty. Edirne, Turkey.

Yaman, H., ve Sofu, M. S. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *173*(173), 41-50.

Yalçın, Ö., ve İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2620-2624.

Yardım, L. (2021) *Okuma Çemberi Tekniğinin Söz Varlığına, Konuşma Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi. Doktora Tezi,* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, Türkiye.

Young, C., and Mohr, K. A. (2018). Exploring factors that influence quality literature circles. *Literacy Research and Instruction*, *57*(1), 44-58.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (1), 124-134.

Zaborowski, A. (2014). *The Role of Talk in Literature Circles. Brockport Education and Human Development Master's Theses*. The College at Brockport: State University of New York Digital Commons.

Zia, Z., and Sulan, N. (2015). EFL learners' levels of classroom performance anxieties and their causes in classroom speaking activities in Afghanistan. *International Journal of English and Education, 4*(1), 239-249.

7. EKLER

7.1. EK 1 : UYGULAMA İZİN YAZISI

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sayı : E-63781167-605.01-165910 23.05.2022
Konu : Gizem Ezgi ALBAYRAK Araştırma

(DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ)
DÜZCE VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ D BLOK

Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Gizem Ezgi ALBAYRAK'ın "Okuma Çemberi Uygulamasının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğünüz bünyesinde verileri toplamayı planlamaktadır. Konu ile ilgili olarak adı geçen öğrencinin araştırma yapabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Zafer AKBAŞ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Ek:
1- Etik Kurul Kararı
2- Dilekçe ve Ekleri

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-51107066 05/06/2022
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Gizem Ezgi ALBAYRAK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Milli Eğitim Bakanlığı'nın(Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b)Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23.05.2022 tarihli ve E-63781167-605.01-165910sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Gizem Ezgi ALBAYRAK' ın "Okuma Çemberi Uygulamasının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına Etkisi" konulu tez çalışması gereği Merkez Çakır Hacı İbrahim, Büyükaçma, Nejdet Bıçakçıoğlu, Aydınpınar ve Eski Mengencik İlkokullarında 4.Sınıf öğrencilerine yönelik ölçek uygulamak istemektedir.Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali.a
Vali Yardımcısı

Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
5	2022/212	28.04.2022

KARAR NO: 2022/212

Düzce Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Gizem Ezgi ALBAYRAK'ın **"Okuma Çemberi Uygulamasının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına Etkisi"** başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, araştırmada kullanılacak ölçekte yer alan "Kararsızım" ifadesini ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alarak "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum" şeklinde düzeltilmesi, izin verilmemesi durumunda ise orijinal hali ile kullanılmasının uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

7.2. EK 2 : KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.	5	4	3	2	1
2. Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.	5	4	3	2	1
3. Konuşmam eleştirilince gerilirim.	5	4	3	2	1
4. Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.	5	4	3	2	1
5. Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşlarımın benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
7. Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
8. Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
9. Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.	5	4	3	2	1
10. Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	5	4	3	2	1
11. Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	5	4	3	2	1
12. Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	5	4	3	2	1
13. Konuşma yaparken terlediğimi hissederim.	5	4	3	2	1
14. Konuşma yaparken ellerim titrer.	5	4	3	2	1
15. Konuşma yaparken nefes alış verişim hızlanır.	5	4	3	2	1
16. Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	5	4	3	2	1
17. Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
18. Konuşmamdan sonra arkadaşlarımın benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
19. Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	5	4	3	2	1
20. Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
21. Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	5	4	3	2	1

