



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3),1518–1544. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228514>

Okuma Çemberi Yönteminin Lise Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması*

The Effect of Literature Circle Method on Social Emotional Learning Skills Levels of High School Students: A Mixed Method Study

Burak ASRA¹ , İlker CIRIK² 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, iç içe karma desende tasarlanmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili, Arnavutköy ilçesindeki bir lisede yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 9. sınıfta öğrenim gören 32'si deney, 31'i kontrol grubunda olmak üzere 63 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verileri Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise görüşme formu ve öğrenci projelerinden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Kovaryans Analizi istatistik tekniğiyle; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular, okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında SDÖ becerilerinin her birinde ve toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Nitel boyutta ulaşılan bulgular ise nicel bulguları destekler şekilde öğrencilerin SDÖ becerilerini yansıtmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okuma çemberleri ile duygularını ifade ettiklerini, öz güvenlerini artırdıklarını, ön yargılarını gözden geçirdiklerini, ilgilerini keşfettiklerini göstererek öz farkındalık becerilerini yansıtmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz yönetim becerileri kapsamında, koydukları hedefe ulaşma ve zaman kontrolü sağlama açısından disiplin kazandıklarını, motivasyonlarını artırdıklarını, inisiyatif aldıklarını göstermiştir. Sonuçlar, öğrencilerin empati kurma, şefkat gösterme, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlama gibi sosyal farkındalık becerileri sergilediklerini; iletişim becerilerini geliştirerek olumlu ilişkiler kurduklarını; eleştirel düşünme, problemleri tanımlayıp çözmeye ve eylemlerinin sonuçlarını öngörerek gerekçeli yargıda bulunma gibi sorumlu karar verme becerileri sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, SDÖ becerilerinin desteklenmesinde okuma çemberi yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberi, sosyal duygusal öğrenme, karma yöntem

&

Abstract: The aim of this study is to determine the effect of literature circle method on social emotional learning skills levels of high school students. The research was designed in a nested mixed method and was conducted in the first semester of the 2021-2022 academic year at a high school in Arnavutköy, Istanbul. The study group of the research consisted of 63 9th grade students, of whom 32 were in the experimental group and 31 in the control group. Quantitative data of the study were collected with the Social Emotional Learning Scale. Qualitative data were obtained from the interview form and student projects. Quantitative data of the study were analyzed with the Analysis of Covariance statistical technique. Moreover, qualitative data were analyzed by content analysis method. Results in the quantitative dimension of the study revealed a significant difference in favor of the experimental group in each of the SEL skills and the total scores between the experimental group and the control group, in which the literature circle method was applied. The qualitative results, on the other hand, confirmed the quantitative results and reflected the SEL skills of the students. The results of the research reflected the students' self-awareness skills by demonstrating how they expressed their emotions, improved their self-confidence, examine their prejudices, and discovered their interests with literature circles. In addition, it has been shown that students gain discipline, increase their motivation and take initiative in terms of self-management skills, achievement of set goals and manage their time effectively. The results of the study indicated that students demonstrated social awareness skills such as empathy, compassion, and understanding other people's emotions and perspectives; they built positive relationships by improving their communication skills; and they expressed responsible decision-making abilities such as critical thinking, problem-solving, and making reasoned judgments by anticipating the consequences of their actions. The study found that the literature circle method was effective in supporting SEL skills.

Keywords: Literature circle, social emotional learning, mixed method

Atıf/Cite as: Asra, B. & Cırık, İ. (2023). *Okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi: bir karma yöntem çalışması*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 1518-1544. doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228514

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, Burak Asra tarafından 2022 yılında İlker Cırık danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışması ile X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirienden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Burak Asra, Milli Eğitim Bakanlığı, burakasra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1198-9913>

² Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilker.cirik@msgsu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3018-9831>

1. GİRİŞ

Çağımızda eğitim sistemlerinin kazandırması beklenen beceriler değişmekte, sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yalnızca bilişsel gelişiminin yeterli olmadığı düşünülmektedir (Zins vd., 2004). Bu düşünceden hareketle, modern toplumlarda öğrencilere sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin kazandırılması (Lopes & Salovey, 2004) ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin odağa alınması yaşamsaldır. Bu odağın işlevsel hale gelebilmesi için ise tutum, davranış ve biliş geliştirme yeterliğini kapsayan (Elias vd., 1997), yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminde kritik bir yere sahip olan SDÖ'nün (Zins vd., 2004), okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrenme sürecinin her kademesinde desteklenmesi önemlidir. Aksi durumda, süreçte ortaya çıkabilecek aksamalar, SDÖ becerilerinin kazandırılmasında hedeflenen başarıya ulaşmayı engelleyecektir (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015; Greenberg vd., 2017; Zins vd., 2004). Bu nedenle öğrencilerin; kendini tanıyan, hedeflerini gerçekleştiren, empati kuran, insanlarla etkili ilişkiler geliştiren ve sorumlu kararlar alan bireyler olarak yetişmelerini sağlayıcı bütüncül bir öğrenme sürecinin yapılandırılması gerektiği söylenebilir (Hidi & Harackiewicz, 2000).

Elias vd. (1997, s. 2) SDÖ'yü "çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlik kazanmaları için gerekli beceri, tutum ve değerlerini geliştirdiği bir süreç" olarak tanımlar. Benzer olarak Zins vd. (2004), sosyal ve duygusal yeterliklerin kazanılması süreci; McCombs (2004), duygu, düşünce ve davranışları bütünleştirerek toplumun üretken bir üyesi olmak için gerekli becerileri geliştirme süreci olarak değerlendirirler. CASEL (2020, s. 1) ise SDÖ'yü "tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek, kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, empati yapmak, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları süreç" olarak tanımlamaktadır. CASEL, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin birbiriyle ilişkili beş temel beceri alanını (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme) ise sınıf, okul, aile ve toplumla ilişkilendirerek aralarındaki iş birliğinin üzerinde durmaktadır. Buna bağlı olarak, SDÖ'yü bu iş birliği çerçevesinde irdeleyen çok sayıda çalışma (Albright & Weissberg, 2010; Amato, 2005; Cefai vd., 2014; Cohen, 2006; Pasi, 2001) olduğu görülmektedir. Çalışmalara göre, söz edilen iş birlikleri sonucunda SDÖ becerileri artan bireylerin çeşitli kazanımlar elde ettiği söylenebilir.

Greenberg vd. (2017) SDÖ'nün, öğrencilerin güven duygusunu pekiştirdiğini, onların okula uyumlarını sağlayıp akademik başarılarını artırdığını, istenen davranışları teşvik ederken problemlili davranışları azalttığını, kariyerlerinde daha başarılı ve zihinsel açıdan daha sağlıklı bireyler olmalarına katkı sağladığını belirtir. Benzer olarak Elias ve Haynes (2008) SDÖ becerilerinin düşük olması halinde öğrencilerin problemlili davranışlarının arttığını ve disiplin sorunları yaşadıklarını vurgular. Bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan SDÖ araştırmalarını inceleyen Durlak vd. (2011), SDÖ'nün öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirdiğini ve akademik başarılarını artırdığını ifade eder. SDÖ becerilerindeki artışın sınıf iklimi üzerindeki olumlu etkileri olduğunu belirten araştırmacılar (Greenberg vd., 2003; Linares vd., 2005) da yaklaşımın bir diğer istendik çıktısını yansıtmışlardır. Ek olarak SDÖ'nün, öğrencilerin yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlanmalarında önemli rol oynadığını (Huitt & Dawson, 2011; Jones vd., 2015; Karacan Özdemir & Bacanlı, 2020); gelecekte suç işleme ve psikolojik sorunlar yaşama ihtimallerini düşürdüğünü (Taylor vd., 2017) vurgulayan araştırmalar da mevcuttur. Araştırmaların bulguları ışığında öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini geliştirmeyi temel alan öğretim yöntemleriyle yapılan çalışmalar (Phillippe, 2021; Polleck, 2010) da alanda artan bir ivme kazanmaktadır. Çünkü SDÖ becerilerinin gelişimi, okuldaki ve yaşamdaki başarının anahtarı olarak görülmektedir (Kendziora & Yoder, 2016). Alan yazın bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, SDÖ'nün akademik başarıya desteklediği, yaşam için vazgeçilmez olduğu ve öğrenmeyi salt bilişsel kazanımlar olarak gören bakış açısının değiştiği söylenebilir.

Öte yandan SDÖ alanında Türkiye'de yapılan çalışmalar, genellikle çeşitli programların SDÖ becerilerine olan etkisini ya da SDÖ becerilerinin farklı değişkenler ile ilişkisini (Kabakçı & Korkut, 2008)

incelemektedir. Bu araştırmalar, SDÖ becerilerinin yaşam doyumu ve umudu pozitif yönde yordadığını (Kabakçı & Totan, 2013), akran zorbalığını engellediğini (Totan & Kabakçı, 2010), öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediğini (Esen Aygün, 2017) ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yurt dışında birçok okul, SDÖ becerilerine yönelik programlar hazırlayıp bunları öğretim programlarının bir parçası haline getirmeye çalışmaktadır (Goleman, 2011). Anılan çalışmaların, hazırlanan ya da uyarlanan SDÖ programlarının uygulanması ile sınırlı kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Programların yanı sıra öğretim yöntemlerinin SDÖ becerilerinin gelişimine etkilerini inceleyen araştırmalara yer verilmesinin bu sınırlılığı ortadan kaldırabileceği söylenebilir. Bu kapsamda, okuma çemberi yönteminin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okuma çemberleri, öğrencilerin ilgi duydukları kitabı seçmeleri, aldıkları roller aracılığıyla sorgulamalar ve tartışmalar yapmaları açısından öğrenenlerin doğasına uygun bir yöntemdir (Avcı vd., 2010; Daniels, 2002). Bu yöntem, öğrencilerin kendi seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplara dâhil oldukları, ders dışında yaptıkları bireysel okumaları doğrultusunda belli aralıklarla toplanıp grup (çember) arkadaşlarıyla tartıştıkları öğretim yöntemidir. Bu bakımdan bireysel okuma ile işbirlikli öğretimin birleştirildiği bir yöntem olarak bilinmektedir (Daniels, 2002; Hsu, 2004; Tracey & Morrow, 2006). Araştırmacılara göre bu çemberler, okumayı zevkli hale getirmekte (King, 2001), isteksiz öğrencilerin dahi okuma alışkanlığı kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Venegas, 2018). Bununla birlikte, yöntemin öğrencilere sosyal (Alwood, 2000; Brown, 2015; Doğan & Kaya Tosun, 2020), bilişsel (Avcı & Yüksel, 2011) ve duyuşsal (Avcı & Yüksel, 2011; Venegas, 2019) katkıları olduğu bilinmektedir.

