



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/1 2022 s. 277-301, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİLİK ALGISI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNA ETKİSİ

Yasemin BAKI*

Geliş Tarihi: Ekim, 2021

Kabul Tarihi: Mart, 2022

Öz

Bu çalışmada Okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada gruptaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen çalışma grubu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 72 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmadaki verilerin toplanmasında Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eleştirel okuma özyeterlilik algıları ölçeğinin toplamı ile değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımda bulunma alt boyutlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sorgulama ve analiz boyutlarında ise manidar düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme tutumları açısından ise kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık boyutlarında deney grubu öğrencilerinin lehine manidar düzeyde farklılık oluşturmazken; ölçeğinin toplamı ile bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme, çıkarımda bulunma boyutlarında son test puanları deney grubu öğrencileri lehine manidar düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma çemberi, eleştirel okuma özyeterlilik algısı, eleştirel düşünme tutum.

THE EFFECT OF READING CIRCLE METHOD ON CRITICAL READING SELF-EFFICACY PERCEPTION AND CRITICAL THINKING ATTITUDE

Abstract

This study aims to examine the effect of the reading circle method on the critical reading self-efficacy perceptions of pre-service Turkish teachers and their attitudes towards critical thinking. In the study, which was conducted in a quasi-experimental design without a pre-test post-test control group, the subjects in the groups were determined by simple random sampling. The study group determined by this method consists of 72 pre-service teachers studying their 2nd years at the Department of Turkish Language Teaching at

* Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ysmnbaki@gmail.com
Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 14.09.2021 tarih ve 2021/209 sayılı karar.

Recep Tayyip Erdoğan University. In order to collect the data in the study, the Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale and the Critical Thinking Attitude Scale were used. In the data analysis of the study, t-Test was used for dependent groups in order to examine the effect of the experimental procedure. As a result of the analysis, it was determined that the post-test scores of the sub-dimensions of critical reading self-efficacy perceptions, evaluation, finding similarities and differences, and making inferences with the sum of the scale showed a statistically significant difference in favor of the experimental group. In the dimensions of inquiry and analysis, it was determined that these scores did not make a significant difference. With regard to critical thinking attitudes, the post-test scores did not make a significant difference in favor of the experimental group students in terms of evidence-based decision making and openness to seeking reasons. However, these scores made a significant difference in the dimensions of willingness to gather information, self-regulation, and making an inference, along with the sum of the scale in favor of the experimental group students.

Keywords: Reading circle, critical reading self-efficacy perception, critical thinking attitude.

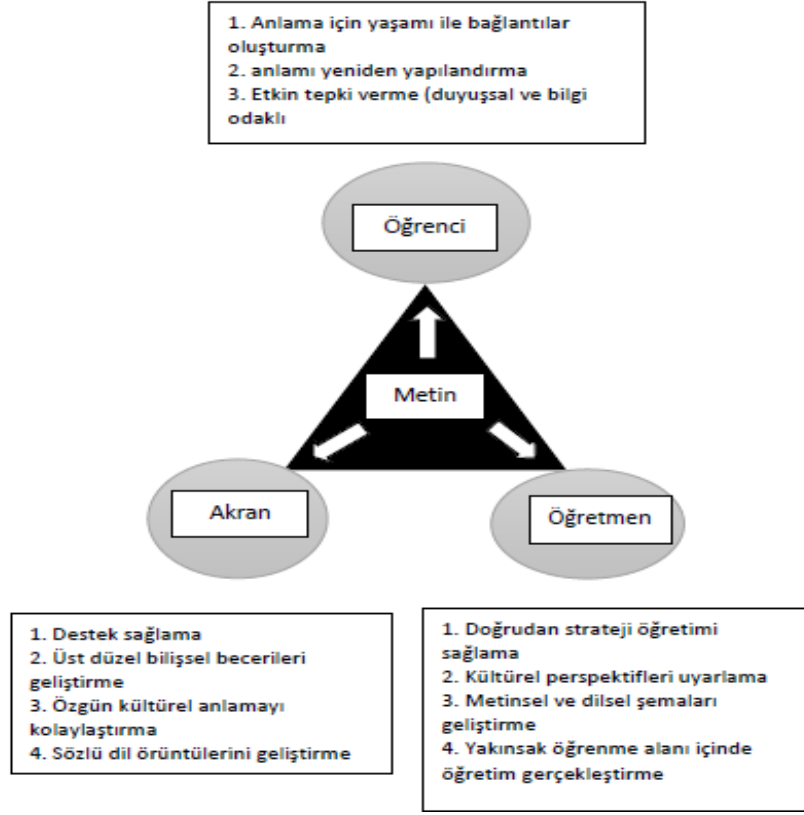
Giriş

Bireyin kendini keşfetmesi ve kendi gizil güçlerini tanıyıp kullanabilmesini sağlayan en temel yetilerden biri okuma becerisidir. Okumanın nihai amacı anlamak olarak nitelenmekle birlikte (Wright ve Cervetti, 2017) yeni bakış açılarıyla okuma, anlamının da ötesine geçerek okur-metin etkileşiminde okurun sorgulaması, değerlendirmesi, tepkide bulunması ve anlam kurması yani kendi anlamını yaratması olarak değerlendirilmektedir.

Bu yaratım sürecine erişilebilmesi için okuma davranışı dizgesinin öncelikle bir alışkanlığa ardından da kültüre dönüşmesi gereklidir. Bu kültürlenme süreci sırasıyla dinleme alışkanlığı, okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı becerisi, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisi süreçlerini kapsayan bir döngüdür (Sever, 2007). Bu döngüde bireyin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için kitaplarla tanışması, sevmesi ve arkadaşlık kurabilmesi okumaya karşı ilgi, tutum ve motivasyonunun artması gerekmektedir. Kitaplarla bu ilişkinin kurulup sürdürülerek okuma kültürüne sahipliğe dönüşmesi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de okuma çemberi yöntemidir.

Yöntem, ilk kez Karen Smith tarafından 1982 yılında bu uygulanmış; 1984 yılında ise Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından yöntem "Okuma Çemberi" ismi verilmiştir (Daniels, 2002). Bu yöntem, öğrencilerin kendi belirledikleri bir metni ya da kitabı küçük gruplara paylaştırarak okunması ve belli aralıklarla gruplarla tartışılması esasına dayanan zengin öğrenme fırsatları sunan öğrenci merkezli bir okuma yöntemidir (Daniels, 2002; Hathaway, 2011). Başat özellikleri iş birliği, seçim, araştırma ve sorumluluk olan bu yöntemin (Daniels, 2006) temel gayesi aynı kitabı okuyan öğrencilerin kitaptan edindikleri bilgi ve deneyimleri tartışarak paylaşmasıdır (Morris ve Perlenfein, 2010). Bu yöntemde öğretmenin rehberliği ve akranların eşliğinde oluşan platformla farklı bakış açılarını görerek bilgi yeniden yapılandırılır. Bu süreçte fikirlerin karşılıklı olarak paylaşımı sonucunda yeni bilgi üretimi eğlencenin uygulamanın bir parçası olduğu sosyal bir ortamda gerçekleştirilir (Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010; Moeller ve Moeller, 2007). Okumayı karşılıklı bir alışverişe dönüştürerek etkileşimli bir okuma ortamı oluşturulurken (Doğan vd., 2018) bireysel okuma ile iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin birleştirilir (Tracey ve Morrow, 2006). Bu yöntemlerden oluşan okuma çemberleri, yapılandırıcılık kuramı (okuyucu tepkisi teorisi, şema teorisi ve

araştırmaya dayalı öğrenme teorisi) ve sosyo-kültürel kurama göre şekillenmektedir (Hsu, 2004; McElvain, 2010). Bu modeller ve kuramların okuma çemberi yöntemi bağlamında oluşturduğu yapı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Etkileşimsel okuma çemberlerindeki etkileşimler
(McElvain, 2010’den aktaran Doğan vd., 2018).

Şekil 1’den hareketle bu yöntem, öğrencinin kendi okuma deneyimiyle sürece etkin bir şekilde katılımıyla sürecin diğer paydaşları olan akran ve öğretmenin de katkılarıyla şekilleneceği sosyal bir ortaklık ve iletişimin yanı sıra anlamı birlikte yapılandırmalarını sağlayan etkileşimli bir ortam sunmaktadır (Doğan vd., 2018).

Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanışı

Okuma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan bu yöntem, farklı eğitim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilebilir (Avcı ve Yüksel, 2011). Alan yazındaki kaynaklardan hareketle (Daniels, 2002; Brownlie, 2005; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Doğan vd., 2018) okuma çemberlerinin uygulanışı şu şekildedir:

Okuma çemberinde uygulamaya kitap seçimiyle başlanır ve öğretmen, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda kitap seçiminde rehberlik yapar (Brown, 2002; Daniels, 2002). Ardından yöntemle ilgili bilgi verilir ve kitaplar öğrencilere tanıtılır (Carpinelli, 2006). Öğrencilerin kitap seçiminin ardından 2-6 kişilik gruplar oluşturulur (Daniels, 2002). Bu gruplar öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda belirlenir. Okunulan materyallerin öğrenciler tarafından karşılaştırılmasının yanı sıra grupların da öğrenciler tarafından oluşturulması öğrencilerin bireysel özelliklerinin açığa çıkışında oldukça önemli bir etki oluşturur (Brown,

2002). Grupların belirlenmesi sonrası yapılan ilk toplantıda kaç sayfa okunacağı, rol paylaşımı ve yapılacak projeye karar verilir. Öğrencilerin almaları gereken roller; temel ve seçimlik roller olmak üzere iki kategoride değerlendirilir. Temel roller; “bağ kurucu”, “sorgulayıcı”, “okuma aydınlatıcısı” ve “ressam”; seçimlik roller ise “özetleyici”, “araştırmacı”, “sözcük avcısı”, “hareket izcisi”, “tahmin edici” ve “karakter ustası”, “gözlemci”, “film eleştirmeni”dir (Daniels, 2002). Grup içerisinde bu roller dağıtılır ve öğrenciler bir sonraki çemberde başka bir rol alır böylelikle her öğrencinin rollerin tümünü deneyimlemesi sağlanır (Calzada, 2013; Tracey ve Morrov, 2006).