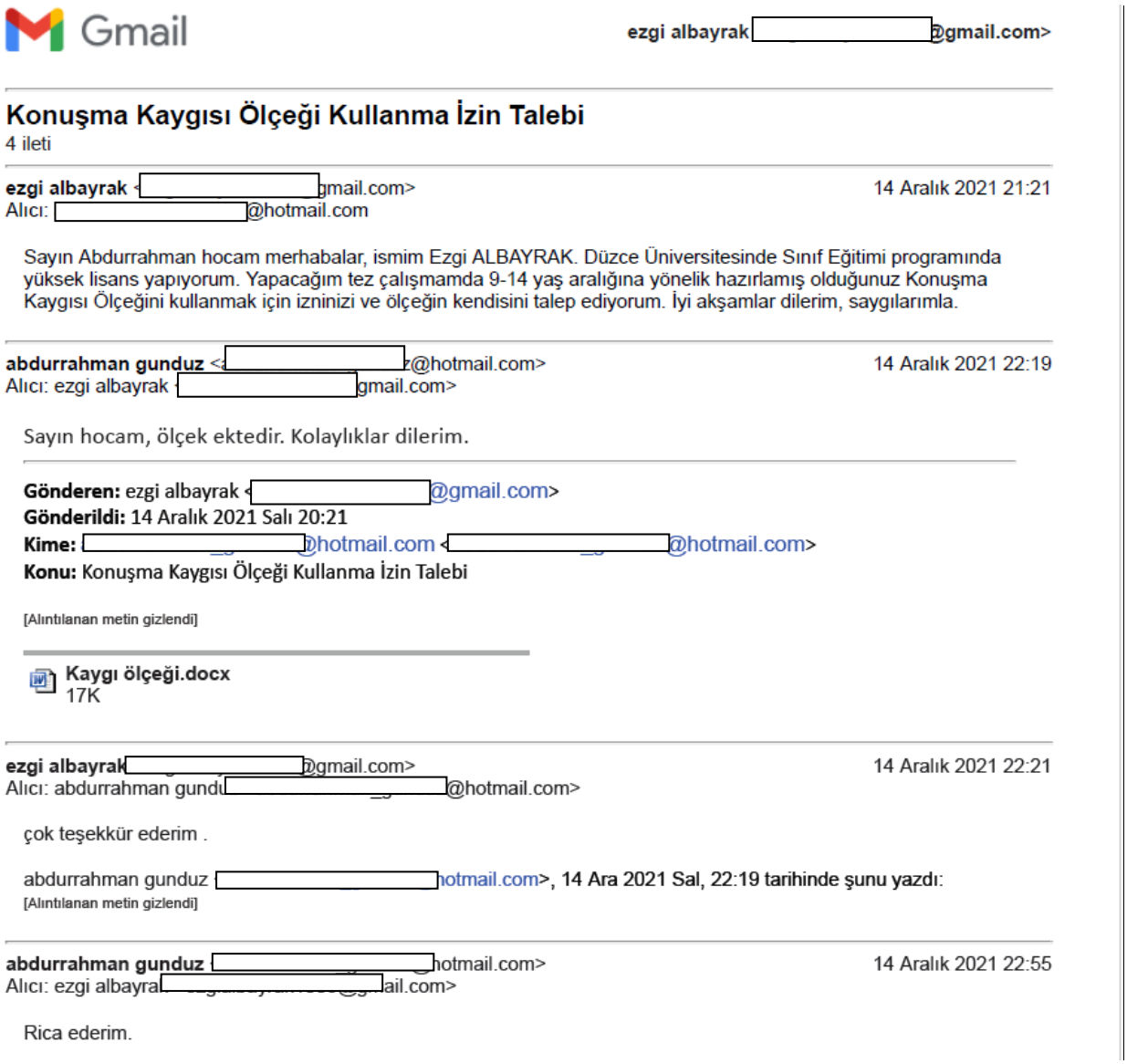
Bilişsel alt boyutun maddeleri: m4, m5, m6, m7, m8, m10, m17, m18, m20, m21'dir.

Fiziksel alt boyutun maddeleri: m12, m13, m14, m15, m16'dır.

Duygusal alt boyutu oluşturan maddeleri: m1, m2, m3, m9, m11, m19'dur.

Ölçek kullanılırken verilerin analizinde ters kodlanacak bir madde bulunmamaktadır.