Alan yazında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamaya (Avcı vd., 2013; Balantekin ve Pilav, 2017; Briggs, 2010; Varita, 2017), eleştirel okumaya (Tan Hatun & Kurtlu, 2019), akıcı okumaya (Kaya Tosun, 2018), okumaya karşı tutuma (Avcı & Yüksel, 2011), sosyal becerilere (Doğan & Kaya Tosun, 2020) olan etkisini ilkökul ve ortaokul düzeyinde inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ek olarak, SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik ise çeşitli yöntemlerin (Gözen & Cırık, 2017) ve programların (Esen Aygün, 2017; Totan, 2011; Ulaşan, 2018) etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak ulaşılan alan yazın incelendiğinde okuma çemberi uygulamalarının SDÖ'ye ve SDÖ'nün alt becerilerine etkisine yönelik yapılmış bütünsel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Söz konusu becerileri artırmak ve bireyin bütünsel gelişimini desteklemek için kitaplar aracılığıyla sınıfın mekânsal sınırlarını, rol görevleri aracılığıyla dersin zamansal sınırlarını aşan okuma çemberi gibi işbirlikli öğretim yöntemlerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırma, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme olarak beş temel beceriden oluşan sosyal duyuşsal öğrenme ile aynı kitabı okumayı seçen öğrencilerin oluşturduğu küçük, geçici tartışma grupları olarak nitelendirilen okuma çemberi yöntemi (Daniels, 1994) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu açıdan araştırmanın bulgularının hem ulusal hem de uluslararası alanda öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini artırmaya yönelik öğretim yöntemleri konusunda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaya katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları doğrultusunda SDÖ programlarının geliştirilebileceği düşünülmekte; araştırmanın SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duyuşsal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma amacı doğrultusunda test edilen hipotezler şunlardır:

1. Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin
 - a) öz farkındalık,
 - b) öz yönetim,
 - c) sosyal farkındalık,
 - d) ilişki kurma,
 - e) sorumlu karar verme ve

f) Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırma amacı doğrultusunda cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. Okuma çemberi yönteminin SDÖ becerileri üzerindeki etkileri, deney grubu öğrencilerinin okuma çemberlerinde hazırladıkları projelere nasıl yansımıştır?
2. Deney grubu öğrencilerinin okuma çemberi yönteminin SDÖ becerileri üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

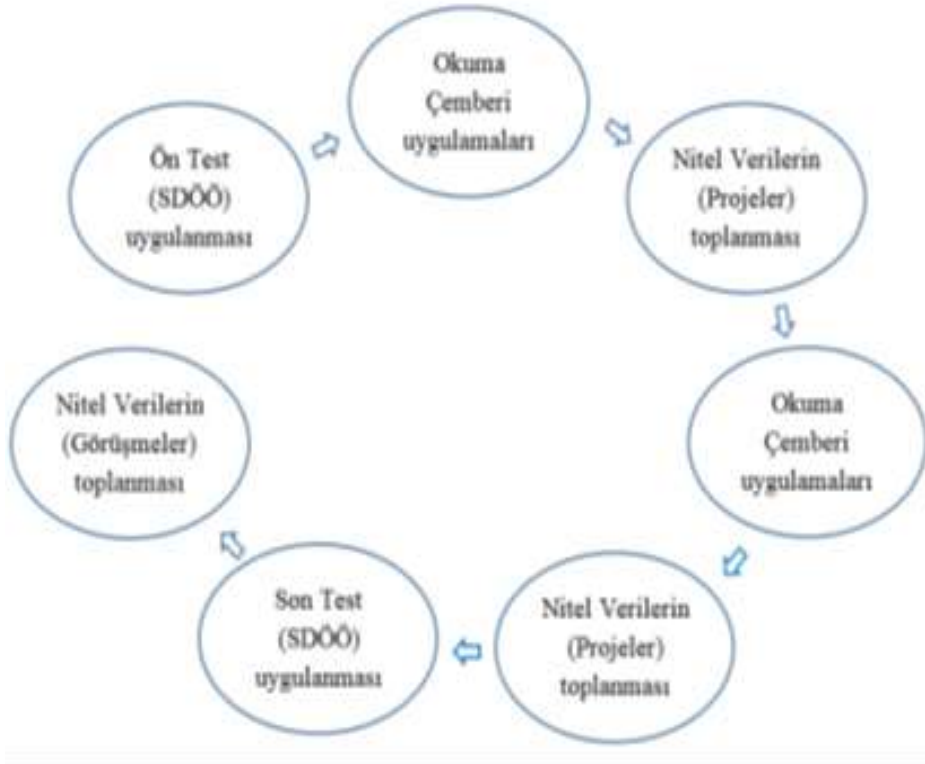
Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020). Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Eklenen destekleyici aşama, genel deseni geliştirme amacı taşır (Creswell & Plano Clark, 2020). Bu araştırmada deneysel çalışma içerisine nitel çalışma eklenmiştir. Bu bakımdan araştırmanın nicel kısmı genel deseni, nitel kısmı ise destekleyici aşamayı ifade etmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Karasar, 2012), nitel boyutunda ise temel nitel araştırma kullanılmıştır (Merriam, 2013).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili, Arnavutköy ilçesinde yer alan bir devlet lisesinin 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Grupların sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından denkliliğini belirlemek amacıyla dört şube öğrencilerine SDÖÖ uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda şubeler arasında sosyal duygusal öğrenme becerileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,119)} = 0,381, p > 0,05$). Buna bağlı olarak, dört şubeden birisi deney, birisi kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubunda toplam 32 öğrenci (21 kız, 11 erkek), kontrol grubunda toplam 31 öğrenci (19 kız, 12 erkek) yer almıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın nicel verileri Totan (2018) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)” ile hem deney hem de kontrol grubundan uygulamalar başlamadan önce (ön-test) ve tamamlandıktan sonra (son-test) toplanmıştır. Ölçek, bu araştırmanın amaçlarına uygun ve araştırmanın çalışma grubu olan lise seviyesinde kullanılabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçeğin yakın tarihlerde gerçekleştirilen çalışmalarda (Ağırkan, 2021; Arslan Şeker, 2021; Okur & Totan, 2021) lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanıldığı da saptanmıştır. Ölçeğin kullanım izni ilgili yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise bu araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve deney grubu öğrencilerinin hazırladığı proje ürünleri ile toplanmıştır. Veri toplama adımları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri toplama adımları

Nitel veriler arasında yer alan görüşmeler son okuma çemberi bitiminde yapılmıştır. Görüşmeler için okulun dış etkilere kapalı uygun alanı olan çok amaçlı salon seçilmiş, öğrenciler salona teker teker alınmış ve görüşme sırasında ortamda başka herhangi bir kişi bulunmamıştır. Görüşmeler üç günde tamamlanmıştır. Görüşme süreleri 5 dakika 6 saniye ile 12 dakika 41 saniye arasında değişmiştir. Toplam görüşme süresi 4 saat 16 dakika 25 saniye olarak tespit edilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin bilgisi dâhilinde ses kaydına alınmış; sonrasında transkripsiyon yapılarak kâğıda aktarılmış ve öğrencilerin kendi görüşme metinlerini kontrol edip doğrulamalarının ardından nitel veriler arasına dâhil edilmiştir. Görüşmeler görünmeyenler hakkında bilgi edinme ve görünenler hakkında açıklama yapma fırsatı sağlar (Glesne, 2020). Bu kapsamda, görüşmelerin açık uçlu sorulardan oluşması ve bir kılavuzun takip edilmesi ile görüşmecinin yanlılığını ve öznelliği sınırlandırdığı (Yıldırım & Şimşek, 2018); aynı zamanda görüşülene kendini kolay ifade etme imkânı sunduğu ve gerektiğinde derinlemesine bilgi edinmeyi olanaklı kıldığı düşünülmektedir (Büyükoztürk, 2020). Nitel veriler için ayrıca deney grubunda uygulanan okuma çemberi etkinlikleri sonunda öğrencilerin ortaya koydukları proje ürünleri (metin, karikatür, kavram haritası vb.) veri kaynaklarına dâhil edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (2019) da belirttiği üzere elde edilen nitel veriler, nicel verileri yeniden yorumlamak, tamamlamak, geçerli kılmak, açıklamak ve aydınlatmak amacıyla kullanılmıştır.

2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)

Totan (2018) tarafından ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen SDÖÖ beşli Likert tipindedir. Ölçekte toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan 23'tür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş alt boyutuna ait faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,84 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indeksleri $\chi^2 = 16,50$, $\chi^2/sd = 3,3$, GFI = 0,99, AGFI = 0,97, RMR = 0,003, SRMR = 0,003 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları 0,70 ile 0,83 arasında değişmiş; toplam ölçek için ise 0,92 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, SDÖÖ'nün ergenler üzerinde kullanılabilecek yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu yönünde yorumlanmıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı

alt boyutlarda 0,72 ile 0,75 arasında, ölçeğin bütününde ise 0,79 olarak hesaplanmıştır. Özgün ölçeğin faktör analizi için toplanan verilerin elde edildiği katılımcı grubu ile mevcut araştırmanın çalışma grubu benzer özellikler taşıdığı için mevcut araştırmada ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

2.3.2 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada, deney grubu ile gerçekleştirilen okuma çemberi uygulamaları sonunda öğrencilerin SDÖ becerilerine ilişkin değişimleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların araştırmanın amaçlarına odaklı olmasına ve öğrencilerin kolaylıkla anlayabilecekleri düzey ve açıklıkta olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, nitel çalışmalar yürütmüş ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki öğretim üyesine ve ayrıca bir ölçme değerlendirme uzmanına e-posta ile gönderilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda; katılımcının kendisinin belirlediği rumuz bilgisinin alınması, sorularda kullanılan negatif çağrışımlı kavramların eş anlamlılarının kullanılması vb. değişiklikler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında nihai görüşme formu şu beş sorudan oluşmuştur: 1. Okuma çemberi etkinlikleri “kitap okumaları, rol görevleri, çember tartışmaları, projeler vd.” senin güçlü yönlerini ya da eksikliklerini fark etmeni sağladı mı? Açıklar mısın? Örnek verebilir misin? 2. Duygu, düşünce ve davranışlarını -stresli zamanlarda dahi- kontrol edebilen ya da kendine hedefler belirleyip onlara ulaşabilen açısından okuma çemberi etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden? 3. Farklı düşüncelere sahip olan kişileri anlayabilmende ve empati kurabilmende okuma çemberi etkinliklerinin katkısının olduğunu düşünüyor musun? Örnek verebilir misin? 4. Okuma çemberi etkinliklerinin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, daha etkili iletişim kurmanı sağladığını düşünüyor musun? Açıklar mısın? 5. Aldığın kararların sonuçlarını göz önünde bulundurarak davranışlarının doğruluğunu değerlendirmende okuma çemberlerinin etkili olduğunu düşünüyor musun? Açıklar mısın? Örnek verebilir misin?