Okuma sürecinde gerekli araştırmaları yapmak ve grup tartışmalarına hazır olarak gelebilmek için rolle ilgili görevleri içeren yönergelerin yer aldığı çalışma yaprakları kullanılır. Bu araç, okunulan bu materyalden aldıkları notları ve öğrendiklerini grup içerisinde üstlendikleri rollere göre işbirlikçi ve eğlenceli bir ortamda paylaşımlarına olanak sağlar (Schoonmaker, 2014; Avcı ve Yüksel, 2011; Doğan vd., 2018). Bu çalışma yaprakları öğretmen tarafından hazırlanarak öğrencilere verilir (Avcı vd., 2010). Grup toplantı tarihleri ise kitabın türü, hacmi, içeriği gibi değişkenlere göre şekillenir (Hatun ve Kurtlu, 2019; Morris ve Perlenfein, 2010). Belirlenen takvime göre toplantılar yapılır. Bireysel olarak yapılan okuma sonrası kitabın ilgili bölümü tüm rollerin katılımıyla iş birliğine dayalı öğrenmeye göre her öğrencinin rolüne ilişkin elde ettikleri bulgular grup toplantısında paylaşılır ve tartışılır. Bu işlemlerin ardından çember sonlandırılır ve farklı öğrencilerin bir araya gelmesine ve farklı rollerin alınmasına dikkat edilerek yeni bir çember oluşturulur (Doğan vd., 2018). Öğretmenler grup toplantılarına katılarak tartışmayı yürütme sürecinde rehber, moderatör veya katılımcı rollerini üstlenebilir (Avcı vd., 2010). Bu süreçte otantik değerlendirmeden yararlanılarak portfolyo, rubrik, gözlem formları, öz, akran ve grup değerlendirme gibi çağdaş araçlarla süreç ve sonuç değerlendirme yapılır (Daniels, 2003). Ayrıca okunulanların anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular da kullanılabilir. Süreç içerisindeki öğrenci performansı ve grup üyelerinin rollerine dair görevler ise grup değerlendirme formu aracılığıyla değerlendirilir. Kitabın bitiminden sonra öğretmenin ya da okuma grubunun belirleyeceği bireysel ya da grup olarak bir bitirme projesi hazırlanır. Okuma grupları, kitabın okunma süreci sonunda yazarla değerlendirme yapma, poster hazırlama, şiir, slogan, afiş, tiyatro, kısa film çekme, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikâyeye sonuç yazma, kitaptan etkili kısımları okuma, drama, hikâyenin tarihi çizelgesini oluşturma, kitapla ilgili sokak röportajları, hikâyenin unsurlarından birini yeniden yazma, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma (kolaj, resim, şiir), kitaba dayalı bir skeç hazırlama, kitaba yeni bir kapak tasarımı, kitap için reklam kampanyası hazırlama, karakter günlükleri yazma, karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, resimli kitap hazırlama, kitapla ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitaptaki olaylara ilişkin haber yapma, kukla tiyatrosu hazırlama, oyun tasarımı yapma vb. çeşitli etkinlikler tasarlanabilir (Mete, 2020; Moeller ve Moeller, 2007).

Sahip olduğu niteliklerle güçlü ve zengin bir öğrenme fırsatı sunan bu yöntem, 21. yüzyılda bilinçli ve sistemli bir şekilde organize edilmiş üst düzey okuma becerilerinin gelişimi açısından da önemli fırsatlar sunmaktadır. Üst düzey okuma becerilerinden biri olan eleştirel okuma, bu yüzyılda her kaynaktan sınırsız bir şekilde gelen bilgi içerisinden doğru bilgiyi ayırt edebilme ve yetkin bir şekilde doğru yerde kullanabilme açısından vazgeçilmez bir zorunluluğa dönüşmüştür. Okunulanların derinlemesine sorgulama yoluyla analiz edilmesi, değerlendirmesi ve yorumlanması esasına dayanan eleştirel okuma (Özdemir, 2007) bireyin doğruları objektif bir bakış açısıyla keşfetmesidir (Yıldız, 2008). Okumada metnin temel anlamının açığa çıkışı

hedeflenirken eleştirel okumada metnin nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunma amaçlanır (Ateş, 2013). Bu okuma yöntemde amaç; edebiyat estetiği açısından kıymetlendirmek değil yazarın verdiği mesajları doğru bir şekilde kavrayarak zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek olup dikkat, şüphe, soru, metacognition (kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olma) dört temel kavram etrafında şekillenmektedir (Knott, 2005). Bu yapının son basamağında bireyin kendini değerlendirebilmesi başka bir ifadeyle kendi öz yeterliliklerinin farkında olması amaçlanır. Güdusel bir mekanizma olan öz yeterlilik algısı insan davranışının en önemli yordayıcıları arasında yer alır (Karabay, 2013). Öz yeterlilik algısının artışı bireyin kendini daha yeterli görmesini, daha iyi ve o alanda daha özgür hissetmesini sağlamaktadır.

Eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ise bireyin eleştirel okuma yeterlilik düzeyine ve okuduklarını eleştirel olarak değerlendirebileceğine dair inancıdır (Kurbanoglu, 2004). Bireyi zihinsel olarak bağımsız bir şekle getirme ya da düşüncelerini her türlü bağdan kopararak özgürleştirme olarak da değerlendirilen eleştirel okuma “düşünerek okuma” olarak da tanımlanmaktadır (Gelen, 2003). Temel dil becerilerinin paralel ve sarmal bir ilişkisinin yanı sıra tüm dil becerilerinin kökenini oluşturan düşünme becerisi, eleştirel okuma açısından düşünüldüğünde eleştirel düşünme becerisiyle karşılıklı ilişki içerisindedir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi okuma becerisinin ve doğru bilgiye erişimin anahtarı rolündedir (Çifçi, 2006). Eleştirel düşünme; bir görüşü, savı, açıklamayı, değer yargısını, davranışı ya da durumu; ölçülü bir kuşkuculuk ve ölçütler aracılığıyla doğruluk ve geçerlilik açısından irdeleme yeteneği (Yıldırım, 1997) olup bu sorgulama sonucunda mevcut bilgiden anlam çıkarma sürecidir (Doğanay, 2007).

Temel dil becerilerinin hepsini barındıran yöntemlerden biri olan okuma çemberleri (Whittingham, 2014) hedef dilde metinden en üst düzeyde keyif alarak ve zevkle okuyarak (Schoonmaker, 2014) dil yeterliliğini arttırmaya teşvik eder (Tekin, 2019). Metni derinlemesine okumayı ve anlamayı sağlayan bu yöntem (CampbellHill, 2010) bir yandan bireylerin öğrenmesi ve yeni düşünceler üretmesine olanak sağlarken bir yandan da bireylerin ürettikleri düşünceleri özgürce paylaşabilmelerine fırsat tanımaktadır. Grup toplantılarındaki tartışmalarda sunduğu etkileşimli düşünme ortamıyla ayrıntıları yakalamasına (Aytan, 2018), deneyimlerini paylaşarak konu üzerinde düşünmesini ve değerlendirme yaparak kendi çıkarımlarına varmasını (Avcı vd., 2013) ve anlamı yeniden yaratmasına olanak sunar (Medina, 2007; Widodo, 2016). Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, eleştirme, sorgulama gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanımıyla da zengin öğrenme yaşantılarının sunulduğu çok yönlü bir gelişim sağlar (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı vd., 2013; Doğan vd., 2019). Bu yönüyle okuma çemberi yöntemi sorgulama, karar verme ve eleştirel düşünme becerisi kazanma ve geliştirme açısından önemli kazanımlar elde edilmesini sağlayarak (Chung ve Lee, 2012; Daniels, 2002; Pambianchi, 2017) düşünme becerilerini geliştirir (Pambianchi, 2017; Whittingham, 2013). Öğrencilerin grup toplantılarında tartışma başlıklarını kendileri belirlemeleri, metni tartışma konularında serbest olmaları (Schoonmaker, 2014; Tomlinson ve Strickland, 2005), araştırma ve eleştirel düşünmeye sevk edici tartışmalar aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi noktasında da önemli fırsatlar sunmaktadır (Doğan vd., 2019; Doğan vd., 2018; Karatay, 2015; Pambianchi, 2017; Walloman-Bonila ve Werchadlo, 1995).

Yöntemin sahip olduğu zengin öğrenme fırsatları roller açısından da oldukça uyumludur. Yöntemdeki bağ kurucu, araştırmacı, sorgulayıcı ve okuma aydınlatıcısı rollerinin eleştirel okuma ve düşünmenin alt boyutlarıyla doğrudan ilişkilidir. Eleştirel okumanın

temelinde yer alan sorgulama eylemine karşılık gelen sorgulayıcı ve araştırmacı rolü, eleştirel okumanın diğer boyutu olan anlam oluşturma boyutuna karşılık gelen okuma aydınlatıcısı rolü, eleştirel okumanın bir diğer boyutu olan ilişkilendirmeye karşılık gelen bağ kurucu rolü de bu yöntemin bu becerilerle ilişkisi gösteren önemli dayanaklar arasındadır (Okur, 2019). Sahip olduğu bu özelliklerden hareketle yöntemin eleştirel okuma ve eleştirel düşünme boyutunda da önemli kazanımlar elde edilmesine olanak sunan ve özellikle Türkçe derslerinde kullanılabilir etkin bir yöntem olduğu çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuş olmakla birlikte bu araştırmalar sınırlıdır (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2019; Yıldırım, vd., 2019). Okuma çemberi yöntemiyle ilgili çalışmalar ise ağırlıklı olarak okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde ve sözel dil becerilerinin gelişimi boyutunda yapılmıştır (Avcı, 2013; Avcı vd., 2013; Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Balantekin, 2016; Balantekin ve Pilav, 2017; Briggs, 2010; Camp, 2006; Karatay, 2017; Karatay, 2015; Kaya Tosun, 2018; Rutherford, Carter, Hillmer, Kramer ve Parker, 2009; Sarı, Kurtuluş ve Toy-Yücel, 2017; Kaya Tosun, 2018; Monaghan, 2016; Mete, 2020; Olsen, 2007; Pitton, 2005, Tekin, 2019; Yıldırım vd., 2019). Alan yazında yöntemin; öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına (Özbay ve Kaldırım, 2015), ortaokul (Demir, 2019; Hatun ve Kurtlu, 2019) ve ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi (Okur, 2019), hazırlık öğrencileri üzerindeki etkisine (Abdelrasoul, 2014) ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri açısından ise üstün zekâlı öğrencilerin gelişimindeki etkisi (Soares, 2009) ve İngilizce öğretiminde etkisi incelenmiştir (Chung ve Lee, 2012).