7.3. EK 3 : ÖLÇEK KULLANIM İZİN TALEBİ



Gmail ezgi albayrak [redacted]@gmail.com>

Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanma İzin Talebi
4 ileti

ezgi albayrak <[redacted]gmail.com> 14 Aralık 2021 21:21
Alıcı: [redacted]@hotmail.com

Sayın Abdurrahman hocam merhabalar, ismim Ezgi ALBAYRAK. Düzce Üniversitesinde Sınıf Eğitimi programında yüksek lisans yapıyorum. Yapacağım tez çalışmamda 9-14 yaş aralığına yönelik hazırlamış olduğunuz Konuşma Kaygısı Ölçeğini kullanmak için izninizi ve ölçeğin kendisini talep ediyorum. İyi akşamlar dilerim, saygılarımla.

abdurrahman gunduz <[redacted]@hotmail.com> 14 Aralık 2021 22:19
Alıcı: ezgi albayrak <[redacted]gmail.com>

Sayın hocam, ölçek ektedir. Kolaylıklar dilerim.

Gönderen: ezgi albayrak <[redacted]@gmail.com>
Gönderildi: 14 Aralık 2021 Salı 20:21
Kime: [redacted]@hotmail.com <[redacted]@hotmail.com>
Konu: Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanma İzin Talebi

[Alıntılanan metin gizlendi]

Kaygı ölçeği.docx
17K

ezgi albayrak [redacted]@gmail.com> 14 Aralık 2021 22:21
Alıcı: abdurrahman gund[redacted]@hotmail.com>

çok teşekkür ederim .

abdurrahman gunduz [redacted]hotmail.com>, 14 Ara 2021 Sal, 22:19 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

abdurrahman gunduz [redacted]hotmail.com> 14 Aralık 2021 22:55
Alıcı: ezgi albayra[redacted]ail.com>

Rica ederim.

7.4. EK 4 : VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, **"İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına Okuma Çemberi Uygulamasının Etkisi"** adıyla 4 Nisan 2022 ile 3 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: **İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına okuma çemberi uygulamasının etkisini** belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Konuşma Kaygısı Belirleme Ölçeği

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gizem Ezgi ALBAYRAK

İletişim bilgileri: [redacted]nail.com

Velisi bulunduğum ..... sınıfı öğrencisi .....
…….'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

..../...../.....

Veli Adı-Soyadı: İmza:

Telefon Numarası:

7.5. EK 5 : OKUMA ÇEMBERİ ROL KÂĞITLARI



BAĞ KURUCU

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz metin kendisi, metin-dünya, metin-metin bağlantıları bulmaktır. Bu, metnin aşağıda verilen alanlarda bağlantılar kurulabileceği anlamına gelir.

- Kendi hayatınız.
- Okulda veya nerede yaşadığınız şeyler.
- Diğer zamanlarda veya yerlerde benzer olaylar.
- Haberlerdeki hikâyeler
- Diğer insanlar veya sorunlar.
- Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler.

Bu çalışmanın doğru veya yanlış cevabı yok. Çünkü her okuma her bireyde farklı şeyler düşündürür.

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. _____

2. _____

3. _____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Çeşitli bağlantılar yaptım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Seçenekleri açıkladım ve paylaştım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Tartışmalara katıldım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

SORGULAYICI



Ad-Soyad:

Grup:

Kitap:

Sayfa aralığı:

Tarih:

Göreviniz:

Sizin göreviniz grup üyelerinin üzerinde konuşup tartışabilecekleri iyi sorular hazırlamak. Bu sorular şöyle olabilir:

- ✓ Okurken yaşadıklarınla ilgili,
- ✓ Bir karakter hakkında
- ✓ Metin hakkında
- ✓ Yeni bir kelime hakkında
- ✓ Yazara sormak istediğin bir soruyla ilgili olabilir.