2.3.3. Okuma çemberi öğrenci proje ürünleri

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan tekniklerden bir diğeri doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşme gibi diğer nitel veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesini sağlamak ve çalışmanın geçerliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada deney grubunda uygulanan okuma çemberi etkinlikleri sonunda öğrencilerin ortaya koydukları ürünler (metin, karikatür, kavram haritası vb.) veri kaynaklarına dâhil edilmiştir. Okuma çemberi öğrenci projeleri olarak adlandırılan bu ürünler yazılı dokümanlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin kendilerini okudukları kitabın kahramanı yerine koyarak tuttıkları günlükler, hikâyelere yazdıkları yeni sonlar, kitaptaki bir olaydan hareketle oluşturdukları gazete haberi, karikatür ve kavram haritaları, karakterlere yazdıkları mektuplar, yazarla kurguladıkları röportajlar bu projelerden bazılarıdır. Öğrenciler, bu projeleri aynı kitabı okuyup tartıştıkları grup arkadaşlarıyla birlikte üretmişlerdir.

2.4. Verilerin analizi

2.4.1. Nicel verilerin analizi

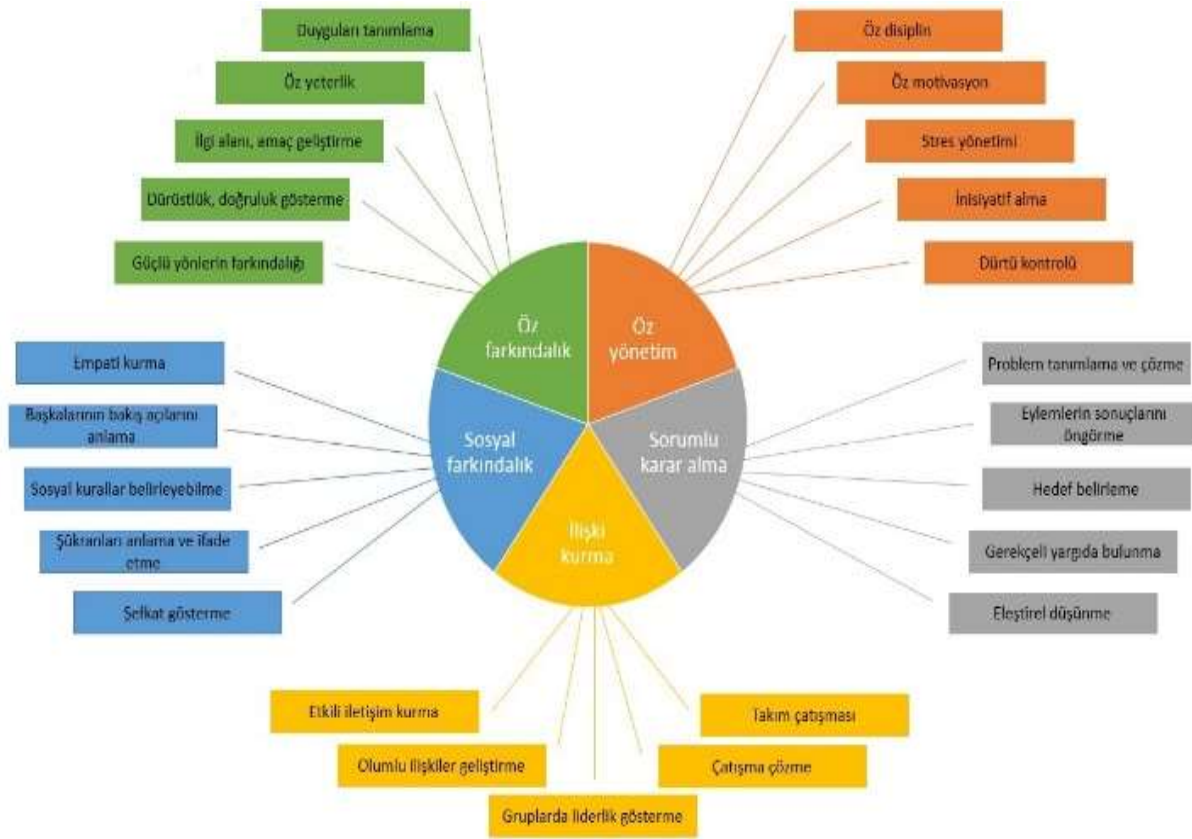
Araştırmada SDÖÖ ile elde edilen nicel verilerin analizi istatistik paket programında Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile yapılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığı Bonferroni testi ile belirlenmiştir. ANCOVA'nın kullanılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). İlk olarak, deney grubunun (n=32) ve kontrol grubunun (n=31) ANCOVA için $n \geq 30$ varsayımını karşıladığı görülmüştür. İkinci olarak, SDÖÖ puanları için regresyon eğimlerinin eşit olduğu bulunmuştur ($F_{(1,59)} = 1,287, p < 0,05$). Üçüncü olarak, bağımlı değişkenle ortak değişken arasında $r=0,146$ düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiş ve saçılım grafiği incelendiğinde SDÖÖ ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Dördüncü olarak, SDÖÖ puanlarının normal dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, deney grubu için ön test ($p=0,102, p > 0,05$), son test ($p=0,200, p > 0,05$); kontrol grubu için ön test ($p=0,200, p > 0,05$), son test ($p=0,200, p > 0,05$) puanlarının

normal dağıldığını göstermiştir. Levene testi sonucunda bağımlı değişkenin hata varyansının gruplar arasında eşit olduğu tespit edilmiştir ($p=0,319$, $p>0,05$). Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

2.4.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde kullanılan içerik analizi, tema, kalıp, ön yargı ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla materyallerin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasını ifade etmektedir (Berg & Lune, 2015). Bu kapsamda okuma çemberlerinde deney grubu öğrencilerinin ürettikleri projeler ve uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiş; öğrencilerin SDÖ becerilerinin yansımaları ele alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan dokümanlar tıpkıbasımları alınarak çoğaltılmış ve özgün dokümanlar muhafaza edilmiş, kodlama işlemleri kopyalar üzerinde yapılmıştır. Diğer nitel veriler olan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinin ses kayıtları ise transkripsiyon yöntemiyle yazılı metne dönüştürülmüş ve bilgisayar ortamında kodlamaya tabi tutulmuştur.

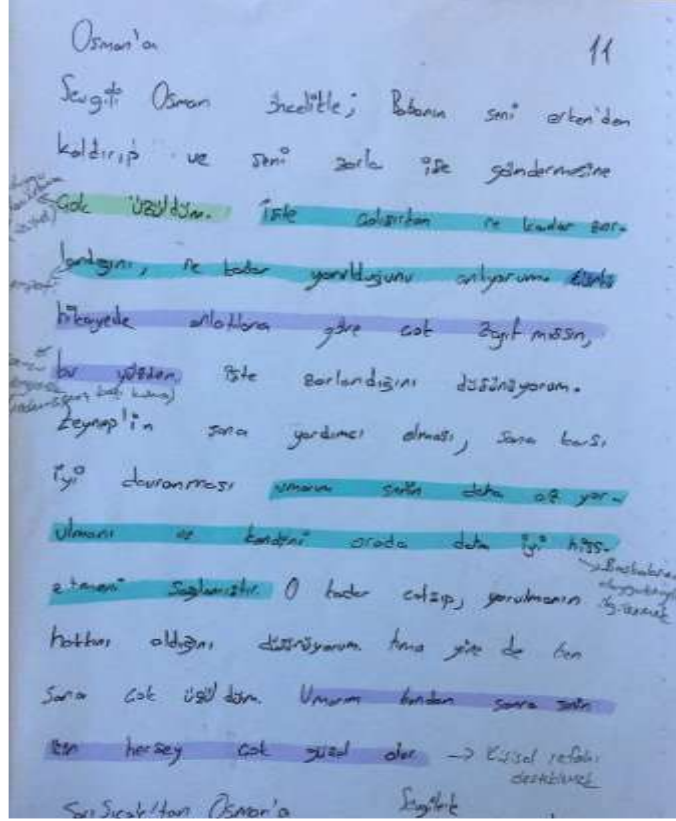
Araştırmacıların birisinin dokümanların ortaya çıktığı okuma çemberi uygulamalarının yapıldığı ortamda bulunması ve görüşmeleri bizzat yapması ile veri aşinalığı sağlanmıştır. Sonrasında nitel veriler baştan sona okunarak ilk kodlar oluşturulmuştur. Veriler çözümlenirken araştırmanın hipotez ve alt problemleri çıkış noktası olarak kullanılmıştır. Çünkü Miles ve Huberman (2019) da kaynağını kavramsal çerçeve, araştırma soruları, hipotezler ve anahtar değişkenlerden alan "başlangıç listesi" önermişlerdir. Bu doğrultuda SDÖ alan yazınından (CASEL, 2020; Elias, 2006; Greenberg vd., 2017) hareketle aday tema ve kategoriler belirlenmiş, kod rehberi oluşturulmuştur. Oluşturulan kod rehberi Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Kod rehberi

Kod rehberi ile araştırmaya odaklanmayan kodların örüntüye karışması engellenmiş, oluşturulan rehber üzerinden veriler kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. Bu aşamada, veriler üzerinde tekrar kodlama yapılmış ve önceden ulaşılan kodlar denetlenmiştir. Diğer taraftan, veriler çözümlenirken aday

kategorilerle ilişkilendirilebilecek yeni kodlar tespit edilmiştir. Tespit edilen bazı kodlar ise rehberde yer almayan yeni kategoriler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan tüm kodlar araştırmanın hipotez ve alt problemleri çerçevesinde sosyal duygusal öğrenmenin beş becerisini yansıtır şekilde aday tema ve kategoriler altında hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. Çünkü kodlamanın hiyerarşik olarak düzenlenmesi analiz sürecinin parçasıdır (Glesne, 2020). Her bir doküman ya da görüşme verisinin birden fazla beceriyi yansıtan kodlar içermesi, verilerde birbirini tekrar eden ilişkili ifadelerin yer alması ve dokümanların farklı yapısal özelliklere sahip proje ürünlerinden oluşması nedeniyle veriler sınıflandırılarak sayılara (frekans) dönüştürülmemiş; her bir beceri için renk belirlenmiş ve ilgili beceriyi yansıtan öğrenci ifadeleri aynı renkle işaretlenerek kodlanmıştır. Bu işlemi gösteren bir örnek Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Doküman üzerinde yapılan kodlama örneği

Tüm doküman ve görüşme verileri tekrar gözden geçirilmiş, kodlamaların "çıkarsama" sınırlarını aşmadığı ve aşırı yorum içermediği saptanmıştır. Kodlardan hareketle ulaşılan kategorilerin araştırmanın hipotezlerini oluşturan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerini yansıttığı görülmüştür. Böylece aday tema ve kategoriler kesinleşmiştir. Kesinleşen tema, kategori ve kodlara ait örnekler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Kesinleşmiş Tema, Kategori ve Kod Örnekleri*

Tema	Kategori	Kod
Öz farkındalık	Duyguları tanımlama	sevmek (aşk) üzülmek
	Güçlü yönlerinin farkında olma	yapabildiğini görmek başaracağına inanmak
İlişki kurma	Olumlu ilişkiler geliştirme	arkadaşlık kurmak gönül almak
	Takım çalışması	birlikte hareket etmek yardımlaşmak

Son olarak, kodlar, kategoriler ve temalar SDÖ alanında nitel çalışmaları bulunan bir uzmandan görüş alınarak teyit edilmiştir.

