



THE EFFECT OF READING CIRCLE TECHNIQUE ON THE CRITICAL READING SELF-EFFICACY PERCEPTION OF PRE-SERVICE TEACHERS

OKUMA ÇEMBERİ TEKNİĞİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

Murat ÖZBAY¹ & Abdullah KALDIRIM²

ABSTRACT

Reading can be described as getting meaning from written symbols in the classic sense. But today, information is changing rapidly and orienting in various ways through general networking, media, printed materials and so on. Therefore it is not enough alone to make sense of text. Today, to correctly understand what individuals read, to discuss accuracy and reliability of thoughts in the book, be able to query the information given by the work, to determine the purpose of author correctly, to explain the cause and effect relationships between events and concepts, to determine conflicting statements in the work has become a much more important. In this context, especially teachers and preservice teachers need to be highly critical reading self-efficacy perception. Because teachers and preservice teachers undertake decisive role in the relationship between students and books. To be conscious about the critical reading self-efficacy perception will provide to meet with more qualified and reliable work for students. In this context, the aim of this paper is defined as to examine the impact of the collaborative reading circle effect on preservice teachers' critical reading self efficacy perception. In this paper quasi experimental study method was preferred and research was designed semi-experimental pretest posttest control group design. The study was conducted on 103 Turkish preservice teachers who are receiving education in Dumlupınar University Faculty of Education. Paper's data were collected through Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale which has developed by Karadeniz (2014). According to the findings, collaborative reading circle technique has been effective in developing preservice teachers' critical reading self efficacy perceptions.

Key Words: Reading circle, critical reading, self efficacy, preservice teachers.

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: mozbay@gazi.edu.tr

² Arş. Gör., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: abduhahkaldirim@gmail.com

ÖZET

Okuma klasik anlamda yazılı sembollerden anlam çıkarma olarak tanımlanabilir. Fakat bilginin hızla değiştiği, genel ağ, medya, basılı materyaller vb. yoluyla çeşitli şekillerde yönlendirildiği günümüzde metinleri anlamlandırmak tek başına yeterli olmamaktadır. Günümüzde bireylerin okuduklarını doğru anlayabilmesi, okuduğu eserdeki düşüncelerin doğruluğunu ve güvenilirliğini tartışabilmesi, eserin verdiği bilgileri sorgulayabilmesi, yazarın amaçlarını doğru bir şekilde belirleyebilmesi, olay ve kavramlar arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklayabilmesi ve eserde birbiriyle çelişen ifadeleri belirleyebilmesi çok daha önemli bir hâl almıştır. Bu çerçevede bireylerin özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler ve öğretmen adayları görev yaptıkları/yapacakları okullarda öğrencilerin kitaplarla kuracak oldukları ilişkilerde belirleyici rol üstlenmektedirler. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algısı konusunda bilinçli olması, öğrencilerin daha nitelikli ve güvenilir eserlerle buluşmasını sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı iş birlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiş ve araştırma öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 103 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre iş birlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberi, eleştirel okuma, öz yeterlik, öğretmen adayları.

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı etkili bir öğretim sürecinin planlanabilmesi ve bu süreç sonunda nitelikli çıktılar elde edilebilmesi adına eğitimcilere en uygun öğretim yöntemini belirleme ve uygulama sorumluluğunu yüklemiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerine yapılan birçok araştırma (Temizöz ve Özgün Koca, 2008; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Yeşilyurt, 2013) Türkiye'deki eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunun geleneksel öğretim yöntemini kullandığını tespit etmiştir. Öğrencilerin bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri, birbirlerini dinleyebildikleri ve öğrenme-öğretme etkinliklerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebildikleri ortamları, geleneksel sınıf ortamlarına tercih ettikleri de bilinen bir gerçektir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda Türk eğitim sisteminde bu ortamları öğrencilere sağlayan öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. İş birlikli öğrenme yaklaşımının da öğrencilere alternatif bakış açıları sunması (Ekinci, 2011), eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi, farklı fikirlerin açıklanmasına fırsat sağlaması, problem çözme becerilerine katkıda bulunması (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013), sosyal becerilerin gelişimine imkân tanınması (Doymuş ve Doğan, 2013) bakımından bu ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Sınıf ortamlarında uygulamaya konulduğunda etkin öğrenmeye hizmet eden iş birlikli öğrenme, öğrencilerin gruplar hâlinde sürece dâhil olmalarını, yaparak yaşayarak çözüm önerileri üretmelerini ve bunları değerlendirip çeşitli etkinliklerle somutlaştırmalarını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Maden, 2011). İş birlikli öğrenmede farklı yeteneklerdeki öğrenciler aynı amaç doğrultusunda bir araya gelerek birbirlerini desteklemekte böylece öğrenmelerini ve becerilerini en üst düzeye çıkarma imkânı bulmaktadırlar (Johnson ve Johnson, 1999). İş birlikli çalışan öğrenciler kendilerini sadece bilişsel ve akademik beceriler açısından geliştirmekle kalmamakta aynı zamanda yardımlaşma, arkadaşlık, sorumluluk ve iletişim gibi sosyal becerilerini de geliştirmektedirler.