Sorular:

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

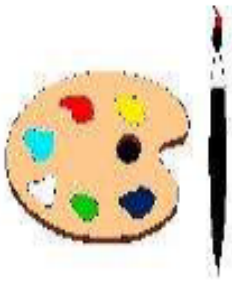
4. _____

_____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Sorularım tartışmayı tetikledi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Tartışmalara katıldım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

RESSAM- SANATÇI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

Okuduğunuz bölümde en beğendiniz kısımla ilgili bir resim çizmelisiniz. Aşağıda çizebileceğin konulara örnekler bulunmaktadır.

Okuduklarınızla ilgili bir bölüm,

Bir karikatür, şema, akış şeması,

Kitapta özellikle tartışılan şeylerin veya okumanın size hatırlattığı bir şeyin resmi olabilir veya okumadan aldığınız herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,

- ✓ Bir karakter,
- ✓ Yer / mekân ve zaman,
- ✓ Bir karakterin amacı,
- ✓ Heyecan verici bir bölüm,
- ✓ Bir sürpriz,
- ✓ Daha sonra neler olacağına dair bir tahmin,
- ✓ Başka herhangi bir şey olabilir.

Sunum sırasında çizdiğiniz resmi arkadaşlarınıza gösterin ama ne olduğunu açıklamayın. Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat verin. Tartışma sonunda ne düşündüğünüzü ve çizdiğinizi açıklayın.

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Resimlerim tartışmayı tetikledi.	1	2	3	4	5
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

OKUMA AYDINLATICISI



Ad:

Soyad:

Grup:

Kitap:

Sayfa aralığı:

Tarih:

Göreviniz:

- ✓ Okuduğunuz kitaptan grup arkadaşlarınızla paylaşmak için özel ve önemli bulduğunuz bölümleri belirlemek. Seçtiğiniz bölümler (örnekler) metnin ilginç, güçlü, komik, şaşırtıcı veya önemli bölümleri olmalıdır.
- ✓ Paragrafları- bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınıza okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinler. Daha sonra konuyla ilgili tartışma başlatmalısınız.

Paragraf Yeri	**Seçme nedeni**
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Çeşitli bölümleri seçtim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Seçimlerimi paylaştım ve açıkladım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Tartışmalara katıldım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

SÖZCÜK AVCISI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Bugünün okumasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısın.
- Okurken kelimeleri işaretleyin.
- Daha sonra tanımlarını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan not edin.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediliyorsa veya metnin anlamında/anlaşılmasında anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasına ve tartışmasına yardımcı olun.

Sayfa-paragraf	Kelime	Tanım
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Seçtiğim kelimeler okunan bölümler için önemli.	1	2	3	4	5
Kelime tanımlarım açık ve anlaşılır.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

ÖZETLEYİCİ

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: _____

Tarih: _____



Göreviniz:

- Göreviniz kitabın okuduğunuz bölümüyle ilgili kısa ve özet bilgiler sunmak.
- Yalnızca okuduklarınızdaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalısınız.
- Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmanızda yardımcı olacaktır.
- Birden çok önemli noktaları önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalısınız.

Anahtar noktalar:

1.
2.
3. _

_____

Özet:

_____

_____

Katılımını Puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Anahtar noktaları kaydettim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Özetimi sundum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Tartışmalara katıldım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

ARAŞTIRMACI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Kitapla ve anlatılan konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır.
- Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarihi bilgiler;
- Yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler;
- Kitapta anlatılan zaman dilimi / dönemle ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan resimler, nesneler, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler;
- Kitapta kullanılan isimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplayabilirsin.
- Kitap okunurken gerçekten ilginizi çeken veya sizde merak uyandıran konular araştırmalısın.

Bilgi toplayabileceğin kaynaklar:

- ✓ Kitabın önsözü, yazar biyografisi ve giriş gibi bölümleri,
- ✓ Kütüphanedeki kitaplar ve dergiler
- ✓ İnternet araştırması veya ansiklopediler
- ✓ Okuduğunuz konuyu/yazarı bilen kişilerle görüşmeler
- ✓ Okuduğun diğer kitap, dergi, gazete vb. materyaller.