2.4.2.1 Nitel geçerlik ve güvenilirlik

Nitel çalışmalarda inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulaması gibi stratejilerden faydalanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada uygulama bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Ayrıca veriler birbirleriyle karşılaştırılarak ilişkilendirilmiş ve aşamalı olarak değerlendirilerek örüntü ortaya çıkarılmış, böylece derinlikli veri toplama sağlanmıştır. Verilerin toplanması, incelenmesi ve raporlanması aşamalarında uzman incelemesine başvurulmuş ve dönütler değerlendirilmiştir. Son olarak toplanan doküman ve yazıya aktarılan görüşmeler öğrencilerle paylaşarak verilerin teyidi sağlanmıştır. Nitel çalışmalarda aktarılabilişliğin sağlanması için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmacının veri kaynakları, süreçte izlenen yol ve uygulamanın yapıldığı ortam detaylı olarak ifade edilmiş, analizler neticesinde doküman ve görüşme bulgularının örtüştüğü görülmüş, verilerin doğasına sadık kalınmaya özen gösterilerek araştırma bulguları aktarılırken doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır. Bunlara ek olarak, görüşme verileri ses kaydı şeklinde saklanmış, diğer nitel verileri oluşturan dokümanlar ise ham veriler olarak muhafaza edilmiştir. Söz konusu veriler edinilen çıkarımlarla birlikte tutarlılık ve teyit edilebilirlik incelemesi için alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanın detaylı ses, görüntü kayıtları ve katılımcı teyidi sağlanan dokümanlardan hareketle ulaşılan kategori ve temaları onaylaması sonucu veri analizi tamamlanmıştır.

2.5. Deneysel işlem

Okuma çemberi uygulamaları öncesinde, deney grubu öğrencileri okuma çemberi yöntemi, yöntemin uygulama adımları, seçebilecekleri kitaplar ve hazırlayabilecekleri projeler hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Böylece öğrenciler her hafta gerçekleştirecekleri etkinlikler, okuyacakları kitapların içerikleri hakkında bilgi sahibi olmuşlar; ayrıca okuma ve tartışmalar sonrasında hazırlayabilecekleri projelere dair örnekler görmüşlerdir. Haftalık beş saatlik Türk Dili ve Edebiyatı dersinde haftada bir gün, iki ders saatinde yapılan uygulamalar öğrencilerin kitap seçimleri ile başlamıştır. Öğrenciler kendilerine tanıtılan hikâye kitapları arasından okumak istedikleri üç kitabın adını yazmış ve öğretmene teslim etmişlerdir. Öğretmen öğrenci tercihlerine göre her kitaba beş ya da altı kişi gelecek şekilde dağılım yapmıştır. Bu dağılımda öğrencilerin genellikle farklı kitapları ilk sıraya yazdıkları fark edilmiştir. Bu sayede öğrenciler büyük oranda ilk tercih olarak yazdıkları kitabın grubuna dâhil edilmişlerdir.

Okuma çemberlerinin uygulandığı derslerde sınıf oturma düzeni her grupta yer alan öğrencinin grubun diğer üyelerini görebileceği şekilde düzenlenmiş, yöntemin de ismini aldığı çemberler oluşturularak çalışmalar yapılmıştır. Bu yerleşim düzeninin öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerine imkân veren (Öztemel, 2017); onların işbirlikli çalışmalar yapma, yardımlaşma ve katılımcı olmalarına katkı sunan

oturma düzeni olduğu söylenebilir (İmer, 2000). Kitaplar öğrencilere dağıtıldıktan sonra aynı kitabı seçen öğrenciler çember düzeninde oturarak gruplar oluşturmuşlardır. Ardından öğretmen, her gruba kontrol listesi dağıtmıştır. Her grup kendine bir isim belirlemiş ve kendi bilgileri, okuyacakları kitabın ismi, yazarı, rol dağılımları vb. bilgiler ile belirledikleri grup isimlerini bu listeye yazmışlardır. Öğrencilerin gruplarına Kitap Kurtları, Okur Genç, Kitap Tutkunları, Öykücüler gibi isimler seçtikleri görülmüştür. Öğrencilerin kitaplarını ve rol yapraklarını almasıyla ilk toplantı tamamlanmıştır.

Bir sonraki hafta rol görevlerini yapan öğrenciler okudukları hikâyeler üzerine kendi gruplarıyla tartışmalar yapmışlar, toplantı sonunda gruptaki öğrenciler yeni roller alarak sonraki toplantıya kadar okumaya devam etmişler ve döngü (5 hafta) son grup toplantısına dek böyle sürmüştür. Ayrıca öğrenciler, her toplantı sonrasında kendi grup kontrol listelerine sonraki toplantıya kadar okuyacakları sayfaları ve yapacakları rol görevlerini yazmış; öğrenci öz değerlendirme formunu doldurarak öğretmene teslim etmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarına dâhil edilmeyen bu formlar, öğrencilerin kendi kurallarını koyup o kurala uyma, plan yapma, öz denetim sağlama gibi becerilerini geliştiren okuma çemberi adımı olarak uygulanmıştır.

Beşinci haftada öğrenciler okudukları kitaba dair hazırladıkları projeleri tüm sınıfa sunarak hem üretim ve sosyal etkileşim sağlamış hem de bir sonraki kitap seçimi öncesinde okudukları kitapların tanıtımını yapmışlardır. Kitap seçimi ile başlayıp beş hafta süren ve proje sunumları ile tamamlanan bu okuma çemberi etkinlikleri bir döngü (5 hafta) daha devam etmiştir. Tüm okuma çemberleri boyunca öğretmen, öğrencileri rol görevlerinin sınırlarını aşarak sohbete girmeleri konusunda yüreklendirmiş, kontrol listelerini, öz değerlendirme formlarını dağıtıp toplamış ve öğretmen gözlem formunu doldurarak aksaklıkları tespit etmeye, sonraki toplantılar için sağlayacağı desteği belirlemeye çalışmıştır. Öğretmen gözlem formu da araştırmanın veri kaynağına dâhil edilmemiştir. Ayrıca öğretmen, her okuma çemberi döngüsü bitiminde öğrenci projelerini toplayarak analize hazırlamıştır.

Deney ve kontrol gruplarında dersler Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ve dersin sene başı zümre öğretmenler kurulu toplantısında kabul edilen yıllık plan çerçevesine bağlı kalınarak hazırlanan ders planları kapsamında işlenmiştir. Deney grubunda yukarıda sunulan okuma çemberi yöntemi etkinlikleri yapılırken aynı hikâye kitapları yıllık planda bu dönemde yer alan “Hikâye” ünitesi kapsamında kontrol grubu öğrencileri tarafından da bireysel olarak okunmuştur. 10 hafta süren deneysel uygulamaların bitiminde deney ve kontrol grubuna SDÖÖ son test olarak uygulanmış ve deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 17952

Araştırmada ayrıca 04.08.2021 tarih ve 29015418 sayılı yazı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Nicel bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda test edilen hipotezler şunlardır: 1. Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin a) öz farkındalık, b) öz yönetim, c) sosyal farkındalık, d) ilişki kurma, e) sorumlu karar verme becerileri ve f) Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın nicel kısmı kapsamında oluşturulan hipotezler için SDÖÖ alt boyutlarından ve toplamından elde edilen puanların gruplara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile test edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	p*
Öz farkındalık ön test	0,033	1	0,033	0,129	0,721	
Gruplar	2,268	1	2,268	8,817	0,004	0,004
Hata	15,434	60	0,257			
Düzeltilmiş toplam	17,731	62				
Öz yönetim ön test	0,071	1	0,071	0,220	0,641	
Gruplar	4,787	1	4,787	14,812	0,000	0,000
Hata	19,389	60	0,323			
Düzeltilmiş toplam	24,187	62				
Sosyal farkındalık ön test	1,663	1	1,663	5,576	0,021	
Gruplar	5,903	1	5,903	19,798	0,000	0,000
Hata	17,891	60	0,298			
Düzeltilmiş toplam	24,482	62				
İlişki kurma ön test	,367	1	0,367	1,137	0,291	
Gruplar	6,468	1	6,468	20,009	0,000	0,000
Hata	19,395	60	0,323			
Düzeltilmiş toplam	27,049	62				
Sorumlu karar verme becerileri ön test	0,075	1	0,075	,286	0,595	
Gruplar	3,033	1	3,033	11,593	0,001	0,001
Hata	15,696	60	0,262			
Düzeltilmiş toplam	19,026	62				
SDÖÖ toplam ön test	0,225	1	0,225	1,997	0,163	
Gruplar	4,217	1	4,217	37,350	0,000	0,000
Hata	6,774	60	0,113			
Düzeltilmiş toplam	11,232	62				

p<0,05, p*: Bonferroni düzeltmesi

Tablo 2’de görüldüğü üzere, grupların öz farkındalık ($F_{(1,60)} = 8,817$, $p=0,00$, $p<0,05$), öz yönetim ($F_{(1,60)} = 14,812$, $p=0,00$, $p<0,05$), sosyal farkındalık ($F_{(1,60)} = 19,798$, $p=0,02$, $p<0,05$), ilişki kurma ($F_{(1,60)} = 20,009$, $p=0,00$, $p<0,05$), sorumlu karar verme ($F_{(1,60)} = 11,593$, $p=0,00$, $p<0,05$) becerileri ve SDÖÖ toplam puanlarının ($F_{(1,60)} = 37,350$, $p=0,00$, $p<0,05$) ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında okuma çemberi yöntemi uygulanan deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