İş birlikli öğrenme öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2003). Öğreneni merkeze alan bu yaklaşımdaki grup çalışmaları geleneksel öğretim yönteminde kullanılmakta olan küme çalışmalarıyla karıştırılmamalıdır. Çünkü iş birlikli grup çalışmaları grup ödülü ve sorumluluğu, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler ve eşit başarı fırsatı gibi bazı nitelikler açısından geleneksel öğretim yönteminden ayrılmaktadır (Kardaş, 2014). İş birlikli grup çalışmasını geleneksel küme çalışmasından ayıran önemli özellikler şu şekilde tablolaştırılabilir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Ekinci, 2011; Kardaş, 2014);

Tablo 1. İş Birlikli Öğrenme Grupları ve Geleneksel Küme Çalışmalarının Karşılaştırılması

| İş Birlikli Öğrenme Grupları | Geleneksel Küme Çalışmaları |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| İş birlikli öğrenme grupları heterojen bir şekilde oluşturulur. Yaş, cinsiyet, başarı, beceri, yetenek, ana dili gibi özellikler dikkate alınmaktadır. | Geleneksel küme çalışmalarında heterojenliğe dikkat edilmez. |
| İş birlikli öğrenme gruplarında her bireyin hedefine ulaşması kendi grubunun başarısına bağlıdır. | Geleneksel küme çalışmalarında küme başarısından daha çok bireysel başarı önemsenmektedir. |
| İş birlikli öğrenme gruplarında bireysel sorumluluk vardır. Öğrenciler birbirlerine çalışmaları ile ilgili olarak dönüt verirler. | Geleneksel küme çalışmalarında kümeye karşı bireysel sorumluluk yoktur. |
| İş birlikli öğrenme gruplarında her birey grup içerisinde lider sorumluluğu taşır. | Geleneksel küme çalışmalarında kümeyi yönlendirmekle görevli olan bir lider bulunur. |

İş birlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Yavaş öğrenen öğrencilere grubun diğer elemanları tarafından yardım edilir.

Geleneksel küme çalışmalarında küme üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu değildir.

İş birlikli öğrenme gruplarında öğretmen, öğrencilere grup çalışması sırasında karşılaştıkları problemleri aşmaları için yardımcı olur ve öğrenme etkinliklerine iştirak eder.

Geleneksel küme çalışmalarında öğretmen küme içerisindeki çalışmalara nadiren katılır. Grup içi etkinlikler öğretmen için fazla önem taşımaz.

İş birlikli öğrenme gruplarında planlama çok önemlidir. Kimi çalışmalarda öğrencilere kılavuz verilebilir.

Geleneksel küme çalışmasında öğrencilere herhangi bir kılavuz verilmez. Öğrenciler mevcut ders notlarıyla hazırlık yaparlar.

İş birlikli öğrenme gruplarında iletişim yeteneği, dürüstlük, karar verme, problem karşısında öneriler getirme, grup içindeki anlaşmazlıkları çözme, yardımlaşma gibi sosyal beceriler doğrudan öğretilir.

Geleneksel küme çalışmalarında bireyler birbirleriyle yarışma hâlinde oldukları için sosyal becerilere daha az önem verilir.