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Gerekli araştırmaları yaptım.	1	2	3	4	5
İlginç ve önemli başlıkları araştırdım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

KARAKTER ÇÖZÜMLEYİCİ



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerlerin ayrıntılı biçimde anlatılmasıdır. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay tanımlanmalıdır.
- ✓ Hazırlanan harita, şekil ve şemalar grup üyelerine gösterilebilir.
- ✓ Sunumlar sırasında tanımlanan yerin kitabın hangi sayfasında yer aldığı belirtilmelidir.

Olay nerede başlıyor?

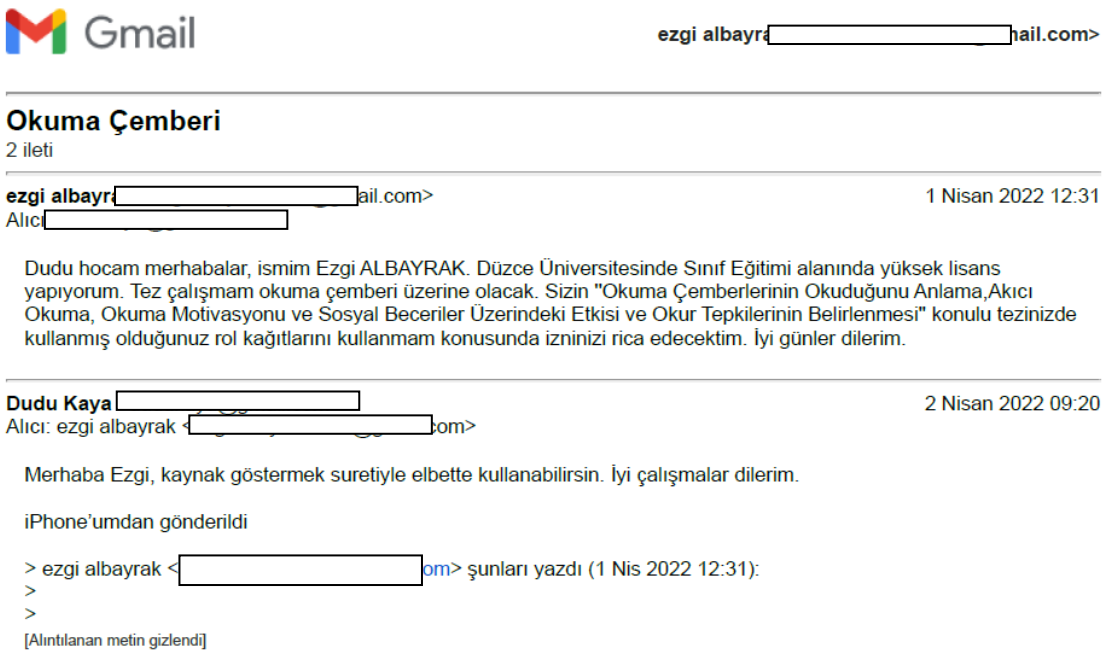
Anahtar olay nerede gerçekleşiyor?

Olay nerede bitiyor?

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Olayla ilgili yerleri belirledim.	1	2	3	4	5
Yerleri tanımlamak için uygun şekil, harita, şema kullandım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

7.6. EK 6 : ROL KÂĞITLARI KULLANIM İZİN TALEBİ



Gmail ezgi albayra[redacted]hail.com>

Okuma Çemberi
2 ileti

ezgi albayra[redacted]ail.com> 1 Nisan 2022 12:31
Alıcı[redacted]

Dudu hocam merhabalar, ismim Ezgi ALBAYRAK. Düzce Üniversitesinde Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmam okuma çemberi üzerine olacak. Sizin "Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama,Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi" konulu tezinizde kullanmış olduğunuz rol kağıtlarını kullanmam konusunda izninizi rica edecektim. İyi günler dilerim.