3.1. Nitel bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda cevap aranan alt problemler şunlardır: 1. Okuma çemberi yönteminin SDÖ becerileri üzerindeki etkileri, a) deney grubu öğrencilerinin okuma çemberlerinde hazırladıkları projelere nasıl yansımıştır? b) deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıkmıştır? Araştırmanın nitel boyutunda yer alan birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hazırladıkları projeler; ikinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla ise okuma çemberi uygulaması sonunda deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular SDÖ'nün beş alt boyutu (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri) çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur. Öğrencilerin grup projelerinden yapılan alıntılarda grubun adı, görüşmelerden yapılan alıntılarda ise ilgili öğrenci adları yerine Ö1 (1 numaralı öğrenci), Ö2 (2 numaralı öğrenci)... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

3.1.2. Öz farkındalık becerisine ilişkin nitel bulgular

Deney grubu öğrencilerinin okuma çemberlerinde hazırladıkları projeler çözümlendiğinde öğrencilerin "duyguları tanımlama, öz yeterlik, ilgi alanı ve amaç geliştirme, dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme, güçlü yönlerini fark etme" kategorilerinde öz farkındalık becerisi sergiledikleri belirlenmiştir. Örneğin, Okurlar grubundan öğrenciler kendilerini Neriman adlı hikâye kahramanının yerine koyarak günlük tutmuşlar ve günlükte "...biz sevgi dolu bir aileydik, erkek kardeşim, babam ve annem mutlu mesut yaşadık." sözleri ile sevgi, birliktelik gibi duyguları ifade etmeleri; yine bu gruptaki öğrencilerin, bir hikâye kahramanı olan Osman'a mektup yazarak duygularını "...seni zorla işe göndermesine çok üzüldüm." cümlesi ile dile getirmeleri duyguları tanımlama kategorisinde yer almıştır. İnceleyiciler grubunun hikâye kahramanı Arap Hayri'ye yazdıkları mektupta "Kendini kimseye muhtaç etmeyen, dik duran bir adamsın." diyerek kahramanın kendi ayakları üzerinde durabildiğini vurgulamaları ise öz yeterlik kategorisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, Dinleyiciler grubu üyelerinin yazdıkları günlükte kahramana "Bugün bir genç kızla beraber hikâye yazdık. Hikâyenin adı Leyla ile Mecnun, ama biraz bize özgü hem komik hem heyecanlı hem de sevgi dolu..." sözleri ilgi alanı ve amaç geliştirme kategorisinin altında yer almıştır. İnceleyiciler grubunun projelerinde hikâye karakterine söyledikleri "Aslında o beni hiç sevmedi, gözlerinden de anlaşılıyordu... onun beni sevmesi için her şeyi yaptım ama olmadı..." sözleri dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme kategorisi kapsamındadır. Kitap Kurtları grubu ise, hikâye kahramanı Ali'ye yazdıkları mektupta "Bence sesin çok güzel.", "Çok iyi yerlere geleceğinden eminim." sözleri güçlü yönlerini fark etme kategorisinde ele alınmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin grup projelerine yansıdığı söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin öz farkındalık becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Öz Farkındalık Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Duyguları tanımlama	Ö21: "Okuma çemberlerinde bazen kahramanlara üzüldüm, bazen mutlu oldum."
Öz yeterlik	Ö28: "Artık çekinmeden, utanmadan konuşabiliyorum."
İlgi alanı ve amaç geliştirme	Ö9: "...resim çizemediğimi, su şişesi bile çizemediğimi gördüm. Ben de farklı şeylere yönelmeye çalıştım."
Dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme	Ö28: "Bazı kahramanların yaptığı hataları ben de yapmıştım, okuyup tartışınca yanlışlarımı fark ettim."
Güçlü yönlerini fark etme	Ö16: "İyi bir araştırmacıymışım. Mesela bir yazarın hayatını sıkılmadan birçok internet sitesinden araştırdım."
Ön yargıları inceleme	Ö15: "Sınıfta bazı kişiler hakkında farklı (olumsuz) düşünüyordum; ama onlarla birlikte çalıştıktan sonra öyle olmadıklarını anladım."

Tablo 3 incelendiğinde, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilere öz farkındalık becerilerini sergileme imkânı verdiği görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin bu becerilerini yansıttıkları saptanmıştır. Projelerde yer almamasına karşın öğrencilerle yapılan görüşmelerde ön yargıları inceleme kategorisindeki bulgulara da ulaşılmıştır.

3.1.3. Öz yönetim becerisine ilişkin nitel bulgular

Çözömlenen öğrenci projelerinde, öz yönetim becerisi kapsamında "öz disiplin, öz motivasyon, stres yönetimi, inisiyatif alma, dürtü kontrolü, duygu ve davranışları düzenleme" kategorilerinde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Okurlar grubu, çalışarak ailesine destek olan bir hikâyeye kahramanının günlüğünü tutmuştur. "Anneme, beni uyandır dedim." cümlesi ile başlattıkları günlüğü "...kendi paramı kazandığım için çok sevinmişim." cümlesi ile bitirmişler; böylece hikâyeye karakterleri üzerinden öz disiplin kategorisinde yansıtma yapmışlardır. Kitap Kurtları grubu ise müzik seçmelerini kazanamayan Ali adlı kahramanı yazdıkları mektup ile motive etmeye çalışmışlardır. Mektuptaki "Tekrar denersen çok güzel söyleyebilirsin, eminim." ifadeleri öğrencilerin kahramanlar aracılığıyla sergiledikleri öz motivasyonlarını yansıtmaktadır. Ay Işığı grubu ise, eşi vefat eden Ali adlı kahramana yazdıkları mektupta "...bunu çocuğunuza hissettirmeyip güçlü durmanız ve çocuğunuzla ilgilenmeniz çok hoş bir davranış." cümlesi ile kahramanın stres yönetimine vurgu yapmışlardır. Dinleyiciler grubu, kahramanı "...genç Yahudi'nin durumu kötüleşiyor, artık onun hikâyelerini de ben satıyorum." şeklinde konuşturmuşlar ve arkadaşının zor zamanlarında onun inisiyatif almasını öne çıkarmışlardır. Öğrenciler, okuma çemberi projelerinde dürtü kontrolü kapsamında ele alınabilecek bazı kahraman davranışlarını öne çıkarmışlardır. Örneğin, İnceleyiciler grubu, kahramana yazdıkları mektupta "...Marina'ya tutamayacağın söz vermeseydin iyi olurdu." demiş; kahramanın ani çıkışını eleştirerek dürtülerini kontrol etmesini önermişlerdir. Bir başka projede Okur Genç grubu, Ahmet adlı kahramanın duygu değişimini "...Ahmet gözünün paradan başka bir şey görmediğini anladı." sözüyle; davranış değişimini ise kahramanın karısına verdiği sözle göstermişlerdir. Projede hikâyenin "...o günden sonra mutlu mesut yaşadılar." cümlesi ile bitmesi duygu ve davranış değişiminin öğrenciler gözünden çıktıklarını yansıtmaktadır. Sunulan bulgular öğrencilerin öz yönetim becerilerini grup projelerinde yansıttıklarını örneklemiştir.

Okuma çemberi yönteminin öz yönetim becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öz Yönetim Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Öz disiplin	Ö8: "Okuma çemberinde kitabın belli kısmını sonraki haftaya kadar okumamız gerekiyordu, hedef koyuyorduk ve okuyorduk. Bu normal hayatıma da yansır, kendime bir hedef belirleyip ulaşmaya çalışırım."
Öz motivasyon	Ö21: "...derslere ve arkadaşlıklara karşı motivasyonumu artırdı."
Stres yönetimi	Ö3: "Duygularımı kontrol etmemde faydası oldu. Örneğin sinirlendiğimde kendimi sakinleştirmem gerektiğini okuduğumuz hikâyelerin kahramanların yaşadıklarını görebildim."
İnisiyatif alma	Ö15: "Artık daha çok söz alıyorum, konuşmak istediğim şeyleri içimde tutmuyorum, anlatıyorum."
Dürtü kontrolü	Ö7: "Ben biraz sinirliyim de o açıdan kendimi törpüledim, tuttum."
Duygu ve davranışları düzenleme	Ö26: "Artık bir şey yapmadan önce kendimi değerlendirmeye, düşünüp sonra yapmaya karar verdim."

Tablo 4'teki bulgulara göre, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilere öz yönetim becerileri kazanma olanağı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin bu beceriye dair yansıtımlar yaptıkları görülmüştür.

3.1.4. Sosyal farkındalık becerisine ilişkin nitel bulgular

Araştırma kapsamında hazırlanan projelerin analizi sonucunda öğrencilerin sosyal farkındalık becerisine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Ulaşılan bulguların "empati kurma, başkalarının bakış açılarını anlama, sosyal kurallar belirleyebilme, şükranları anlama ve ifade etme, şefkat gösterme ile başkalarının duygularıyla ilgilenme" kategorilerine ilişkin olduğu görülmüştür. Okuma çemberi grup projelerinde öğrenciler bu kategorilerin tamamında kazanımlar sergilemişlerdir. Örneğin, Kitapseverler grubu okudukları hikâyeye yazdıkları sonda Celil adlı kahramana "Eve gittim, uzun uzun düşündüm, kendimi onun yerine koydum, bu durum gerçekten üzücüydü." cümlesiyle empati kurduklarını göstermişlerdir. Öykücüler grubu, bıyığını kestiği için ailesinden tepki gören Ömer'in yaşadıklarını gazete haberi haline getirmişlerdir. Ömer'in yaşadıkları üzerinden farklı bakış açıları üzerinde duran öğrenciler "Ömer eve geldiğinde annesi onu gördü ve çığlık atıp ağladı, babası ise onu sokağa attı." cümlesi ile olumsuz bakış açısını; "...bankta Ömer'in yanına oturan yaşlı adam, 'ne güzel yapmışsın, bu sünnet-i şerif değil midir' dedi." cümlesiyle ise olumlu bakış açısını göstermişlerdir. Dinleyiciler grubu bir hikâyenin başkahramanının günlüğünü tutmuş ve ona, zora düşene yardım etme kuralını işletmişlerdir. Bu, öğrencilerin sosyal kurallar belirleyebilme kategorisindeki yansıtımları olarak değerlendirilmiştir. Öykücüler grubunun, kurguladıkları yazar röportajına "...bizimle konuşma yaptığınız için teşekkürler." diyerek başlamaları; röportajın devamında birkaç kez "bunu bizimle paylaştığınız için teşekkürler.", şeklinde şükranlarını ifade etmeleri ise şükranları anlama ve ifade etme kategorisi kapsamındaki bulgulardandır. Bir diğer kategori olan şefkat gösterme kapsamında ise Kitapseverler grubu, karikatürlerle canlandırdıkları ve kahramanı konuşturdukları bir hikâye sahnesinde çöpçünün hayvan sevgisini resmetmiş ve altına "merhamet, sevgi, şefkat, iyimserlik..." yazarak başkası adına üzülmeye, şefkat ve merhamet göstermişlerdir. Başkalarının duygularıyla ilgilenme kategorisi kapsamında Okurlar grubunun kullandığı "...umarım bu durum senin kendini daha iyi hissetmeni sağlamıştır." cümlesi ilgili bulguları örneklendirmektedir. Ulaşılan bulgulardan hareketle öğrencilerin okuma çemberi etkinlikleri içerisinde çeşitli kategorilerde sosyal farkındalık becerisi sergiledikleri söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin sosyal farkındalık becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Sosyal Farkındalık Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Empati kurma	Ö1: "Okuma çemberinde bazen kendimi okuduğum kitaptaki karakterin yerine koydum."
Başkalarının bakış açılarını anlama	Ö6: "...kitapla ilgili tartışma yaparken bazen benden farklı düşünenler oldu. Hikâyelerle ilgili tartışmalar yapıldıkça farklı düşüncelere karşı 'aa, ben onu düşünemedim' dediğim oldu."
Sosyal kurallar belirleyebilme	Ö10: "...yaptığımız şeyin diğer insanları nasıl etkileyeceğini düşünmemiz gerektiğini daha iyi anladım."
Şükranları anlama ve ifade etme	Ö9: "...bana çok yardımcı oldu, ben de ona teşekkür ettim."
Şefkat gösterme	Ö28: "Bazı kahramanların sonları beni çok duygulandırdı."
Başkalarının duygularıyla ilgilenme	Ö29: "Bir karakterin yerine kendimi koyup (onun dilinden) günlük yazdığımında onun ne hissettiğini anladım."