Ülkemizde de son yıllarda kullanılmaya başlanılan iş birlikli öğrenme yaklaşımının temel dil becerilerinin geliştirilmesi ve akademik başarının artırılması adına etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Güngör, 2005; Karakoyun, 2010; Kırbaş, 2010; Avcı ve Yüksel, 2011; Maden, 2011; Kardeş, 2014). Okuma çemberi tekniği de öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, okumuş oldukları bölümleri belirli aralıklarla tartıştıkları ve okumaların bitiminin ardından deneyimlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaştıkları bir iş birlikli okuma tekniğidir (Daniels, 2002). Yapılan araştırmalarda (King, 2001; Evans, 2002, Hadjioannou, 2007; Briggs, 2010) bunun özellikle okuduğunu anlama, tartışmalara katılarak kendini ifade etme, sosyal etkileşim becerilerini kazandırma ve geliştirme bakımından öğrencilere katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Okuma çemberi tekniğinin temelini oluşturan kuramlar incelendiğinde yapılandırmacı ve sosyo-kültürel öğrenme kuramları karşımıza çıkmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2011). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre birey okuduklarını kendi yaşantısına göre zihninde anlamlandırmakta ve kitabı okuyan diğer bireylere göre farklı şeyler kazanmaktadır (Tracey ve Morow, 2006). Okuma çemberi etkinlikleri kapsamında da sınıf ortamında yapılan toplantılarda her öğrenci okuduğu kitabı grup arkadaşlarıyla paylaşmakta ve tartışmaktadır. Bu tartışma sırasında her öğrenci okuduğu kitaptan edindiği anlamı, izlenimi, deneyimi ve kazanımı diğer arkadaşlarına aktarmaktadır. Böylece sınıfta bir sosyo-kültürel öğrenme ortamı oluşmakta ve öğrenciler farklı bakış açıları hakkında bilgi sahibi olurken öğrenmelerini artırabilmektedirler. Okuma çemberi tekniğinin uygulama süreci öğrencilerin kitaplarını seçmeleri ile başlamaktadır. Öğretmen ilk olarak öğrencilerin ulaşabilecekleri, seviyeye uygun ve ilgi çekebilecek kitapları sınıf ortamına getirmelidir (Daniels, 2002).

Sonrasında kitaplar öğrencilere tanıtılmalı ve içlerinden kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmeli (Neamen ve Strong, 2001) ve buna göre 2-6 kişilik öğrenci grupları oluşturulmalıdır (Brabham ve Villaume, 2000). Gruplar ilk toplantılarında günde kaç sayfa kitap okuyacaklarına, kimlerin hangi grup rolünü üstleneceğine, ne tür bir proje hazırlayacaklarına ve hangi günler toplanacaklarına karar vermelidirler (Avcı ve Yüksel, 2011). İlk toplantıdan sonra öğrenciler artık okudukları bölümleri kendi aralarında tartışmalı ve üstlendikleri rollere göre grup arkadaşlarıyla okudukları kitaptan edindikleri bilgileri paylaşmalıdırlar.

İş birlikli öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenciler, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için çeşitli roller (veya görevler) üstlenirler. Okuma çemberi tekniğinde de öğrencilerin belirlenen rolleri üstlenmesi grup tartışmalarının istenilen çerçevede yürümesini ve yönlendirilmesini sağlayacaktır (Daniels, 2002). Öğrencilerin tüm rolleri sırasıyla üstlenip uygulamanın bütününe hâkim olabilmeleri için de her toplantıda roller öğrenciler arasında değiştirilmelidir (Straits, 2008). Daniels (2002) okuma çemberinde öğrencilere verilecek rolleri temel ve seçmeli roller şeklinde iki başlık altında toplamıştır. Temel roller birleştirici, sorgulayıcı, edebiyat bilgisi ve ressam; seçmeli roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük sihirbazı ve sahne düzenleyicisidir. Her öğrenci grup toplantısı öncesinde göreviyle ilgili sorumluluklarını yerine getirerek toplantı sırasında deneyimlerini ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmalı ve grubun hazırlayacak olduğu projeye katkıda bulunmalıdır.