Çağı yakalayabilen, okuyarak elde ettiklerini üretime dönüştürebilecek bireylerin yetiştirilmesinde, günümüzün temel yeterliliklerinden olan eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerisinin kazandırılması bir zorunluluğa dönüşmüştür. Bilgiye erişimde internetin sağladığı olanaklara rağmen doğru ve yanlış bilginin karmaşık bir şekle dönüştüğü günümüzde bilginin doğruluğu sorgulanmalı ve eleştirel bir süzgeçten geçirilmelidir (Karadeniz, 2014). Nitekim Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) da okuma okuryazarlığı kategorisinde öğrencilerin metinlere eleştirel olarak yaklaşabilmelerinin kazandırılması da önemli amaçlar arasında yer almaktadır (EARGED, 2018). Ülkemizin PISA başarısında istenilen seviyelere erişememiş olmasına ilişkin sonuçlarda (PISA 2018) bu becerilerin gelişiminde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiğinin önemli göstergelerindedir.

Eleştirel düşünme ve okuma becerisi ilk kez 2005'te Türkçe Öğretim Programı'nda yer almasına karşın bu becerilerin kazanımına ilişkin yöntem ve teknik bilgisi de yeterli düzeyde değildir (Karatay, 2015). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın (2019) değişen müfredatına, alan eğitimi seçmeli olarak "Eleştirel Okuma" ve meslek bilgisi seçmeli ders olarak ise "Eleştirel ve Analitik Düşünme" dersleri eklenmiştir. Bu gelişmelere rağmen farklı kademelerde yapılan araştırmalar da eleştirel okuma becerisinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Demir, 2018; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelci, 2012). Birçok alt beceriden oluşan eleştirel okuma ve düşünme becerilerinin gelişimi için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Bu araştırmayla eleştirel okuma ve düşünme becerilerinin kazandırılmasında rol model olacak Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yöntemin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle yöntemin güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesinin yanı sıra öğretmen eğitimi programlarının gelişimi ve düzenlenmesine de katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu amaçlarla gerçekleştirilen araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Okuma çemberi yöntemi, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algıları ön test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmaktadır mıdır?
2. Okuma çemberi yöntemi, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ön test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve eleştirel düşünme tutumlarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın modeli ise ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desendir. Kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen, deneysel işlem öncesi ve sonrasında aynı gruplar üzerinde uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla deneysel işlemin etkisinin incelendiği desen türüdür (Büyüköztürk, 2007; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Tablo 1: Araştırmada kullanılan deneysel desen

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
G _d	O _{1.1}	X	O _{2.1}
	1 hafta	10 hafta	1 hafta

Not: G_d: Deney grubu, O_{1.1}: Deney grubuna uygulanacak ön-testler, O_{1.2}: Deney grubuna uygulanacak son-testler, X: Farkındalık Eğitimi ve Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanışı

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla belirlenmiş olan katılımcılar, 2020-2021 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 72 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiş ve bu okuma yöntemine katılmak isteyen öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Eleştirel Okuma Özyeterlilik Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Her iki ölçek için de Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 14.09.2021 tarihli ve 2021/209 sayılı kararıyla ilgili izin alınmıştır.

Eleştirel Okuma Özyeterlilik Ölçeği

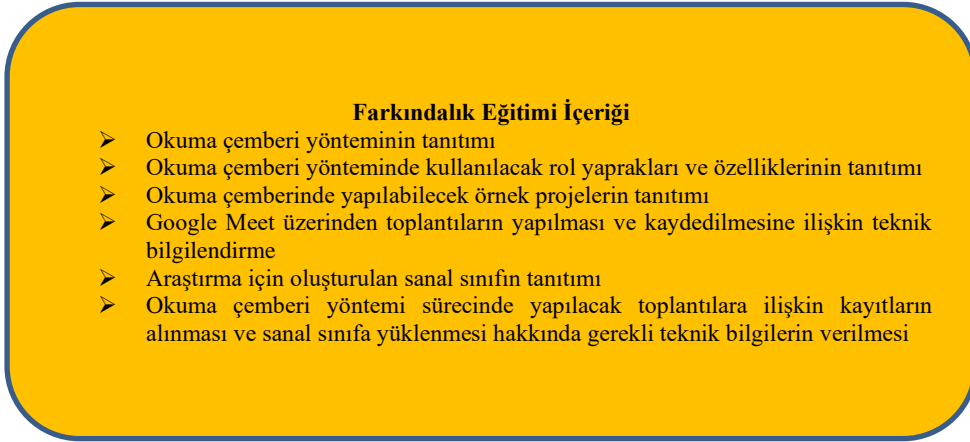
Karadeniz (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçme aracı Likert tipi bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek 5 faktörlü bir yapıya sahip olup 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “sorgulama”, ikinci faktörü “analiz”, üçüncü faktörü “değerlendirme”, dördüncü faktörü “benzerlikleri ve farklılıkları bulma” ve beşinci faktörü ise “çıkarımda bulunma” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiş ve bu değer ölçeğin tamamı için 0.93, faktörler için sırasıyla .86, .82, .84, .83 ve .79 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.04$, RMSEA=.040, GFI=.91, CFI=.98, NFI=.98 ve NNFI=.97 olarak bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği

Yılmaz Özelçi (2012) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek; 5 faktörlü bir yapıya sahip olup 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek faktörlerinin isimleri sırasıyla “bilgi toplamaya isteklilik”, “öz düzenleme”, “çıkarımda bulunma”, “kanıta dayalı karar verme”, “neden aramaya açıklık” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiş ve bu değer ölçeğin faktörleri için sırasıyla .70, .64, .52, .54, .56 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmış ve yapısal modelin uyum indeksleri $X^2=235.19$, $df / X^2=.60$, $RMSEA=.041$, $NNFI=.80$, $CFI=.91$ ve $AGFI=.92$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında gerekli izin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 14.09.2021 tarihli ve 2021/209 sayılı kararıyla alınmıştır. Araştırma öncesinde deney grubu öğrencilerine araştırma hakkında genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Deneysel süreç; 9 hafta, ön-test ve son-testlerin uygulanması 2 hafta ve Farkındalık Eğitimi 1 hafta olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Deneysel sürecin öncesinde Okuma çemberi yönteminin etkisini incelemek için deney grubu öğrencilerine ön-test ve son-test olarak Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Okuma çemberi yöntemini tanımaları ve süreçte takip edecekleri uygulamaları tanıtabilmek için araştırmacı tarafından Farkındalık Eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin içeriği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 2: Farkındalık Eğitimi

Bu eğitim toplam 6 saatten oluşmuş ve 1 haftalık süreç bu eğitime ayrılmıştır. Oluşturulan sanal sınıf üzerinden uygulamalar hafta içerisinde tanıtılarak öğretmen adaylarının hem yöntemi hem de kullanacakları rol yapraklarına ilişkin gerekli bilgileri edinmelerine dair duyurular yapılmış ve uygulamaya katılacak kişiler belirlenmiştir. Ardından okunulacak kitaplara karar vermeleri sağlanmıştır. Okuma çemberinde okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığını geliştirmek için kitap seçimi öğrencilere bırakılabilir (Moeller ve Moeller, 2007). Bu sebeple uygulamaya katılacak her öğretmen adayının okumak istediği kitaplara ilişkin görüşleri alınmıştır. Ardından okunması istenilen kitaplara ilişkin bir liste oluşturulmuş ve bu kitapların içerisinden tüm uygulama grubuyla birlikte seçme işlemi yapılmıştır. Bu görüşme sonunda ortak olarak belirlenen kitapların listesi Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Okuma Çemberi Yöntemine İlişkin Deneysel Süreçte Okunan Kitaplar

Kitap adı	Kitabın yazarı
Alev Saçlı Çocuk	Christine Nöstlinger
Yesevi Atadan Öyküler	Hayti Bice
Küçük Kara Balık	Samed Behrengi
Samanadam	Anooshirvan Miandji
Küçük Ağacın Eğitimi	Forrest Carter
Gökte Biri Var	Sevim Ak
Mavi Rüyalara Gören Çocuk	Mustafa Ruhi Şirin
Şimugula	Sevgi Saygı
Kapiland'ın Kobayları	Miyase Serbarut

Kitap seçiminin ardından uygulama grupları oluşturulmuştur. Bu grupların her birinde 9 kişi yer almakla birlikte toplam 8 grup oluşturulmuştur. Bu grupların her biriyle Farkındalık Eğitimi haftasında ayrı ayrı görüşmeler yapılmış ve grup içerisinde rol dağılımının yapılması sağlanmıştır. Bu hafta içerisinde de her grup kendi grup arkadaşlarıyla tanışmış ve gruplarına adlar belirlemişlerdir. Bu okuma grupları ve isimleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmadaki Okuma Çemberi Gruplarının İsimleri

Gruplar
1.Grup: Kitapların Sesi
2.Grup: Yabgular
3.Grup: Bilgi Otağı
4. Grup: Edebihane
5. Grup: Hilal
6. Grup: Güzidegan
7. Grup: Ardıç
8. Grup: Mergen

Gruplara ilişkin haftalık toplantı günü ve saatinin belirlenmesi ve o haftaki toplantının sanal sınıfa yüklenmesi o haftaki “Gözlemci” tarafından sağlanmıştır. Her grup sanal sınıfa kendine ayrılan sekmede hafta olarak rol yapraklarını eklemiştir. Her kitabın tamamlanmasından sonra ise proje olarak kitaba ilişkin bireysel olarak portfolyolar oluşturulmuştur.

Bu süreçte kullanılan rol yaprakları araştırmacı tarafından alan yazındaki çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur (Avcı vd., 2010; Doğan vd., 2018). Gruplardaki öğrenciler her hafta değişen rollerine göre çalışma yapraklarına aldıkları notlarla toplantıya gelmiş ve bu çalışma yapraklarını sanal sınıfa yüklenmişlerdir. Bu rol yapraklarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.



RESSAM- SANATÇI
Ad- Suavi
Grup: _____
Kitap: _____
Ölçü: Sayfa aralığı _____
Tarih: _____

Göreviniz:
1. Okuduğunuz bölüme "araştırmacı" olan arkadaşınızla eş görselli çalışarak belirlediğiniz sembollerle ilişkin görselleri yapıp her birine ilişkin 3'er tane görsel bulunuz. İlgili sembolün adını yazarak görselleri yerleştiriniz.
2. Okuduğunuz bölümle ilgili olarak bu kısım gerçekleştirilmek için bir karakter, şema, karakter piramidi, hikaye kartı, aksiyon, diyagram gibi sematik araçlardan istediğiniz seçerek gerçekleştiriniz. Aslında bu gerçekleştirilmede çizdiğiniz konulara örnekler bulunmaktadırlar.
Okuduklarımızla ilgili bir bölüm,
Kısmen özellikle tartışılan şeylerin veya okuduğunuz size hatırladığı bir şeyin resmi olabilir veya okuduğunuzla ilgili herhangi bir fikir veya düşünceyi ifade eden bir resim,
• Bir karakter,
• Yer / mekân ve zaman,
• Bir karakterin amacı,
• Heyecan veren bir bölüm,
• Bir süreç,
• Daha sonra neler olacağını düşen bir bölüm,
• Başka herhangi bir şey olabilir.