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin okuma çemberi etkinlikleri içerisinde çeşitli kategorilerde sosyal farkındalık becerisi sergiledikleri ve bu becerileri gerek hazırladıkları projelerde gerekse yapılan görüşmelerde yansıttıkları görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin bu beceriye dair yansımalar yaptıkları belirlenmiştir.

3.1.5. İlişki kurma becerisine ilişkin nitel bulgular

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin ilişki kurma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği projeler çözümlendiğinde "takım çalışması, olumlu ilişkiler geliştirme, gruplarda liderlik gösterme" kategorilerinde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Kitap Kurtları grubu, hikâyede yer alan askerlerin birlikte hareket ettiklerini ve erzaklar hazırladıklarını çizdikleri karikatürlerle göstererek takım çalışmalarını yansıtmışlardır. İnceleyiciler grubu, hikâye kahramanına yazdıkları mektupta "Marina'ya ara sıra küçük ama etkileyici bir hediye gönderip gönlünü alsan iyi olur." diyerek olumlu ilişki için tavsiyede bulunmuşlardır. Dinleyiciler grubu, üç kişiden biri olan kahramanın diğer iki arkadaşına liderlik etmesini kendi kendine konuşturdukları kahramana söyledikleri "...hem kendi hikâyelerimi yazıyorum hem genç Yahudi'nin hikâyelerini yazıyorum." sözleriyle öne çıkarmışlardır. Sunulan bulgular doğrultusunda öğrencilerin grup projelerinde etkili iletişim kurma dışında tüm kategorilerde ilişki kurma becerileri sergiledikleri söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin ilişki kurma becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

İlişki Kurma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Takım çalışması	Ö13: "Grup çalışmalarını sevmezdim ama okuma çemberi sayesinde alıştım ve sevmeye başladım."
Olumlu ilişkiler geliştirme	Ö28: "Sınıfta bu etkinlikler öncesinde hiç konuşmadığım iki arkadaşla konuşmaya, yardımlaşmaya başladık ve birbirimizi daha iyi tanıdık, birbirimize (telefon) numaralarımızı falan verdik."
Gruplarda liderlik gösterme	Ö5: "Bazen arkadaşlarım bir ayrıntıyı göremiyorlardı, ben orada söz alıp hayır arkadaşlar burada şöyle yapmalıyız deyip onları yönlendirdim."
Etkili iletişim kurma	Ö7: "Genelde arkadaşlarla pek konuşamam; zaten ben köyden geldim, orada çok konuşacak da insan yoktu, o yüzden iletişimim çok kötüydü; ama çember tartışmalarında konuşmaya başladım, geliştim bence."

Tablo 6'da görüldüğü üzere ulaşılan bulgular, okuma çemberlerinin öğrencilerin ilişki kurma becerilerini artırdığı yönündeki nicel bulgularla paralellik göstermekte ve öğrencilerin becerilerini çeşitli kategorilerde yansıtmaktadır.

3.1.6. Sorumlu karar verme becerisine ilişkin nitel bulgular

Öğrenci projelerinin çözümlenmesi ile sorumlu karar verme becerisine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Sorumlu karar verme becerisi kapsamında tespit edilen kodlar sınıflandırıldığında "*problem tanımlama ve çözme, eylemlerin sonuçlarını öngörme, hedef belirleme, gerekçeli yargıda bulunma ve eleştirel düşünme*" kategorileri ortaya çıkmıştır. Okuma çemberi grup projelerinde öğrencilerin bu kategorilere dair yansımalarından bazıları şöyledir: Dinleyiciler grubu, kahraman ve arkadaşlarının zor zamanlar yaşadıklarını "...arkadaşımın hastalığı nedeniyle çok yoruldum." sözleriyle dile getirmişler ve kahramanın ulaştığı çözüm yolunu "...kafamı toparlamak için kendime zaman ayırmam lazım." cümlesiyle aktararak problemi tanımlama ve çözme örneği göstermişlerdir. Ayrıca öğrenciler kitaptaki karakterlerin aldıkları kararları değerlendirerek eylemlerin sonuçları üzerine yansımalar yapmışlardır. Örneğin, okudukları hikâyelerden birinin sonunu değiştiren Kitapseverler grubu, "...sınıftakiler Celil'e zemberek diyerek dalga geçmişler, saati sormak dışında onunla hiç konuşmamışlardı." cümlesiyle eylemi anlatmışlar. Sonrasında ise "...sınıftakiler belki unutacaklar ama Celil kendisine zemberek denildiğini unutmayacaktı." yorumunu yaparak eylemin sonucuna dair öngörülerini yazmışlardır. Öğrencilerin hazırladıkları projeler çözümlendiğinde hayal kurma ve plan yapma gibi kodlarla hedef belirleme kategorisine ulaşılmıştır. Okurlar grubunun yazdığı Mustafa'nın Günlüğü adlı defterde yer alan "...bir gün kısa süreli bir işe girip kendime en güzel kıyafetleri alacağım." ifadesi kahramanın hayal kurup plan yaparak hedef belirlediğini göstermektedir. Bazen öğrenciler projelerinde hikâyenin sonu için bir yargıya varmış, bir karar almış ve bu kararlarının sebebini açıklamışlar. Örneğin, Kitapseverler grubu, Zemberek adlı hikâyenin sonunu yazarın "...hikâyeyi kahramanın mektubundan sonra hiçbir şey demeden bitirdiği için" değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öykücüler grubu da Türkçe Reçete adlı hikâyeyi "olayı daha mutlu bir son ile sonlandırmak" amacıyla devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin gerekçeli yargıda bulduklarını yansıtmaktadır. İnceleyiciler grubu ise, gün içerisindeki kararlarının muhasebesini yaptırdıkları kahramana "Aslında onun bir suçu yok, benim kendi kendime gelin güvey olmam..." dedirterek kahraman aracılığıyla eleştirel düşünme becerileri sergilemişlerdir. Ulaşılan bulgular, öğrencilerin sorumlu karar verme becerilerini grup projelerinde yansıttıklarını göstermektedir.

Okuma çemberi yönteminin sorumlu karar verme becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.*Sorumlu Karar Verme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Problem tanımlama ve çözme	Ö13: "Bazen arkadaş seçme konusunda çok hatalar yapıyordum. Ama artık arkadaşlarımı daha iyi gözlemleyebiliyorum, hangisinin benim için iyi, hangisinin yanlış olduğunu görebiliyorum, ona göre karar veriyorum."
Eylemlerin sonuçlarını öngörme	Ö10: "Okuduğumuz hikâyelerde de bazı karakterler kendilerine göre iyi bir şey yaptılar ama sonucu kötü oldu. Bundan da yaptığımız şeyin sonucunu, diğer insanları nasıl etkileyeceğini düşünmemiz gerektiğini daha iyi anladım."
Hedef belirleme	Ö1: "Rol görevlerini ve projeleri yaparken kendime 'ben şöyle bir şey yapacağım' dedim, hedef koydum ve onu yaptım."
Gerekçeli yargıda bulunma	Ö14: "Okuma çemberinde bazı hikâyeleri okuduktan sonra bir karar alırken daha fazla düşünmeye başladım."
Eleştirel düşünme	Ö1: "Kahramanların yaptıklarının sonuçlarını tartışınca kendi söylediklerimi, yaptıklarımı da düşündüm. Özellikle aile içinde söylediğim sözleri değerlendirmeye başladım."

Tablo 7'de sunulan bulgular, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilere sorumlu karar verme becerileri sergileme imkânı verdiğini ve araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak gerek projelerde gerekse görüşmelerde öğrencilerin bu becerilerini yansıttıklarını göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin SDÖ alt boyutlarından öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek ve bütünsel olarak öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada iç içe karma desen kullanılarak, birbirini destekleyen nicel ve nitel verilerle bulguların yorumlanmasında kapsamlı bir yol izlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin öz farkındalık becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenciler tarafından hazırlanan projeler ve onlarla yapılan görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin öz farkındalık becerilerini duyguları tanımlama, öz yeterlik, ilgi alanı, amaç geliştirme, dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme, güçlü yönlerin farkındalığı ve ön yargıları inceleme kategorilerinde yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu tespit araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın nitel boyutta da desteklendiğini göstermiştir. Bu kapsamda, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, McElvain (2010), 4-6. sınıf öğrencileriyle okuma çemberi uygulamaları neticesinde öğrencilerin öz yeterliklerinin geliştiği saptamıştır. Doğan vd. (2018) ise okuma çemberlerinde öğrencilerin okuyacakları kitabı kendileri seçtikleri için okumaktan zevk almaya başladıkları ve öz güven duygusu geliştirdiklerini ifade etmiştir. Yöntemin gerek öğrencilere (Karatay, 2017; Karatay & Soysal, 2021) gerekse öğretmen adaylarına (Aytan, 2018) öz güven kazandırdığını belirten araştırmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel çıkarımlar sunmaktadır. Ayrıca, okuma çemberi etkinliklerinden zevk alan ve farklı kitapları okuyup tartışan öğrenciler okumaya karşı ön yargılarını gözden geçirmiş ve ilgilerini keşfederek öz farkındalık becerisi sergilemişlerdir. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında (Avcı vd., 2010; Mete, 2020) ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde (Avcı & Yüksel, 2011; Kaya Tosun, 2018) etkili olduğunu belirten araştırmalar bu kapsamda ele alındığında öğrencinin öz farkındalık becerileri ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin kendilerine dönük keşifleri yalnızca okuma alışkanlığı ya da tutumu ile sınırlı değildir. Öğrenciler okuma çemberleri sonunda öz eleştiri yaparak geliştirilmesi gereken yönlerini de fark ettiklerini görüşmelerde dile getirmişlerdir. Bu yansıtmanın benzeri 7. sınıf öğrencileri ile okuma çemberi etkinlikleri gerçekleştiren Noll (1994) tarafından da ifade

edilmiştir. Noll, çalışmasında okuma çemberlerinin öğrencilere kendi hayatlarına dair yeni bakış açıları geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmiştir.