Okuma çemberi tekniğinin etkililiği çok sayıda araştırma (Burns, 1998; King, 2001; Evans, 2002; Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010; Avcı ve Yüksel, 2011) tarafından kanıtlanmasına rağmen Türkiye’de henüz yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmamıştır. Bu konuda Türkiye’de yapılan ilk araştırma Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıf öğrencileriyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Ancak “TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler, YÖK Tez, Türk Eğitim İndeksi, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi” veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda diğer öğretim kademelerinde tekniğin etkililiğini kanıtlayacak bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma süreci içerisinde yapılan etkinlikleri uygulama yoluyla öğrenmeleri ve sonrasında görev yapacakları sınıflarda bu tekniği kullanmaları açısından öğretmen adayları üzerinde bir araştırma yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, iş birlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini sınavan bu çalışmada yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiş ve araştırma öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende desenlenmiştir. Yarı deneysel desenlerde gruplar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz olarak belirlenebilmekte fakat gruplardaki denekler seçkisiz olarak atanamamaktadır. Çünkü araştırmacılar, deneysel araştırma için grupları yapay olarak oluşturamamaktadır. Özellikle örgün eğitim gören öğrenciler üzerinde

yapılacak bir çalışmada öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanması hâlihazırda devam etmekte olan eğitim sürecinin aksamasına neden olacaktır. Bu sebeple, eğitim bilimciler genellikle daha önceden belirlenmiş yapay olmayan grupları ve yarı deneysel desenleri kullanmaktadırlar (Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı güz yarısında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 103 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları şubelerden biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (EOÖYAÖ) otuz üç madde ve beş boyuttan (sorgulama, analiz, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımda bulunma) oluşmaktadır. Ölçek likert tipi bir ölçektir ve ölçeği yanıtlayan bireyler “Hiç katılmıyorum.” ile “Tamamen katılıyorum.” arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde işaretlemeler yapmışlardır. Ölçekte yer alan maddeler, “Tamamen katılıyorum.” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “5”, “Hiç katılmıyorum.” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “1” puan ile puanlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı .863 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Uygulama

Araştırma 2014-2015 öğretim yılı güz yarısında yedi hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler gerçekleştirilmeden önce araştırmacılar daha önce belirlemiş olduğu kitapları sınıf ortamına getirerek öğretmen adaylarına tanıtmış ve onlardan okuyacakları kitaplara karar vermelerini istemiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen kitaplar şunlardır:

- Yalnız Efe – Ömer SEYFETTİN
- Miskinler Tekkesi – Reşat Nuri GÜNTEKİN
- Kiralık Konak – Yakup Kadri KARAOSMANOĞLU
- Beyaz Gemi – Cengiz AYTMATOV
- Hayat Güzeldir – Mustafa KUTLU
- Ateşten Gömlek – Halide Edip ADIVAR
- Gurbet Hikâyeleri – Refik Halit KARAY
- Eskici ve Oğulları – Orhan KEMAL

- Kuyucaklı Yusuf – Sabahattin ALİ
- İki Dirhem Bir Çekirdek –İskender PALA
- Çalığışu – Reşat Nuri GÜNTEKİN

Kitapların seçilmesinin ardından deney grubundaki öğretmen adayları dört ilâ altı kişilik gruplara ayrılmış ve böylece sınıfta toplam on bir grup oluşturulmuştur. Grupların oluşturulmasının ardından öğretmen adaylarından okuyacakları kitapları altı bölüme ayırmaları ve gruptaki rolleri paylaşmaları istenmiştir. Bu araştırma için grup görevi olarak birleştirici, sorgulayıcı, edebiyat bilgisi, özetleyici, araştırmacı ve sözcük sihirbazı rolleri tanımlanmıştır. Toplantıların ne zaman yapılacağına öğretmen adayları karar vermiş ve her hafta salı günleri ders çıkışında toplantı yapılması kararlaştırılmıştır. Toplantılar yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Toplantı sırasında yeterli zaman olmaması nedeniyle öğretmen adayları kitaplarını toplantı dışında okumuşlardır. Araştırmacılar ise rehber rolünde kalmışlardır. Bu rol doğrultusunda öğrencilere ortam hazırlamış ve gerektiği yerde ilgili yönlendirmeleri yapmışlardır.