Sunum Planı: Sunum sırasında sembollerle ilişkin seçtiğiniz görsellerden ve oluşturduğunuz şemadan istediğiniz www.uzay.com.tr arka planınıza gösteren ama ne olduğunu açıklamayan. Arkadaşlarınızın kolayca tartışmalarına fırsat verir. Tartışma sonunda ne düşündüğünüzü www.uzay.com.tr için bilgileri açıklar.

Görsel 1: Ressam- Sanatçı rol yaprağı



BÖLÜM UZMANI (OKUMA AYDINLATICISI)
Ad- Suavi
Grup: _____
Kitap: _____
Sayfa aralığı _____
Tarih: _____

Göreviniz:


- Okuduğunuz kitapları grup arkadaşlarınızla paylaşmak için özel ve önemli bulduğunuz cümle ya da bölümleri belirlemek.
- Seçtiğiniz bölümler (örnekler) metnin ilginç, güçlü, komik, şaşırtıcı veya önemli bölümleri olabilir.
- Hangi paragrafın paylaşılması gerektiğine karar verir ve nasıl paylaşılacağına ilişkin planlama oluşturur.
- Paragraflar- bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınızla okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinler. Daha sonra konuşma ile ilgili tartışma başlatılır. Ayrıca cümle ya da ilgili paragrafı seçme seaherizi aşağıda belirtilen gereklilikleri de KALIN ve BÜYÜK HARFLER seçtiğiniz kısım hemen yazma yazınız.

Paylaşmak için seçilen bölümlerle ilgili olan notlar:
Önemli
Bilgi verici
Sesizce
Tartışmalı
Eğlenceli
İyi yazılmış
Kafiyeli
Düşünmeye yönlendirici
Diğer

Yer Seçme nedeni Okuma için plan


Paragraf ya da cümle- sayfa no	Seçme sebebi

Görsel 2: Bölüm Uzmanı/Okuma Aydınlatıcısı



Karakter Ustası
Ad- Suavi
Grup: _____
Kitap: _____
Sayfa aralığı _____
Tarih: _____

Göreviniz: Okuduğu kitapta karakterlerin özelliklerini tanımlama yükümlüdür. Karakterlerin neden böyle olduğunu, neleri bildiklerine dair bilgi verir. Çevrelerindeki kişilerin özellikleri ile de karşılaştırma yapar. Bu değerlendirme için aşağıda verilen Karakter Dünyası ya da tablodan yararlanabilirsiniz.



Ana karakter:

Adı	Fiziksel özellikleri	Psikolojik özellikleri	Karşılaştığı problemler	Başarıları	Olumlu özellikleri	Olumsuz özellikleri

Yardımcı Karakterler:

Adı	Fiziksel özellikleri	Psikolojik özellikleri	Karşılaştığı problemler	Başarıları	Olumlu özellikleri	Olumsuz özellikleri

Görsel 3: Karakter Ustası




Kelime Avcısı
Ad- Suavi
Grup: _____
Kitap: _____
Sayfa aralığı _____
Tarih: _____

Göreviniz:

- Bu bölümün okunmasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısın.
- Okunan kelimeleri şifreleyin.
- Daha sonra bunların 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

Görsel 4: Kelime Avcısı



GÖZLEMCİ
Ad- Soyad: _____
Sınıf: _____
Kitap: _____
Halla-Tarih: _____

Görevler:

1. Toplantı saat ve gündüzyayınak çerçevesi belirler. Tın toplantının organizatörüdür.
2. Toplantı kaydını alır ve sisteme yükler.
3. Formu toplantı sonrası sisteme girer.
4. Gözlemci, grup toplantısında, öğrencilerin hazırladıkları ve tartışma sırasında performansını gözlemci formuna (şarajlı) yazarak, bunu öğrencilere paylaşır.

Grup Yürütücü
Rol Dağılımı

Roller	Öğrencinin Ad-Soyadı
1. Bilgi Uzmanı (Okuma Ayaklanıcı)	
2. Dış Kurucu	
3. Buluşma/Sosyal	
4. Soru Sorucu	
5. Deneyimci	
6. İlerletici (Okuma Dinleyicisi)	
7. Kitapın Anlatıcısı	
8. Kararlar Ünlüsü	
9. Gözlemci	
10. Gözlemci	

ROLLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

Bilgi Uzmanı (Okuma Ayaklanıcı) Rol Değerlendirme Formu

Görevleri: Bilgi Uzmanı, okuma bilginde geçen, diğer, konuş, hareket, dilikat çekici pasajları seçerek kutup toplantısında diğer öğrencilere okur. Bu öğrencilerin amacı, grup iyileştirme kutup ile ilgili temel noktaları vurgulamak ve hatırlatmaktır. Bilgi Uzmanı, grup toplantısında seçtiği pasajları sesli olarak okur, bunu seslen seçtiği ve öğrenimi açıklar.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

Görevler	Evet	Hayır	Kabul Edilebilir
Okuma becerilerini kullanır.			
Rol yaparken hazırlanır.			
Yokluk okumaya etkili bir şekilde katkı sağlar.			
Okuma süresi 10-15 dakika sürer.			
Okuma performansını aktif olarak sunar.			
Okuma performansını ve seslenirle bilgilendirir.			
Sorularını cevap verir.			
Başkalarını etkili sunar.			
Prose yapısını kullanır.			
Tuzağıklı tını amaçları yerine getirir.			

2. Bağı Kurucu Rol Değerlendirme Formu

Görevleri: Bağı kurucu, okuma bilginde geçen yazarın amaçları, genel yazarın öğrencinin kendi deneyimlerini, yaşadığı bölgede olan olaylar, okuduğu yazarın olaylar, genel olarak yazarın yaşamı olayları, o günün haberi, diğer kitaplar ve yazıtları ilgili olaylar. Örneğin, diğer ifadelerle ilgili bir kitap okuyorsa ya Türkiye ile veya dünyada yazarın deneyim, sevgi gibi olayları birleştirir.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

Görevler	Evet	Hayır	Kabul Edilebilir
Okuma becerilerini kullanır.			
Rol yaparken hazırlanır.			
Yokluk okumaya etkili bir şekilde katkı sağlar.			
Okuma süresi 10-15 dakika sürer.			
Okuma performansını aktif olarak sunar.			
Okuma performansını ve seslenirle bilgilendirir.			
Sorularını cevap verir.			
Başkalarını etkili sunar.			
Prose yapısını kullanır.			
Tuzağıklı tını amaçları yerine getirir.			

3. Resim (Sanat) Rol Değerlendirme Formu

Görevleri: Sanatçı, okuma bilginde kendisine yansıtıldığı diğer bir dizi ile ilgili bir resim çizer. Bu resim duha çok bir resim olması gerekir. Resim duha, karakter, kavram, hareket, oku, yansıma, kalem vb. ifadeler de olabilir.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

Görevler	Evet	Hayır	Kabul Edilebilir
Okuma becerilerini kullanır.			
Rol yaparken hazırlanır.			
Yokluk okumaya etkili bir şekilde katkı sağlar.			
Okuma süresi 10-15 dakika sürer.			
Okuma performansını aktif olarak sunar.			
Okuma performansını ve seslenirle bilgilendirir.			
Sorularını cevap verir.			
Başkalarını etkili sunar.			
Prose yapısını kullanır.			
Tuzağıklı tını amaçları yerine getirir.			

4. Soru Sorucu Rol Değerlendirme Formu

Görevleri: Soru Sorucu, bilginde geçen bir soru sorarak öğrencinin grup iyileştirme toplantısında bilgi edinmesi, konuşması, katılımlarını teşvik eder ve öğrenimciyi sağlar. Soru Sorucu konuşmaları sorularla sorular sorarak öğrencinin yorum yapması. Okuma öğreniminde katılımlarını teşvik eder, hatalarını kaptırır, uyarı, yorum ve uyarı ve kişisel olarak her iki tip soru sorularını ve sorularını sorarak yazarın tercih ettiği konuları öğrenimciye. **Harika sorular:** oku bir çevre alan ve öğrencinin yazdığı anlamına uygun sorularla sorular sorulabilir. Bu tip soruların kitabın anlamına katkıda bulunmuşlardır. **Yorum sorularını,** öğrencinin düşünmesini sağlar, basit ve basit olur, basit soruların da bu soruların kullanılması. Bu tip sorular kitap iyileştirme öğrenimciye atar ve anlamı güçlendirir. **Kendilerini sorular** ve öğrencinin kendi ilgili konuları sorgular anlamına gelir. Bu sorular sorular sorular sorular ve derinleştirir diğer sorulardır.

Öğrencinin Ad-Soyadı:


Görevler	Evet	Hayır	Kabul Edilebilir
Okuma becerilerini kullanır.			
Rol yaparken hazırlanır.			
Yokluk okumaya etkili bir şekilde katkı sağlar.			
Okuma süresi 10-15 dakika sürer.			
Okuma performansını aktif olarak sunar.			
Okuma performansını ve seslenirle bilgilendirir.			
Sorularını cevap verir.			
Başkalarını etkili sunar.			
Prose yapısını kullanır.			
Tuzağıklı tını amaçları yerine getirir.			

5. Araştırmacı Rol Değerlendirme Formu

Görevleri: Araştırmacı, kitabın içeriği zaman ve yer ile ilgili bilgi toplar. Bunun yanında yazarın hayatı ve diğer kitapları, kitabın özümü yapın eserleri, binalar, yerler, kıyafetler hakkında da bilgi toplar. Bu bilgilerden sonra, kitap okuyucuların diğer öğrencilere yazdığı zaman ve ortam, diğer öğrencilere bilgiyi aktarır ve öğrenimciye aktarır.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

Görsel 5: Gözlemci



ARAŞTIRMACI (SEMBOLEÇİ)
Ad- Soyad: _____
Sınıf: _____
Kitap: _____
Sayfa: _____
Tarih: _____

Görevleri:


- Kitapta ve anlatılan konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır.
- Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarih bilgileri;
- Yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler;
- Kitapta anlatılan zaman diliminde, diğerleri ile ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan sesimler, sesimler, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler;
- Kitap okuyanlar arasındaki ilginç çözümler veya diğer merak uyandıran konular araştırılması;
- Kitapta kullanılan sesimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplama bilginin.

İlgili bölümler ve alan sembollerini belirler. Bu semboller mevcut araştırmacı kurullarına göre ayrı bölümler halinde belirterek yazılır. Not: Sembollerde vurgulanması önemlidir.