Uygulanan okuma çemberi yöntemi öğrencilerin öz yönetim becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bu kazanımları nitel bulgularda da kendini göstermiştir. Okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, koydukları hedefe ulaşma ve zaman kontrolünü sağlama açısından süreçte gelişerek disiplin kazandıkları, karşılaştıkları zorlu durumlarda streslerini yönetebildikleri, derslere, arkadaşlık ilişkilerine ve okumaya yönelik motivasyon kazandıkları, tartışmalarda öne çıkıp projelerde sorumluluk üstlenerek inisiyatif aldıkları, dürtülerini kontrol edip, duygu ve davranışlarını düzenleyebildikleri görülmüştür. Bu çıktılar, Venegas (2019) tarafından bir beşinci sınıf öğrencisi ile yapılan örnek olay çalışmasında akranlarıyla etkileşime giren öğrencinin öz yönetim becerilerinin geliştiği sonucuyla paraleldir. Öz yönetim becerisi içerisinde yer alan çeşitli yeterlikler, alan yazında okuma çemberlerinin sunduğu kazanımlar olarak dile getirilmiştir. Örneğin, Thomas ve Kim (2019), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin heyecan verici bir kitabı bir grup akranla tartıştıklarında motive olduklarını ve süreçten keyif aldıklarını belirtmiştir. Okuma çemberi etkinlikleri daha küçük yaştaki öğrencilerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar göstermiştir. Örneğin, Hardin (2012) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışma, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur. Bir ortaokulun kaynaştırma sınıfı ile okuma çemberi etkinlikleri yapan Blum vd. (2002) de uygulama sonunda öğrencilerin kendi kararlarını alma açısından geliştikleri ve öz yeterlik becerileri sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin sosyal farkındalık becerileri üzerindeki etkisi de oldukça belirgindir. Bu etki, araştırmanın nicel boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrenciler hem hazırladıkları projelerde hem de görüşmelerde empati kurma, başkalarının bakış açılarını anlama, sosyal kurallar belirleyebilme, şükranları anlama ve ifade etme, şefkat gösterme ve başkalarının duygularıyla ilgilenme kategorilerinde bir dizi sosyal farkındalık çıktısı sunmuştur. Bu çıktılar okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, kendilerini karakterlerin yerine koyduklarını, onlarla üzülmüş onlarla mutlu olduklarını, farklı görüşlere saygı duyduklarını, sosyal kurallara uyduklarını, başkalarına karşı şefkatli olduklarını ve başkalarının duygularıyla ilgilendiklerini göstermiştir. Gelişen bu kişilerarası beceriler, Venegas (2019) tarafından yapılan çalışmada da kendini göstermiştir. Bu çalışmada araştırmacı, okuma çemberlerine katılım sonucu sosyal farkındalık, sosyal üstbilgi ve empati kurma becerilerin geliştiğini raporlamıştır. Alan yazında, okuma çemberlerinin sosyal ilişkileri geliştirdiğini vurgulayan araştırmalar (Avcı vd., 2010; Certo, 2011; Doğan vd., 2018; Özbay & Kaldırım, 2015) ve yöntemi sosyal farkındalığı destekleyen metin tabanlı bir tartışma stratejisi olarak nitelendiren araştırmacılar (Lobron & Selman, 2007), benzer kazanımlara dikkat çekmişlerdir.

Araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda elde edilen bulgular okuma çemberlerinin öğrencilerin ilişki kurma becerilerinde destekleyici olduğunu göstermiştir. Bu etki, öğrencilerin takım çalışması yapma, olumlu ilişkiler geliştirme, gruplarda liderlik gösterme ve etkili iletişim kurma kategorilerinde kendini göstermiştir. Bulgular, okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, birlikte kararlar alıp uyguladıklarını, yardımlaştıklarını, grupça projeler ürettiklerini ve görev paylaşımı yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, önceden samimi olmadıkları sınıf arkadaşlarıyla okuma çemberleri aracılığıyla yakınlaşmış; önceki arkadaşlarıyla ise samimiyetlerini artırmışlardır. Ayrıca öğrenciler, grup tartışmaları ve proje hazırlıklarında zaman zaman öne çıkarak arkadaşlarını yönlendirmiş, liderlik özellikleri sergilemişlerdir. Tartışmalar ve hazırlanan projelerin sunumları ise öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu etkilemiştir. Ulaşılan sonuçlar Avcı vd. (2010) tarafından yapılan, okuma çemberlerinin sosyal ilişkileri geliştirdiği yönündeki çıkarımları destekleyip örneklendirmektedir. Okuma çemberlerinin işbirlikli çalışmaya ve tartışmalara dayanan işleyişi düşünüldüğünde bu çıkarımın sürpriz olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Brown (2015) da dijital metinlerle gerçekleştirdiği okuma çemberleri sonucunda grup tartışmalarının

öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırdığını belirtmiştir. Alan yazında, yöntemin öğrencilere takım çalışması yapma ve iletişim becerileri kazandırdığı (Alwood, 2000); aynı zamanda onların liderlik becerilerini desteklediği (Certo, 2011); yöntemin sınıf içinde iş birliğini artırdığı (Karatay & Soysal, 2021) yönündeki çıkarımların ortak paydasının ilişki kurma becerisi olduğu görülmektedir. Tüm bunlar okuma çemberlerinin ilişki kurma becerisi açısından etkili bir yöntem olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda okuma çemberi yöntemi uygulamalarının öğrencilerin sorumlu karar verme becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu farklılık nitel bulgularda da kendini göstermiştir. Nitel bulgular, okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, uygulama sürecinde fark ettikleri ve okudukları kitaplarda gördükleri problemleri tanımlayıp çözüm aradıklarını, okudukları kitabın kahramanlarının yaşadıklarından ders çıkarıp eylemlerinin sonuçlarını öngörme kararı aldıklarını, hedefler belirleyip o hedeflere ulaşmaya çalıştıklarını, aldıkları kararların gerekçeleri üzerine düşündüklerini ve uygulamanın çeşitli adımlarında eleştirel düşünme becerilerini sergilediklerini ortaya koymuştur. Alan yazın incelemelerinde yöntemin sorumlu karar verme becerisine ilişkin sınınamadığı görülmektedir. Diğer taraftan okuma çemberi alanında yapılan bazı araştırma sonuçları ve araştırmacıların ifade ettiği görüşler, yöntemin sorumlu karar verme becerisini destekleyebileceğini işaret etmektedir. Bu beceri kapsamında yer alan eleştirel düşünme üzerinde yoğunlaşan araştırmalar genellikle okuma çemberlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir (Karatay, 2015, 2017; Karatay & Soysal, 2021; Özbay & Kaldırım, 2015).

Araştırmanın nicel boyutunda SDÖÖ toplam puanları, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin SDÖ becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını göstermiştir. Bu bulgu, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar verme becerileri alt boyutlarında elde edilen nitel bulgularla desteklenmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin SDÖ becerilerini arttırdığına ilişkin bütünsel sonuç ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan, okuma çemberlerinin ilkökul üçüncü sınıftan başlanarak yükseköğretime kadar uygulanabildiği bilinmektedir (Daniels, 2002). Ancak, Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme alanında çalışmalar yapan kuruluşların ve uygulanan SDÖ programlarının çoğunlukla ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yöneldiği, alanda yapılan araştırmaların bu sınıf düzeylerine odaklandığı (Durualp, 2014; Esen Aygün, 2017; Kabakçı & Korkut-Owen, 2010) görülmektedir. Oysa SDÖ, yaşam boyu öğrenme için önemli görülmekte (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004); okuldaki ve yaşamdaki başarının anahtarı olarak değerlendirilmekte (Zins & Elias, 2006) ve eğitimin eksik parçası (Elias vd., 1997) olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışma, duygularını ifade edebilen, öz yeterliğe sahip olan, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini fark edebilen, stresini yönetebilen, öz disiplin ve motivasyona sahip olan, duygu ve davranışlarını düzenleyebilen, inisiyatif alabilen, empati kurup başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlayabilen, etkili iletişim kurup olumlu ilişkiler geliştirebilen ve takım çalışması yapabilen, eleştirel düşünme, hedef belirleyip o hedefe ulaşabilme, problem çözme ve eylemlerinin sonuçlarını öngörme becerileri yüksek lise öğrencilerinin yetişmesinde okuma çemberi yönteminin destekleyici olduğunu göstermiştir. SDÖ becerilerini geliştirmede okumaya dayalı farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri, kitap kulüplerinin lise öğrencilerinin SDÖ beceri düzeylerini artırdığını göstermiştir (Polleck, 2010). Okuma çemberi yönteminin kitap kulüplerinin sınıf ortamına uyarlanması olduğu göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bir başka araştırma (Phillippe, 2021), etkileşimli sesli okuma, karakter analizine odaklanan sınıf tartışması gibi okuryazarlık etkinlikleri ile sosyal duygusal öğrenmenin desteklenebileceğini vurgulayarak bu çalışma ile benzer sonuçları ifade etmiştir. Aynı zamanda, paylaşımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini desteklediğini gösteren araştırmalar (Cook vd., 2017; Doyle & Bramwell, 2006) bu araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda değerlendirilebilir. Sunulan yurt dışı çalışmalarda olduğu gibi Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalar da okuma çemberi yönteminin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkılar sağladığını (Avcı & Yüksel, 2011; Doğan vd., 2018), onların sosyal becerilerini desteklediğini (Doğan & Kaya Tosun, 2020) göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları, eğitim sisteminde akli ve kalbi birleştiren yolculuğa duyulan ihtiyacın (MEB, 2018) karşılanmasında okuma çemberi yönteminden faydalanılabileceğini göstermiştir. Okuma çemberleri ile öğrencilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinin tümünde ve bütünsel olarak öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinde ortaya çıkan artış, becerilerin hem öğrenci proje ve görüşmelerine olan yansımaları hem de ilgili alan yazın ile birlikte düşünüldüğünde yöntemin geniş yelpazedeki çıktılarını yansıtmıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışma, SDÖ becerilerindeki artışın öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini belirten araştırmalarla (Durlak vd., 2011) birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin bütünsel gelişiminin desteklenmesinde okuma çemberi yöntemini öne çıkarmaktadır.

Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, daha uzun süreli uygulamalarla boylamsal çalışmalar yaparak yöntemin süreçte öğrenciler üzerindeki etkileri adım adım değerlendirilebilir. Aynı zamanda sadece hikâye kitapları ile değil, farklı tür kitap ya da metinler (roman, gezi yazısı, makale vb.) kullanılarak çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmanın deneysel boyutunda, okuma çemberi etkinliklerinin SDÖ beceri düzeylerine etkisi ön test ve son testten elde edilen verilerle incelenmiş, izleme testi yapılmamıştır. Gelecek çalışmalarda izleme testi yapılarak beceri düzeylerindeki değişimin kalıcılığı sorgulanabilir. Diğer taraftan, SDÖ becerilerini geliştirmede kullanılabilecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin sınındığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Taylor & Francis.
- Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student-led literature circles. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442748.pdf>
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children*, 15(2), 75-96.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. & Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S. & 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., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi 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. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.53>
- Balantekin, M. & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Z. E. Özcan). Eğitim Yayınevi.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & 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.
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* [Doctoral dissertation, Dominican University of California San Rafael]. <https://eric.ed.gov/?id=ED511091>
- Brown, S. (2015). Transaction circles with digital texts as a foundation for democratic practices. *Democracy and Education*, 23(2), 4.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Certo, J. L. (2011). Social skills and leadership abilities among children in small-group literature discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.53311>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*. <http://secondaryguide.casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Core SEL competencies*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Cook, A. L., Silva, M. R., Hayden, L. A., Brodsky, L., & Coddling, R. (2017). Exploring the use of shared reading as a culturally responsive counseling intervention to promote academic and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 14-29. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1280327>
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes, In J. E. Zins R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning what does the research say?*(pp. 23-39). Teacher College Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayınları.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student centered - classroom*. Stenhouse Publishers.

- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2th ed.). Stenhouse Publishers.
- Doğan, B. & Kaya Tosun, D. (2020). An effective method in improving social skills: Literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.199>
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In Elias M. J. & Arnold H. (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Corwin Press.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Eds: A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel, 34. baskı). Varlık Yayınları.
- Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.358215>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles* [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/50764>
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179. <https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Hsu, J. T. (2004). *Reading together: Student teacher meet in literature circles*. Paper presented at the National Conference On English Teaching And Learning (Huwei, Taiwan, 2004). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493021.pdf>
- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). *Social development: Why it is important and how to impact it*. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University. Erişim adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>
- İmer, G. (2000). Öğretim ortamlarının düzenlenmesi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 151-169). Nobel Yayın Dağıtım.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(157).
- Kabakçı, Ö. & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 40-61.
- Karacan Özdemir, N. & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49* (226), 323-344.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 208*, 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education, 6*(5), 65-75.
- Karatay, H. & Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22)*, 666-677. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897109>
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kendziora, K., & Yoder, N. (2016). *When districts support and integrate social and emotional learning (SEL) findings from an ongoing evaluation of districtwide implementation of SEL*. American Institutes for Research (AIR).
- King, C. (2001). "I like group reading because we can share ideas." The role of talk within the literature circle. *Reading, 35*(1), 32-36.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive, social, emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42*(4), 405-417.
- Lobron, A., & Selman, R. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher, 60*(6), 528-537. <https://doi.org/10.1598/RT.60.6.3>
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). Teachers College Press.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading, 33*(2), 178-205.
- Millî Eğitim Bakanlığı MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School, 45*, 1147-1158.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak: Nitel veri analizi* (Çev. Eds: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi Yayınları.
- Noll, E. (1994). Social issues and literature circles with adolescents. *Journal of Reading, 38*(2), 88-93.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*, 222-234.
- Öztemel, K. (2017). Sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi. G. Yüksel ve S. Büyükalın-Filiz (Eds.), *Sınıf yönetimi* (ss. 91-118). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. Teachers College Press.

- Phillippe, A. (2021). Connecting the dots between academic and social-emotional learning with literacy. *Michigan Reading Journal*, 53(3), 5.
- Polleck, J. N. (2010). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 101-128.
- Tan Hatun, E. & Kurtlu Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomas, D. M., & Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 49(2), 89-114.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Totan, T. & Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Press.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Venegas, E. M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles. *Reading & Writing Quarterly*, 34:5, 419-435. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1483788>
- Venegas, E. M. (2019). "We listened to each other": Socioemotional growth in literature circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E., Zins, R. P., Weissberg, M. C., Wang, & H. J., Walberg, (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.). *Children's Needs III. National Association of School Psychologist*, 1-13.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In our age, the skills expected to be gained by education systems are changing, and it is thought that only cognitive development of human beings, who are social and emotional beings, is not sufficient (Zins et al., 2004). It is vital to provide students with social emotional learning (SEL) skills (Lopes & Salovey, 2004) and to focus on the holistic development of students in learning environments. In order for this focus to become functional, it is important to support SEL, which includes the competence to develop attitudes, behaviors and cognition (Elias et al., 1997) and has a critical place in the development of lifelong learning skills (Zins et al., 2004), at all levels of the learning process from preschool to higher education. Greenberg et al. (2017) state that SEL reinforces students' sense of confidence, increases their academic achievement by ensuring their adaptation to school, reduces problematic behaviors, and contributes to them to be more successful in their careers and mentally healthier individuals. In this direction, studies conducted with teaching methods based on improving students' SEL skill levels (Phillippe, 2021; Polleck, 2010) are also increasing.

On the other hand, the studies conducted in the field of SEL in Turkey are limited to examining the effects of various programs on SEL skills or the relationship of SEL skills with different variables (Esen Aygün, 2017; Kabakçı & Korkut, 2008; Kabakçı & Totan, 2013; Totan & Kabakçı, 2010). It can be said that the use of the reading circle method in the development of SEL skills will contribute to overcoming this limitation. Because reading circles make reading enjoyable (King, 2001) and provide students with social (Alwood, 2000; Brown, 2015; Doğan & Kaya Tosun, 2020), cognitive (Avcı & Yüksel, 2011) and affective (Avcı & Yüksel, 2011; Venegas, 2019) contributions. From this point of view, it is thought that there is a need for a study that holistically evaluates the effect of reading circle practices on SEL skills.

The aim of this study is to determine the effect of the reading circle method on high school students' SEL skills. The hypotheses tested for this purpose are as follows: 1. The effects of the reading circle method on a) self-awareness, b) self-management, c) social awareness, d) relationship skills, e) responsible decision-making skills, and f) There is a significant difference between the total scores of the Social Emotional Learning Scale (SELS) in favor of the experimental group. The sub-problems sought to be answered in line with the research aim are as follows: 1. How were the effects of the reading circle method on SEL skills reflected in the projects prepared by the experimental group students in the reading circles? 2. What are the opinions of the experimental group students about the effects of the reading circle method on their SEL skills?

2. METHOD

The study was conducted with a mixed method in which quantitative and qualitative research methods were used together. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group (Karasar, 2012) was used, and in the qualitative dimension, basic qualitative research (Merriam, 2013) was used.

The study was conducted with 9th grade students in the first semester of the 2021-2022 academic year. The study group of the research was determined by randomly assigning one of the four classes, which were found to be equivalent in terms of the relevant skills by applying SELS before the experiment, to the experimental group and the other to the control group. The study group consisted of 63 students, 32 in the experimental group and 31 in the control group. Reading circle practices were conducted with the experimental group for 10 weeks and the projects prepared by the students were collected after each reading circle. After the practices were completed, interviews were conducted with the experimental group students. Finally, both the experimental and the control groups were administered with SELS. The quantitative data of the study were collected with SELS. Qualitative data were obtained through the projects produced by the experimental group and semi-structured interview form. The quantitative data were analyzed by ANCOVA and qualitative data were analyzed by content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings obtained in the quantitative dimension of the study revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group in the groups' self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making skills and SELS total scores ($p<0.05$). The findings obtained in the qualitative dimension of the study supported the quantitative findings and reflected the students' SEL skills.

It was found that students reflected their self-awareness skills in the categories of identifying emotions, self-efficacy, interest, developing goals, honesty, showing integrity and recognizing their shortcomings, awareness of strengths, and examining prejudices. This finding is in parallel with the research results that the method improves students' self-efficacy (McElvain, 2010) and gives them self-confidence (Karatay, 2017; Karatay & Soysal, 2021).

Through reading circles, it was observed that students gained discipline in terms of achieving their goals and time control, managed their stress, gained motivation for the learning process, took responsibility, and were able to regulate their emotions and behaviors. The results of this study are consistent with the results of the studies indicating that students who participated in reading circles improved their self-management skills (Venegas, 2019), increased their motivation (Hardin, 2012), were able to make their own decisions and exhibited self-efficacy skills (Blum et al., 2002).

The study presented a range of social awareness outcomes in the categories of empathizing, understanding others' perspectives, respecting different opinions, setting social rules, and dealing with others' emotions. These interpersonal skills were also evident in Venegas' (2019) study. In addition, different studies emphasizing that reading circles improve social relationships (Avcı et al., 2010; Certo, 2011; Doğan et al., 2018; Özbay & Kaldırım, 2015) have drawn attention to similar gains.

Through reading circles, students became closer to their classmates and improved their communication skills by exhibiting leadership qualities in group discussions and project work. These findings are in line with the conclusions that the method increases students' social interactions (Brown, 2015), improves social relationships (Avcı et al., 2010), provides students with teamwork and communication skills (Alwood, 2000), supports their leadership skills (Certo, 2011), and increases cooperation in the classroom (Karatay & Soysal, 2021).

Through the reading circles, it was observed that students identified the problems they noticed during the implementation process and saw in the books they read and sought solutions, learned lessons from the experiences of the heroes of the books they read and decided to predict the consequences of their actions, set goals and tried to achieve those goals, and thought about the reasons for their decisions. In addition, the study revealed that students exhibited critical thinking skills in parallel with the literature (Karatay & Soysal, 2021; Özbay & Kaldırım, 2015).

As a result of the research, it was seen that the reading circle method was effective in supporting high school students' self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making skills and SEL skills holistically.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 17952

Araştırmada ayrıca 04.08.2021 tarih ve 29015418 sayılı yazı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yürütülmesi, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.