Verilerin Analizi

Okuma çemberi tekniği uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının aldığı eleştirel okuma öz yeterlik algısı toplam puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarına ait betimsel istatistikler için yüzde ve sıklık analizleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel okuma öz yeterlik algılarına ilişkin t-testi sonuçları

| Ölçüm | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Öntest | 52 | 126.12 | 12.45 | 51 | 2.31 | .025 |
| Sontest | 52 | 128.32 | 10.07 | | | |

Tablo 2’de deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının planlanmış etkinlikler içeren iş birlikli okuma çemberi tekniği uygulamaları öncesinde ve sonrasında eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere yer verilmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının okuma çemberi tekniği uygulamaları öncesinde eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar (\bar{X} =126.12) ile uygulamalar sonrasında aldıkları puanlar (\bar{X} =128.32) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$t(51)=2.31, p<.05$]. Bu bulgulara göre iş birlikli okuma çemberi uygulamalarının,

deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel okuma öz yeterlik algılarına ilişkin t-testi sonuçları

| Ölçüm | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Öntest | 51 | 122.19 | 10.89 | 50 | 1.02 | .312 |
| Sontest | 51 | 123.05 | 9.08 | | | |

Tablo 3'te kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel öğretim uygulamaları öncesinde ve sonrasında eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere yer verilmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının geleneksel öğretim uygulamaları öncesinde eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar (\bar{X} =122.19) ile uygulamalar sonrasında aldıkları puanlar (\bar{X} =123.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(50)=1.02, p>.05$]. Bu bulgulara göre geleneksel öğretim çerçevesinde yapılan etkinliklerin kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|-----|------|------|
| Deney | 52 | 126.17 | 12.45 | 101 | 1.72 | .088 |
| Kontrol | 51 | 122.19 | 10.89 | | | |

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesi öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =126.17) ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =122.19) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$t(101)=1.72, p>.05$]. Bu bulgu, uygulama öncesinde her iki grubun da hazırbuluşlukları açısından eşit olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları sontest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------|----|-----------|-------|-----|------|------|
| Deney | 52 | 128.32 | 10.07 | 101 | 2.78 | .006 |

| | | | |
|---------|----|--------|------|
| Kontrol | 51 | 123.05 | 9.08 |
|---------|----|--------|------|

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerden sonra almış oldukları sınav puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=128.32$) ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=123.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(101)=2.78$, $p<.05$]. Bu çerçevede planlanmış etkinlikler içeren iş birlikli okuma çemberi tekniği uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Deney grubundan toplanan nicel veriler sayesinde ulaşılan bu sonuç, iş birlikli öğrenme yaklaşımının uygulama sürecinde öğrenciye sağlamış olduğu öz güven, yüksek motivasyon, etkili katılım ve grup arası yardımlaşma ile açıklanabilir.

Okuma çemberi ve iş birlikli öğrenme konuları üzerinde yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Avcı ve Yüksel (2011) yapmış oldukları çalışmada okuma çemberi tekniğinin ilkökul dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal katkılarını incelemiş ve çalışma sonucunda bu tekniğin, özellikle okuduğunu anlama becerisi açısından düşük seviyedeki öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya katılan öğrenciler, arkadaşlarıyla birlikte geniş bir zamanda, farklı görevler yaparak, tartışarak, iş birliği içerisinde kitap okumayı zevkli ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) de beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada okuma çemberi tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu tespit eden araştırmacılar, bu tekniğin özellikle okuduğunu anlama becerisi düşük seviye olan öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Güngör ve Açıkgöz (2006) yukarıda adı geçen çalışmalara benzer bir şekilde iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma desenlemişlerdir. Araştırma sonucunda, iş birlikli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Kardaş (2014) da benzer bir çalışmada iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla dil bilgisi öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda iş birlikli grup çalışmasının geleneksel küme çalışmasına göre daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemiştir.

Planlanmış etkinlikler içeren iş birlikli okuma çemberi tekniği uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada elde edilen bulgular Tarım'ın (2003) iş birlikli öğrenme üzerine yapmış olduğu meta-analiz çalışmasıyla da örtüşmektedir. Tarım (2003) söz konusu çalışmada incelediği 31 araştırmanın neredeyse tamamında iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan

uygulamaların diğer yaklaşımlara veya uygulamalara göre daha etkili sonuçlar verdiğini ifade etmiştir.

Bireysel okuma ve iş birlikli öğretimin birleştirilmiş hâli olan okuma çemberi tekniği öğretmen adaylarının değişik roller üstlenerek, sorumlu oldukları kitapları en küçük ayrıntıya kadar tartışmalarını ve bunlara eleştirel gözle bakmalarını sağlamıştır. Grup çalışmaları sırasında nitelikli bir okuma yapabilmek adına birbirlerine fikirlerini anlatan öğretmen adayları farklı düşünceleri sorgulama imkânını da bulmuştur. Bu durum öğretmen adaylarına olaylara ve olgulara eleştirel yaklaşma konusunda katkıda bulunmuş aynı zamanda onların farklı düşüncelere saygı duymalarını sağlamıştır. Okuma çemberi tekniği uygulamaları çerçevesinde eleştirel okuma ve eleştirel düşünme faaliyetleri içerisinde bulunan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarında artış olduğu istatistiksel olarak da tespit edilmiştir.