Dudu Kaya[redacted] 2 Nisan 2022 09:20
Alıcı: ezgi albayrak <[redacted]om>

Merhaba Ezgi, kaynak göstermek suretiyle elbette kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

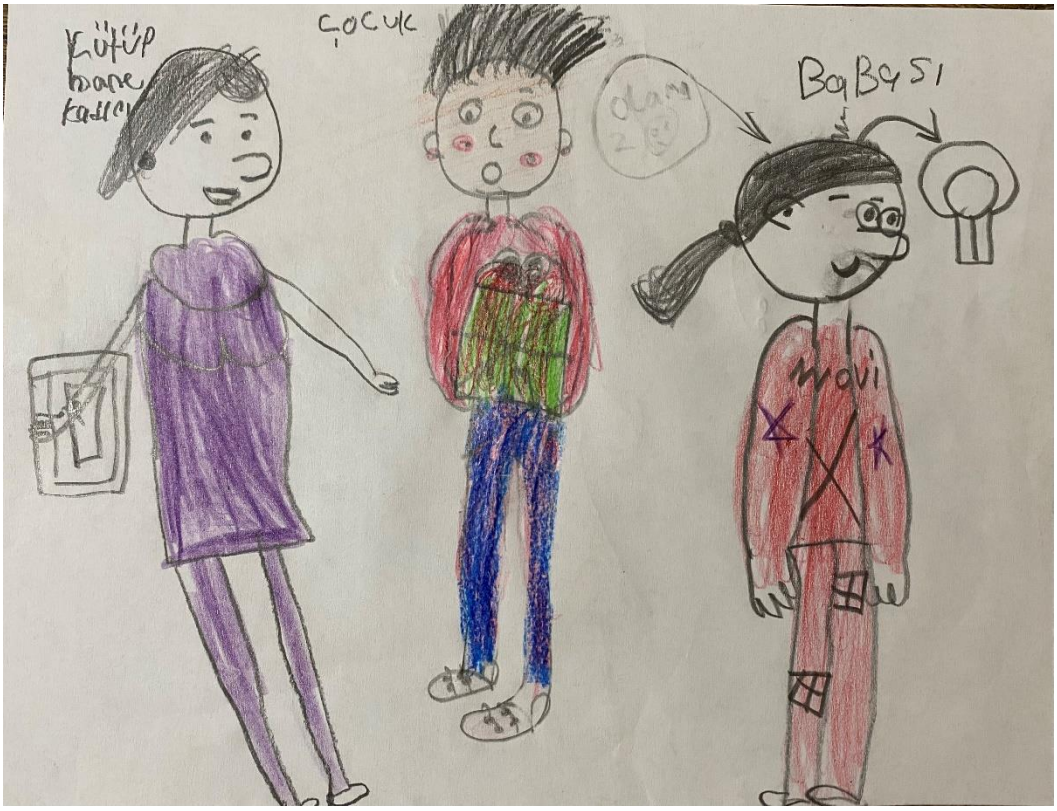
> ezgi albayrak <[redacted]om> şunları yazdı (1 Nis 2022 12:31):
>
>
[Alıntılanan metin gizlendi]

7.7. EK 7 : OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMALARI RESSAM ROLÜNE AİT GÖRSELLER

1.Dedem Bir Japon Balığı kitabına ait resim



2.Kitaplardan Korkan Çocuk kitabına ait resim



3.Hıhıcık kitabına ait resim



4.Robit- Gıcırtılı Bir Macera kitabına ait resim



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Gizem Ezgi KÖSEOĞLU

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	**Alan**	**Okul/Üniversite**	**Mezuniyet Yılı**
Yüksek Lisans	Sınıf Eğitimi	Düzce Üniversitesi	2024
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Düzce Üniversitesi	2018
Lise		Cumhuriyet Anadolu Lisesi	2013