İlgili bölümler ve alan sembollerinin kayıtları:

- ✓ Kitapın özümü, yazarın yaşamıyla ilgili bilgiler;
- ✓ Kitapta anlatılan yer ve diğerleri;
- ✓ İçerik araştırması veya sorularla ilgili;
- ✓ Okuyanlar arasındaki ilginç çözümler veya diğer merak uyandıran konular;
- ✓ Okuyanlar arasındaki ilginç çözümler, sesimler, şekiller vb. materyaller.

Görsel 6: Araştırmacı



BAG KURUCU
Ad- Soyad: _____
Sınıf: _____
Kitap: _____
Sayfa: _____
Tarih: _____

Görevleri: Araştırmacı, kitabın içeriği zaman ve yer ile ilgili bilgi toplar. Bunun yanında yazarın hayatı ve diğer kitapları, kitabın özümü yapın eserleri, binalar, yerler, kıyafetler hakkında da bilgi toplar. Bu bilgilerden sonra, kitap okuyucuların diğer öğrencilere yazdığı zaman ve ortam, diğer öğrencilere bilgiyi aktarır ve öğrenimciye aktarır.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

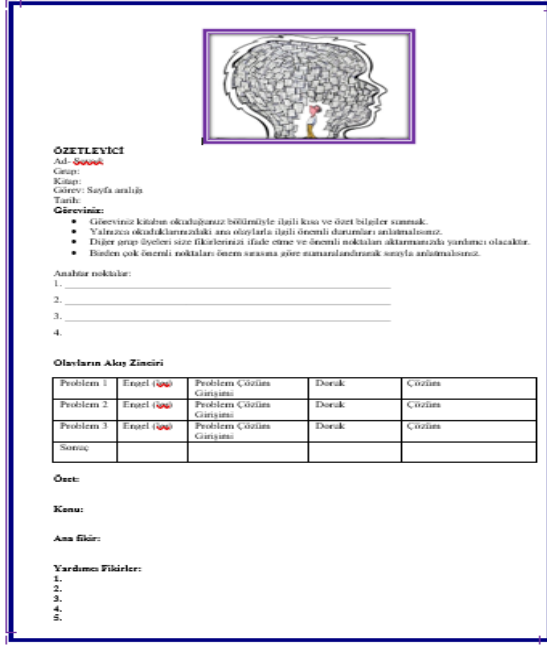
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. Yazarlar Arası Göndermeler

2. Esaslar Arası Göndermeler

3. Türler Arası Göndermeler

Görsel 7: Bağ Kurucu



ÖZETLEYİCİ
Ad: **Özge**
Grup: **40000**
Kıtan: **40000**
Güney: Sayfa analizi
Tarih:

Göreviniz:

- ✓ Göreviniz kitabın okunulmuş bölümlüyle ilgili kısa ve öz bir özet yazmaktır.
- ✓ Yalnızca okunmuş bölümlüyle ilgili önemli noktaları belirtiniz.
- ✓ Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmaya yardımcı olacaktır.
- ✓ Birçok çok önemli noktaları özetinize yazdıktan sonra sunumunuza yer alması önemlidir.

Analiz notları:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Olayların Akış Zinciri

Problem 1	Erişim (100)	Problem Çözüm Çizimi	Durak	Çözüm
Problem 2	Erişim (100)	Problem Çözüm Çizimi	Durak	Çözüm
Problem 3	Erişim (100)	Problem Çözüm Çizimi	Durak	Çözüm
Sonuç				

Özet:

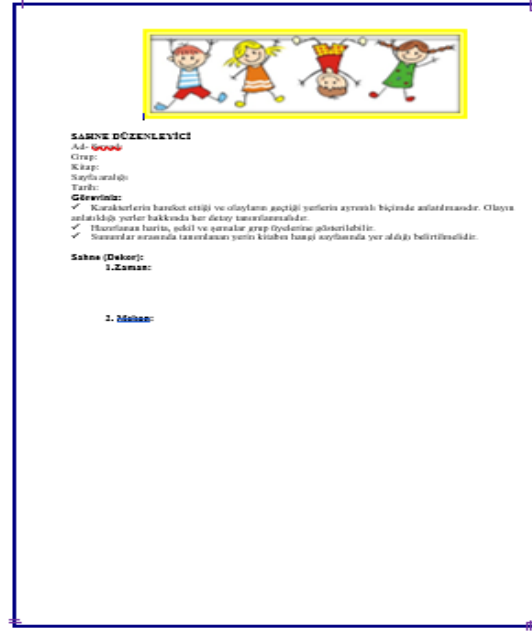
Konu:

Ana Fikir:

Yardımcı Fikirler:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Görsel 8: Özetleyici



SAHNE DÜZENLEYİCİ
Ad: **Özge**
Grup: **40000**
Kıtan: **40000**
Güney: Sayfa analizi
Tarih:

Göreviniz:

- ✓ Karakterlerin hareket ettirilmesi ve olayların geçtiği yerlerin ayrıntılı biçimde anlatılmasıdır. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay yazılmalıdır.
- ✓ Karakterlerin hareketi, sesli ve renkli grup düzenine getirilmelidir.
- ✓ Sahne sahnesinde karakterlerin hareketi hakkında her detay belirtilmelidir.

Sahne (Durak):

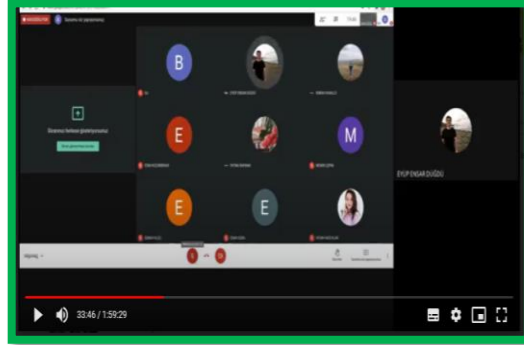
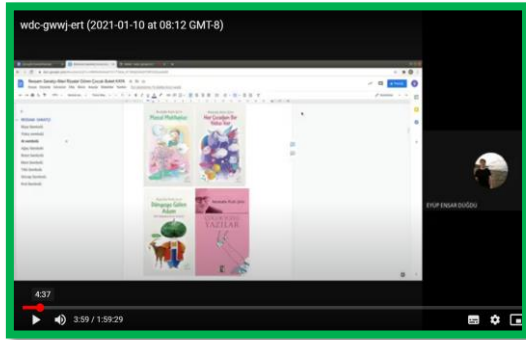
1. Sahne:

2. Sahne:

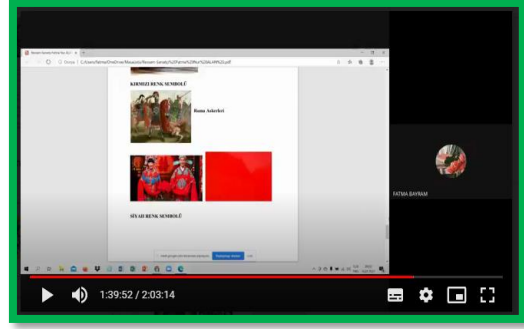
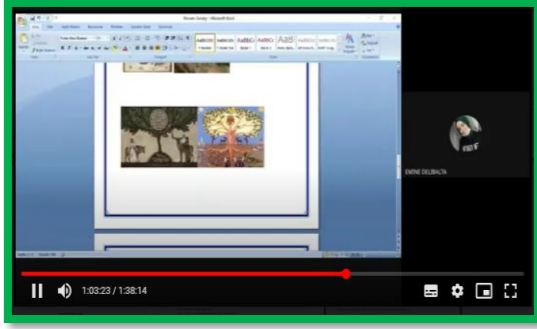
Görsel 9: Sahne Düzenleyicisi

Sürecin ve kullanılacak araçların tanıtımının ardından okuma çemberi yönteminin uygulanışına geçilmiştir. Her hafta yapılan grup oturumlarının video kaydı yapılmış ve sanal sınıfa yüklenmiştir. Bu video kayıtlarının her biri sanal sınıfta tüm gruplara açılarak grupların diğer grupları incelemesine olanak sağlanmıştır. Haftalık olarak gruplar tarafından sanal sınıfa yüklenen toplantıların ekran görüntüleri ve okunulan kitaplara ilişkin görüntüler aşağıda sunulmuştur.

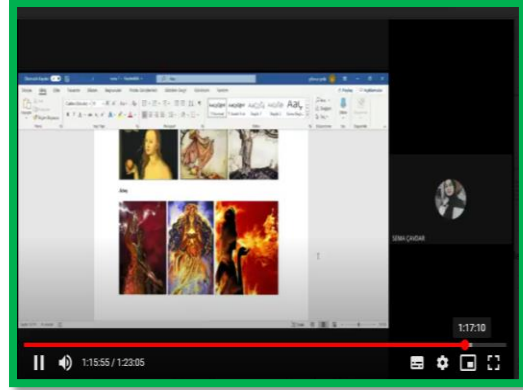
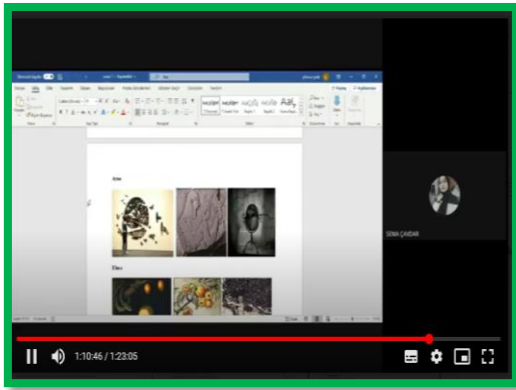
Görseller: Okuma Çemberi Oturumlarına İlişkin Değerlendirmelere Ekran Görüntüleri



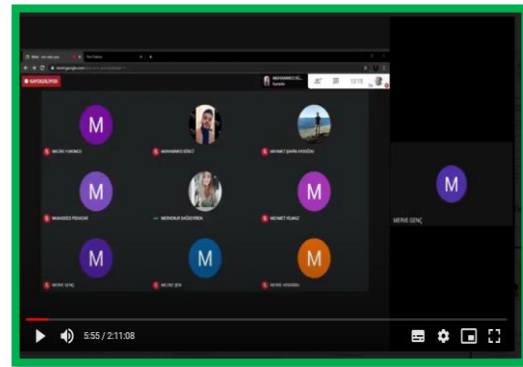
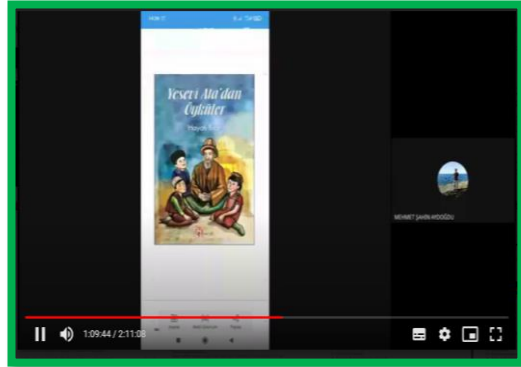
Görsel 10: Edebiyhane adlı grubun Mustafa Ruhi Şirin'in "Mavi Rüya Gören Çocuk" adlı kitabına ilişkin yaptığı okuma çemberi oturumunun kaydı