4. SONUÇ

Yapılan araştırmaların (Avcı ve Yüksel, 2011; Shelton-Strong, 2012) sonuçları incelendiğinde okuma çemberi tekniğinin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırması ve okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunması açısından etkili bir teknik olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çalışmalarda hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi adına iş birlikli okuma çemberi tekniğinin kullanılması faydalı olacaktır.

Sonuç olarak iş birlikli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan okuma çemberi tekniği uygulamalarının öğretmen adaylarının hem kendi eğitim süreçlerinde hem de görevleri esnasında çokça kullanacakları eleştirel okuma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı hem okuduğunu doğru anlama hem de etkili bir okuma süreci gerçekleştirme açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının okuduklarını doğru anlayabilmesi, eserdeki düşüncelerin doğruluğunu ve güvenilirliğini tartışabilmesi, eserin verdiği bilgileri sorgulayabilmesi, yazarın amaçlarını doğru bir şekilde belirleyebilmesi, olay ve kavramlar arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklayabilmesi ve eserde birbiriyle çelişen ifadeleri belirleyebilmesi açısından eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Çünkü Türkçe öğretmeni adayları görev yapacakları okullarda öğrencilerin kitaplarla kuracak oldukları ilişkilerde belirleyici rol üstlenecektir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuda bilinçli olması, öğrencilerin daha nitelikli ve güvenilir eserlerle buluşmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu uygulamalar öğretmen adayları açısından örnek olma özelliği de taşımaktadır. Yapılan çalışmalar (Güngör, 2005; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Avcı ve Yüksel, 2011) incelendiğinde iş birlikli öğrenme yaklaşımı esas alınarak verilen eğitimde öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada yapılan uygulamalar da öğretmen adaylarına meslek hayatlarında yardımcı olması açısından bir örnek teşkil etmektedir. Çünkü eğitim ve öğretimin her kademesinde yaparak, yaşayarak, araştırarak, paylaşarak, yardımlaşarak, tartışarak ve eğlenerek yapılacak olan öğrenme faaliyetleri öğrencilerin ilgisini çekecek böylece başarıya giden yolların kapıları açılacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi-Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-550.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem.
- Brabham, E. G. ve Villaume, S. (2000). Questions and answers: continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Briggs, S. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. Unpublished master thesis, Dominican University of California, San Rafael, California.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. ve Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Creswell, J. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland: Stenhouse.

- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). İşbirlikli öğrenme yöntemi. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 147-169). Ankara: Pegem.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 93-109). Ankara: Pegem.
- Evans, K. S. (2002). Fifth grade students' perceptions of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 46-69.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Publications.
- Güngör, A. (2005). İş birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 135-146.
- Güngör, A. ve Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 481-502.
- Hadjioannou, X. (2007). Bringing the backround to the foreground: what do classroom environments that support authentic discussions look like. *American Educational Research Journal*, 44(2), 370-399.
- Johnson, D. ve Johnson, R. (1999). *Learning together and alone*. Minnesota: Allyn and Bacon.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kardaş, M. (2014). İş birlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 9(8), 603-622.
- King, C. (2001). "I like group reading because we can share ideas": the role of talk within the literature circles. *Reading*, 35(1), 32-36.
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü (2011). Türkiye Okuma Kültürü Haritası. 24 Haziran 2015 tarihinde www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0 adresinden erişildi.

-
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901-917.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Neamen, M. ve Strong, M. (2001). *More literature circles: cooperative learning for grades 3-8*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Saracaloğlu, A. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Shelton-Strong, S. (2012). Literature circles in elt. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Straits, W. (2008). A literature circles approach to understanding science as a human endeavor. E. Brunzell (Ed.), *Reading in science methods, k-8: an nsta press journals collection* within (s. 13-18). Arlington: NSTA Press.
- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Temizöz, Y. ve Özgün Koca, S. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Tracey, D. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. New York: Guilford.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.