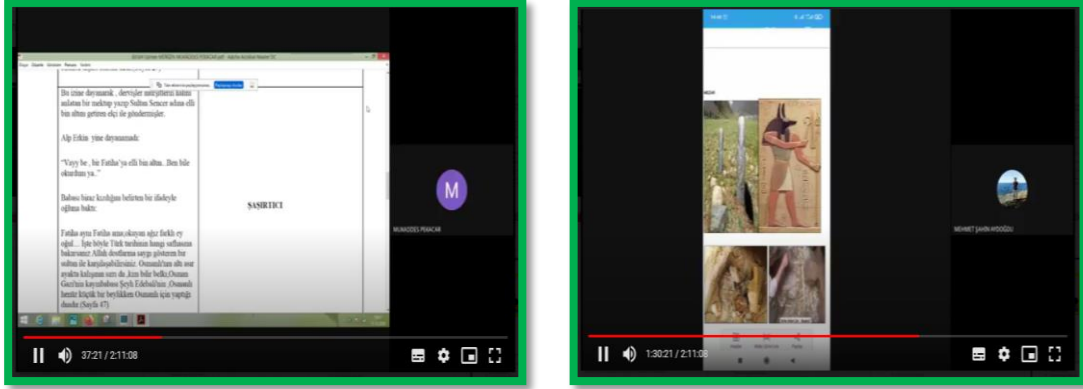


Görsel 11: Yabgular adlı grubun Asa Earl Carter'ın Küçük Ağacın Eğitimi adlı kitabı ve Sevgi Saygı'nın Şimugula adlı kitabına ilişkin yaptığı okuma çemberi oturumunun kaydı

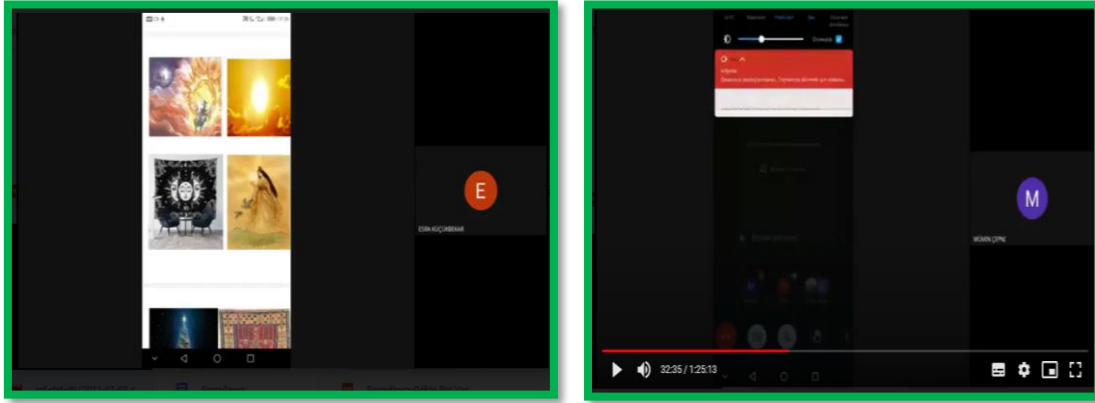


Görsel 12: Hilal adlı grubun Sevgi Saygı'nın Şimugula adlı kitabına ilişkin yaptığı okuma çemberi oturumunun kaydı





Görsel 13: Mergen adlı grubun Hayati Bice'nin Yesevi Ata'dan Öyküler adlı kitabına ilişkin yaptığı okuma çemberi oturumunun kaydı



Görsel 14: Bilgi Otağı adlı grubun Sevim Ak'ın Gökte Biri Var adlı kitabına ilişkin yaptığı okuma çemberi oturumunun kaydı

Bu şekilde toplam 9 hafta süren deneysel uygulamanın ardından okuma çemberleri sunulan projelerle birlikte sonlandırılmış ve son-testler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve eleştirel düşünme tutumları ön-test ve son-test puanları arasında karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar için t-Testi analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve eleştirel düşünme becerilerine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okuma Çemberi Yönteminin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberi yönteminin uygulanmasının öncesi ve sonrasında eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve ölçeğin alt boyutlarına etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4: Okuma Çemberi Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algıları ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sorgulama	Ön test	72	38.01	4.18	71	1.26	.21
	Son test	72	37.18	3.59			
Analiz	Ön test	72	27.03	2.97	71	.49	.68
	Son test	72	26.84	2.64			
Değerlendime	Ön test	72	23.21	2.43	71	-3.13	.00
	Son test	72	24.64	2.97			
Benzerlik ve farklılıkları bulma	Ön test	72	19.38	2.21	71	-4.16	.00
	Son test	72	21.14	2.50			
Çıkarımda bulunma	Ön test	72	18.15	2.10	71	-4.63	.00
	Son test	72	19.82	2.39			
Ölçeğin Toplamı	Ön test	72	125.78	11.10	71	-4.02	.00
	Son test	72	133.74	12.10			

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ölçeğin toplamında ön test puan (\bar{X} =125.78) ile son test puan (\bar{X} =133.74) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(71)}$ =-4.02, $p<.05$). Sorgulama boyutunda ön test puan (\bar{X} =38.01) ile son test puan (\bar{X} =37.18) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde bir fark yoktur ($t_{(71)}$ =1.26, $p>.05$). Analiz boyutunda ön test puan (\bar{X} =27.03) ile son test puan (\bar{X} =26.84) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde bir fark yoktur ($t_{(71)}$ =.49, $p>.05$). Değerlendirme boyutunda ön test puan (\bar{X} =23.21) ile son test puan (\bar{X} =24.64) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(71)}$ =3.13, $p<.05$). Benzerlikleri ve farklılıkları bulma boyutunda ön test puan (\bar{X} =23.21) ile son test puan (\bar{X} =24.64) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(71)}$ =-4.16, $p<.05$). Çıkarımda bulunma boyutunda ön test puan (\bar{X} =18.15) ile son test puan (\bar{X} =19.82) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(71)}$ =4.63, $p<.05$). Bu bulgulardan hareketle Okuma çemberi yöntemi Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının gelişiminde sorgulama ve analiz boyutunda manidar düzeyde bir etki oluşturmamakla birlikte ölçeğin toplamı, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma ve çıkarımda bulunma boyutları açısından manidar düzeyde gelişim sağladığı görülmüştür.

Tablo 5: Okuma Çemberi Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarına ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Ön test	72	15.18	2.43	71	-4.69	.00
	Son test	72	16.54	2.17			
Öz Düzenleme	Ön test	72	19.04	2.42	71	-2.02	.04
	Son test	72	19.74	2.44			
Çıkarımda Bulunma	Ön test	72	13.40	1.49	71	-2.65	.01
	Son test	72	14.01	1.45			
Kanıtı Dayalı Karar Verme	Ön test	72	9.82	2.48	71	-1.77	.08
	Son test	72	10.47	3.02			
Neden Aramaya Açıklık	Ön test	72	17.13	2.27	71	.035	.92
	Son test	72	17.11	2.91			
Ölçeğin Toplamı	Ön test	72	74.57	6.81	71	-3.58	.00
	Son test	72	77.88	8.12			

Tablo 5'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ölçeğin toplamında ön test puan ($\bar{X}=74.57$) ile son test puan ($\bar{X}=77.88$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(71)}=-3.58$, $p<.05$). Bilgi toplamaya isteklilik boyutunda ön test puan ($\bar{X}=15.18$) ile son test puan ($\bar{X}=16.54$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(71)}=-4.69$, $p<.05$). Öz düzenleme boyutunda ön test puan ($\bar{X}=19.04$) ile son test puan ($\bar{X}=19.74$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(71)}=-2.02$, $p<.05$). Çıkarımda bulunma boyutunda ön test puan ($\bar{X}=13.40$) ile son test puan ($\bar{X}=14.01$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(71)}=-2.65$, $p<.05$). Kanıta dayalı karar verme boyutunda ön test puan ($\bar{X}=9.82$) ile son test puan ($\bar{X}=10.47$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(71)}=-1.77$, $p>.05$). Neden aramaya açıklık boyutunda ön test puan ($\bar{X}=17.13$) ile son test puan ($\bar{X}=17.11$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(71)}=.035$, $p>.05$). Bu bulgulardan hareketle okuma çemberi yöntemi, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının gelişiminde ölçeğin toplamı, bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme, çıkarımda bulunma boyutlarında manidar bir etki oluştururken kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık boyutlarında manidar bir etki oluşturmamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının manidar düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Özbay ve Kaldırım (2015) tarafından yapılan araştırmada bu yöntemin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Abdelrasoul (2014)'un araştırmasında hazırlık öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini, Okur (2019)'un araştırmasında ilkokul öğrencilerinin; Hatun ve Kurtlu (2019)'nun araştırmasında da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Çermik vd. (2019)'nin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada okuma çemberlerinin kelime dağarcıklarını arttırdığını eleştirel okuma becerilerini geliştirerek farklı bakış açıları kazanmalarını sağladığı belirlenmiştir. Ancak Demir (2019)'in ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yöntemin okuma çemberlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu durumun hedef kitle arasında yaşa bağlı beceri gelişiminden kaynaklanacağı düşünülebileceği gibi alan yazında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerileri ve öz yeterlilik algısını geliştirici niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Eleştirel okuma, yaratıcı okuma öncesi evre olup okuma becerilerindeki son evre olan evrensel okuryazarlık seviyesine ulaşma öncesindeki basamakta yer almaktadır. Okuma becerisinin bir evresi olan eleştirel okuma becerisinin gelişimi okuma becerilerinin gelişimi anlamına da gelmektedir. Karatay (2017)'in Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada, okuma çemberlerinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine manidar düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Dolayısıyla alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda da okuma alışkanlığı ve okuma becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğunu görülmektedir. Bu araştırmalardan hareketle okuma çemberi

yönteminin, okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve becerilerini geliştiren bir yöntem olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Sonuçlar eleştirel okuma özyeterlilik algı ölçeğinin değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımda bulunma alt boyutları açısından da okuma çemberinin manidar düzeyde gelişime olanak sunduğu belirlenmiştir. Tracey ve Morrow (2006)'a göre okuma çemberlerinde belli aralıklarla yapılan grup toplantılarında öğrencilerin okuma materyalleriyle ilgili edindikleri bilgileri grup üyeleriyle paylaşmaları ve tartışmaları farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamakta olup bu araştırma sonucu da bu bilgiyi desteklemektedir. Benzer şekilde Çetinkaya ve Topçam (2019)'ın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada da yöntemin farklı bakış açıları kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Karatay ve Soysal (2021)'in araştırmasında da okuma çemberlerinin metni anlama, çözümleme ve değerlendirme becerilerini manidar düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Avcı vd. (2013)'nin araştırmasındaki okuma çemberlerinin; değerlendirme yapma, kendi çıkarımlarına varma becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Aytan (2018), yöntemin Türkçe öğretmeni adaylarının ayrıntıları fark etme, farklı bakış açıları kazanma, kelime servetinin zenginleşmesi, gizli yetenekleri açığa çıkarma ve estetik zevklerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç da Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının sorgulama ve analiz boyutlarında ise manidar düzeyde bir etki oluşturmadığıdır. Çermik vd. (2019)'nin araştırmasında ise okuduklarını derinlemesine analiz ettiklerini ve soru sorma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Yöntem temelde analiz ve sorgulamaya dayalı olmasına karşın bu çalışmada bu sonuca ulaşılmasından hareketle öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının sorgulama ve analiz boyutunun gelişimine ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu durumda okuma çemberleri rollerinden ağırlıklı olarak “sorgulayıcı” rolüne karşılık gelen boyuttur. Bu rol, okunulan bölümlere ilişkin sorular hazırlamakla ve grup toplantılarında bu sorularla birlikte tartışmayı yürütmekle sorumludur (Daniels, 2002). Bu durumun tartışmayı yürüten sorgulayıcı rolünün etkisinden kaynaklandığı gibi sürecin online oluşu, internet erişiminde yaşanan sorunların bu durumu etkileyen sebepler arasında yer aldığı düşünülebilir. Bununla birlikte Monaghan (2016)'ın okuma çemberlerinin blog üzerinden ve sınıf ortamında etkilerini incelediği araştırmasında her ikisinin de etkili olduğu ancak blog üzerinden yapılan uygulamanın daha güçlü bir etki açığa çıkardığını tespit etmiştir. Brown (2015)'un dijital metinler ve grup oturumlarının videoya kaydedildiği çalışmada ise sosyal etkileşim açısından güçlü bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Online platforma gerçekleştirilen bu çalışmalarda olumlu sonuçlar elde edilmiş olmakla birlikte bu çalışmada sorgulama ve analiz boyutunun istenilen seviyede gelişmemesinden hareketle sorgulayıcı rolünün ve soru sorma stratejilerinin etkililiği artırılarak da bu gelişime katkı sağlanabileceği söylenebilir. Çünkü Aşılıoğlu (2008)'na göre bilginin sorgulanması ve bir araç olarak kullanım becerilerinin edinilmesini içeren eleştirel okuma becerisi, Bloom Taksonomisi'nin; kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kapsamaktadır. Bu sebeple üst bilişsel seviyede düşünebilmenin basamaklarını oluşturan bu taksonomiye göre de soruların yapılandırılması bu rolün etkililiğini artırılması açısından etkili olabilir. Sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde ise ölçeğin toplamındaki etkiye ilişkin sonuçlara göre okuma çemberlerinin, eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının gelişiminde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını manidar düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer

şekilde Chung ve Lee (2012)'nin İngilizce öğretimindeki; Soares (2009)'in ise üstün zekâlı öğrenciler üzerinde okuma çemberi yönteminin etkisini incelediği araştırmalarda yöntemin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Çermik vd. (2019)'nin öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Doğan vd. (2019)'nin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada okuma çemberlerinin; eleştirme, sorgulama gibi üst düzey zihinsel becerilerin kullanımına olanak sağladığı ayrıca farklı bakış açıları kazanarak düşünme becerilerinin geliştiği, bakış açılarının genişlediği ve farklılıklara saygı duymaya başladıkları belirlenmiştir. Avcı vd. (2013)'nin ortaokul öğrencileri örnekleminde gerçekleştirdiği araştırmada da okuma çemberlerinin bölüm tartışmaları yoluyla konu üzerinde düşünme ve değerlendirme yapılmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Karatay (2015)'in araştırmasında da yöntemin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı ortaya konulmuştur. Alan yazındaki çeşitli çalışmalarda da okuma çemberlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağlayacağı belirtilmektedir (Chung ve Lee, 2012; Daniels, 2002; Pambianchi, 2017; Whittingham, 2013). Bu sonuçların yanı sıra okuma çemberlerindeki rollerden hareketle de analiz etme, sorgulama ve beraberinde eleştirel düşünmeyi bünyesinde barındıran bu yöntemin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli kazanımlara sahip olduğu söylenebilir (Doğan vd., 2019; Doğan vd., 2018; Karatay, 2015; Pambianchi, 2017; Walloman-Bonila ve Werchadlo, 1995).

Sonuçlar eleştirel düşünme tutum ölçeğinin alt boyutları açısından incelendiğinde ise yöntem kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık boyutunda manidar düzeyde etki oluşturmazken; bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme, çıkarımda bulunma boyutlarında manidar düzeyde etki oluşturmuştur. Bu boyutlardan çıkarımda bulunma boyutuna ilişkin sonuç, Avcı vd. (2013)'nin araştırmasındaki değerlendirme yaparak kendi çıkarımlarına varabildiklerine ilişkin sonuçla örtüşmektedir. Doğan vd. (2019)'nin araştırmasında da karar verme becerilerini geliştirmesine ilişkin sonuç, bu araştırmadaki ölçeğin alt boyutlarından çıkarımda bulunma boyutuna ilişkin sonuçla örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmadaki ölçme aracının alt boyutlarından biri olan neden aramaya açıklık boyutu ise soru sorabilme becerileriyle ilintili olması sebebiyle Doğan vd. (2019)'nin araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin sonuçtan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının bilgiyi edindikleri ancak yeterince sorgulayamadıkları şeklinde de değerlendirilebilir. Bu karşılaştırmadan hareketle öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin etkili stratejilerinden biri olan soru sorma becerilerinin gelişimi için yöntemin uygulanışında farklı soru sorma stratejileri kullanılabilir. Moeller ve Moeller (2007)'e göre bu yöntemde hatırlatma/kapalı uçlu, yorum/açık uçlu ve kişisel olmak üzere üç tip soru olduğunu ve sorgulayıcının; düşünmeyi sağlayan ve birden çok cevabı olan yorumlayıcı soru tarzını seçmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Avcı vd., 2010). Doğan vd. (2019)'ne göre zihinsel olarak farklı düzeylerde oluşturulan soru tiplerini içeren Soru-Cevap İlişkisi (Question Answer Relation-QAR) Stratejisi, Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel alanın farklı düzeylerine yönelik ve özellikle üst düzey zihinsel süreçleri içeren sorular hazırlamanın yöntemin uygulanışını zenginleştireceği düşünülmektedir. PISA gibi sınavların açık uçlu ve üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorulardan oluştuğu göz önüne alındığında tek bir taksonomi de değil farklı taksonomilerin de bir arada kullanımının daha etkili sonuçlar ve farklı bakış açıları kazanımına fayda sağlayacağı söylenebilir. Özellikle Barrett Taksonomisi basamaklarının okuma sürecine uyumu dikkate alınarak bu taksonomiden yararlanılabileceği gibi “anlama, problem

çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık” basamaklarından oluşan Haladayna Taksonomisi’ne göre sorular oluşturulmasının da önemli etkiler oluşturacağı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının araştırmanın eleştirel düşünme boyutunda kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık açısından; eleştirel okuma öz yeterlilik algıları açısından ise sorgulama ve analiz boyutlarında gelişim gösteremediklerine ilişkin sonuçların birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu durumun öğretmen adaylarının bilgi toplama ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli gördükleri ancak bilgiyi dönüştürme açısından yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına bütün olarak bakıldığında okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumunu geliştiren etkili bir yöntem olarak kullanılabilceği söylenebilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Okuma becerisi ve alışkanlığının yanı sıra eleştirel okuma becerilerinin 21. yüzyılda bireyin sahip olması gereken temel yeterliliklerden biri olması sebebiyle fakülte bünyelerinde kurulacak Okuma Kulüpleri aracılığıyla öğretmenlik eğitimi alan tüm öğretmenlerin bu becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir.
2. Bu araştırmada ortaokul düzeyinde kullanılacak kitaplar seçilmiştir. Başka araştırmalarda seviye ve isteğe göre farklı örneklem düzeylerinde farklı tür özelliklerle düşünceyi geliştirici kitaplarla da üst bilişsel gelişime etkisi incelenebilir.
3. Okuduğunu anlama ve eleştirel okumanın başat argümanı olan soru sorma becerilerinin gelişimi için Bloom, Baret ve Haladayna Taksonomi de süreç içerisinde aktif olarak kullanılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmada okuma çemberinin, eleştirel okuma öz yeterlilik algıları ve eleştirel düşünme tutum değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu ölçme araçlarının yanı sıra eleştirel dinleme ve eleştirel konuşma gibi diğer dil becerilerinin de sürece dâhil edileceği çalışmalarla tüm dil becerilerine etkisi incelenebilir.
2. Bu araştırma öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olup Türkçe öğretmenleri üzerinde ve ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bu ölçme araçlarıyla yapılacak çalışmalarla da farklı düzeylerdeki etkileri incelenip karşılaştırılarak yöntemin Türk eğitim sisteminde kullanımına ilişkin yenilikler ortaya çıkarılabilir.
3. Araştırmanın farklı boyutlardaki etkilerini incelerken sadece deneysel değil özellikle etki gücü yüksek olan karma çalışmalarla ve farklı değişkenlerle yöntemin uygulanışına ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Okuma çemberinin rollerinden hareketle görsel okuryazarlık ve okumanın estetik boyutundaki etkilerini ölçen deneysel çalışmalarla da yöntemin farklı boyutlardaki etkileri de sınıanabilir.

Kaynaklar

- Abdelrasoul, M. M. I. (2014). *Using reading circles strategy for developing preparatory students' critical reading skills and social skills*. Unpublished Doctoral Thesis, Egyptian: Ain Shams University Faculty of Education.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S., Çetinkaya, F. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir? *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Avcı, N. (2013). *Teachers' Perceptions of Increased Appreciation and Understanding of Literature Through Literature Circles*. Unpublished Master Thesis, Mersin: Çağ University, The Institute of Social Sciences,
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1295-1300.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Akıncı, Y. (2013) Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balantekin, M. ve Pilav, S., (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. Unpublished Master's Thesis, California: Dominican University of California, San Rafael.
- Brown, B. A. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom*. ERIC document no: ED478458.
- Brown, S. (2015). Transaction circles with digital texts as a foundation for democratic practices. *Democracy and Education*, 23(2), 1-12.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calzada, S., M. (2013). Reading as a means of promoting social interaction. An analysis of the use of literature circles in EFL teaching, *Encuentro: Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, 22, 84-97.
- Camp, C. S. (2006). The effect of literature circles vs. sustained silent reading (SSR) among eleventh grade English students. *Masters Abstracts International*, 46(03), 41-1219.

- Carpinelli, T. (2006). Literature circles: A collaborative success story! *Library Media Connection*, 25(3), 32-33.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction* (49), 243-363.
- Chung, S. M., & Lee, M. Y. (2012). Using task-based and reader-response approaches in teaching children's literature in the ESL classroom. *NCUE Journal of Humanities*, 6, 15-30.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 2019, 1-15.
- 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.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 54(1), 55-80.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. (2003). How can you grade literature circles? *Voices From the Middle*, 11(1), 52-53.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 141-157.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğanay, A. (2007). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hathaway, R. (2011). A powerful pairing: The literature circle and the wiki, *The Alan Review*, 14-22.
- Hatun, E. T. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 6-17.

- Karatay, H. (2015). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H. ve Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 666-677.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunuanlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Knott, D. (2005). *Critical Reading Towards Critical Writing*. Toronto: New College Writing Center.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Özyeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Medina, C. D. P. (2007). Literature circles: A door to students' life experiences in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 247-261.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School*, XLV, 1147-1158.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2018). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2018) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Moeller, V. J., & Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Larcmont, NY: Eye on Education.
- Monaghan, A. A. (2016). *Fouth grade literature blogging versus hand-written response: Effects on motivation, classroom community, and reading comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Morris, B., & Perlenfein, D. (2002). *Literature circles: The way to go and how to get there*. Western Avenue: Teacher Created Resources.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olsen, A. S. W. (2007). *Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading*. Unpublished Master's Dissertation, Southwest Minnesota State University.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 40-55.
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning*. Unpublished Doctoral dissertation, USA: Mississippi State University.
- Pitton, D. E. (2005). Lit circles, collaboration and student interest. *Academic Exchange Quartely*, 9(4), 84-90.

- Rutherford, A., Carter, L., Hillmer, T., Kramer, M., & Parker, A. (2009). Promoting intrinsic reading: Implementing literature circles within intermediate-grade students and preservice teachers. *The International Journal of The Book*, 6(4), 43-49.
- 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.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A blended learning approach to reading circles for english language learners, *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Charlotte: The University of North Carolina.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tomlinson, C.A., & Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.
- Whittingham, J. (2013) Literature circles: A perfect match for online instruction. *Tech Trends*, 57(4), 53-58.
- Widodo, H., P. (2016). Engaging students in literature circles: Vocational english reading programs. *Asia-Pacific Edu Res*, 25(2), 347-359.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel düşünme yöntemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H. ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

The reading circle method is a student-centered reading method based on the principle of reading a text or book that students share in small groups and discussing it with the same groups periodically (Daniels, 2002; Hathaway, 2011). The main purpose of this method (Daniels, 2006), whose dominant features are cooperation, choice, research, and responsibility, is to share the knowledge and experiences gained from the book by the students who read the same book (Morris & Perlenfein, 2010).

The method provides the development of high-level reading skills by organizing the reading action in a deliberative and systematic way. Of the high-level reading skills, critical reading has become an indispensable requirement in this century in terms of distinguishing accurate knowledge from limitless knowledge deriving from every source and using it competently in the correct place. Critical reading, which is based on the analysis, evaluation, and interpretation of what is read through in-depth inquiry (Özdemir, 2007), is an individual's discovering his/her own truths from an objective point of view (Yildiz, 2008). With another definition, critical reading is considered as "thinking reading" (Gelen, 2003).

Although basic language skills are in a parallel and spiral relationship with each other, the thinking skill, which is the root of all language skills, is interrelated with the critical thinking skill, when considered in terms of critical reading. Critical thinking skill, which is one of the high-level thinking skills, is the key to reading skills and access to accurate knowledge (Ciftci, 2006). Critical thinking is the ability to scrutinize an opinion, argument, statement, value judgment, behavior, or situation in terms of accuracy and validity through a moderate skepticism and criteria (Yildirim, 1997), and the interpreting process of current information as a result of this (Doganay, 2007).

Gaining critical thinking and critical reading skills, which are the basic competencies of today, is a requirement in raising individuals who can catch the era and turn what they have learned into production. As a matter of fact, one of the evaluation levels in the reading literacy category of PISA is to provide students to approach texts critically (EARGED, 2018). In addition to the fact that Turkey has not reached the desired levels in PISA success (PISA 2018), method and technical knowledge is not adequate for the development of critical thinking and reading skills in the Turkish Curriculum (Karatay, 2015). Similarly, studies conducted at different levels are not at the desired level in terms of critical reading skills (Demir, 2018; Karasakaloğlu, Saracaloglu, & Yilmaz Ozelci, 2012). Appropriate methods and techniques are necessary to use for the development of these skills, which are among the important literacy skills of our era.

The reading circle is one of the methods that includes all basic language skills (Whittingham, 2014), and contributes to the individual's learning and producing new ideas by providing in-depth reading and comprehending of the text (CampbellHill, 2010). This method improves thinking skills (Pambianchi, 2017; Whittingham, 2013) by providing important gains in terms of inquiry, decision making and critical thinking skills (Chung & Lee, 2012; Daniels, 2002; Pambianchi, 2017).

Albeit studies on the reading circle method offers a wide range of learning opportunities, they were mainly conducted on the dimensions of reading habits, development of reading comprehension skills and development of verbal language skills (Avcı, 2013; Balantekin & Pilav, 2017; Briggs, 2010; Camp, 2006; Karatay, 2017; Kaya Tosun, 2018; Rutherford, et al., 2009; Monaghan, 2016; Mete, 2020; Tekin, 2019; Yildirim et al., 2019). Although the method also offers important gains in the dimensions of critical reading and critical thinking, studies on the development of these skills are limited.

In the literature, pre-service teachers' perceptions of critical reading self-efficacy (Ozbay & Kaldirim, 2015), and the effects of these perceptions on the critical reading skills of secondary school students (Demir, 2019; Hatun & Kurtlu, 2019), primary school students (Okur, 2019), and preparatory school students (Abdelrasoul, 2014) have been studied. In terms of critical thinking skills, the effect of this effect on the development of gifted students (Soares, 2009) and its effect on teaching English were analyzed (Chung & Lee, 2012). In addition, in different studies, the effect of the method was examined and the method was concluded to have contributed to the development of critical reading and thinking skills (Aytan, 2018; Cermik et al., 2019; Dogan et al., 2019; Yildirim, et al., 2019). The method is also very appropriate for the development of these literacy skills in terms of roles. The roles of correlator, researcher, inquirer and reading enlightener in the method are directly related to the sub-dimensions of critical reading and thinking. The role of inquirer and researcher corresponding to the act of questioning,

which is the basis of critical reading, the role of reading enlightener corresponding to the meaning-creating dimension, which is the other dimension of critical reading, and the role of correlator corresponding to the correlation, which is another dimension of critical reading, are important foundations that indicate the relationship of this method with these skills. (Okur, 2019). Based on its features and the studies in the literature, it can be said that the reading circle method is an effective method that can be used especially in Turkish courses. This study aimed to examine the effects of the method on pre-service Turkish teachers in order to experience the implementation dimensions of the effectiveness of the method in the process and to develop different recommendations. In this study, an answer was sought to the following question: Does the reading circle method make a significant difference between the pre-test and post-test scores of pre-service Turkish teachers' critical reading self-efficacy perceptions and their critical thinking attitudes?

Method

Quantitative research method was used in this study, which aimed to examine the effect of the reading circle method on the pre-service Turkish teachers' perceptions of critical reading self-efficacy and their attitudes towards critical thinking. The model of the research is a quasi-experimental design without pretest-posttest control group. Of the purposive sampling methods, convenience sampling method was used in the determination of the study group. Determined through this sampling, the participants consist of 72 pre-service teachers studying their second year at Recep Tayyip Erdoğan University Turkish Language Teaching Department in the 2020-2021 academic year. In order to collect the data in the study, the Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale (Karadeniz, 2014) and the Critical Thinking Attitude Scale (Yılmaz Ozelci, 2012) were used. The t-Test was used for dependent groups in the analysis of the data which were obtained in order to examine the effect of the experimental procedure in the research. For the collection of research data, general information about the research was presented to the experimental group students. Experimental process lasted a total of 12 weeks, including 9 weeks, 2 weeks for implementing the pre-test and post-tests, and 1 week for Awareness Training. Awareness Training was provided to the experimental group students by the researcher in order to introduce the methods and practices they will follow in the process. This training was given for 6 hours in total in 1 week. Applications were introduced through the created virtual class and necessary information was given about both method and role sheets. Then, the books were decided and 8 experimental groups were created. Each of these groups consisted of 9 people, and were named. Determining the day and time of the weekly meeting for the groups and uploading that week's meeting to the virtual classroom is provided by the person in the "Observer" role for that week. Each group added their own role sheets each week in the tab reserved for them in the virtual classroom. After the completion of each book, individual portfolios of the book were created as a project. The students in each group came to the meeting by filling out these worksheets according to their changing roles every week, and these worksheets were uploaded to the virtual classroom with the notes they took.

Conclusion

As a result of the research, it was determined that the reading circle method significantly improved the critical reading self-efficacy perceptions of pre-service Turkish teachers. The reading circle has been observed to provide a significant improvement in terms of evaluation, finding similarities and differences, and making inferences, which are the dimensions of the critical reading self-efficacy perception scale. No significant difference was determined in the dimensions of query and analysis.

When the results were analyzed in terms of critical thinking attitudes, the reading circle was determined to have significantly improved pre-service teachers' critical thinking attitudes. While the reading circle did not make a significant difference in favor of the experimental group in the dimensions of evidence-based decision making and openness to search for reasons; the post-test scores in the dimensions of willingness to gather information, self-regulation, and making inferences made a significant difference in favor of the experimental group.

As a result of the research, it was concluded that the reading circle method is a method that improves the critical reading self-efficacy perceptions of pre-service Turkish teachers and their attitudes towards critical thinking.