

GEFAD / GUJGEF 39(2): 1029-1048(2019)

Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi * ** ***

The Effects of Literature Circles on Development of Preservice Teachers' Reading Comprehension Levels

Kasım YILDIRIM¹, Seyit ATEŞ², Hülya ÇERMİK³, Birsen DOĞAN⁴

¹Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi.
kasimyildirim@mu.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi. seyitates@gmail.com

³Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi. hcermek@pamukkale.edu.tr

⁴Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi. bdogan@pamukkale.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 15.02.2019

Yayına Kabul Tarihi: 09.05.2019

ÖZ

Bu çalışmada okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini toplam 21 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öntest-sontest tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı anlama testi ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma Çemberleri, Öğretmen Adayları, Okuduğunu Anlama.

ABSTRACT

This research aimed to explore the effects of literature circles on the development of pre-service teachers' reading comprehension levels. The research took place at a state university's faculty of

* **Alıntılama:** Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H., ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.

** Bu araştırma 4-8 Ekim 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*** Bu çalışma TÜBİTAK 1001 117K108 nolu "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesi kapsamında desteklenmektedir.

education with the pre-service teachers. A total of 21 preservice teachers constituted the research sample. In the current research, one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The preservice teachers' reading comprehension levels were measured by two different comprehension tests developed by the researchers of this study. The research findings showed that literatures circles had a statistically significant effect on the development of the preservice teachers' reading comprehension levels.

Keywords: Literature circles, Preservice Teachers, Reading Comprehension Levels.

GİRİŞ

Dil öğretimi alanında çalışan çoğu eğitimci, araştırmacı ve teorisyen bireylerin kitaplar hakkında yaptıkları okumaların, konuşmaların ve yazma süreçlerinin onların yaşamlarını zenginleştirdiğini ifade etmiş ve özgün literatür kaynaklarının - ders kitapları dışındaki materyallerin- okul programlarında kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Goodman (1988) özgün literatür kaynaklarının (hikâyeler, resimli çocuk kitapları, romanlar vb.) okuma ve ilişkili becerilerin öğretimi için okullarda kullanılan ders kitaplarından daha zengin bir söz varlığına sahip olduğunu ifade etmiştir. Edebî eserlerin öğrencilerin yeni sözcüklerle ve cümle yapılarıyla tanışmalarını sağlamada, onların okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli kaynaklar olduğu açıktır. Nitekim Huck da (1990) özgün edebî eserlerin sınıflarda kullanılmasının öğrencilerin daha iyi okuyucular olmasına olumlu yönde katkılar sağladığı düşüncesini desteklemektedir.

Short (1997) sınıflarda özgün edebî eserlere yer vermenin dört temel işlevinden söz etmektedir. Bunlar; dili öğrenmek, farklı konu alanlarını irdelemek, dünyayı tanımak ve dünyaya eleştirel gözle bakmaktır. Öğrenci okuduğunda doğal olarak yazılı dil hakkındaki farkındalığını geliştirecek, harflerin bir araya gelerek nasıl anlam kazandığını öğrenecek ve anlam kurmaya yardımcı olan stratejilerin nasıl işe yaradığını kavrayacaktır. Özgün edebî eserler öğrencilerin farklı konu alanlarını (sosyal, fen, matematik vb.) incelemelerine ve öğrenmelerine destek olarak dünyayı anlamalarına da yardımcı olur. Bu kaynaklar öğrencilerin kültürel, sosyal ve politik meseleleri göz

önünde bulundurarak dünyaya eleştirel gözle bakmalarına katkı sağlar. Bu süreç onları çevreleyen dünyanın sorunlarını anlamalarına ve bu bağlamda toplumu değiştirmek için harekete geçmelerine yardımcı olur (Lee, 2002).

Öğrencilere özgün edebî eserler çerçevesinde fırsatlar sunmak, bu kaynaklarla ilgili onları konuşturmak ve tepkilerini almak önem arz etmektedir. Zira Short'a (1995, 1999) göre iyi bir okuyucu olmaları için öğrencilerin bağımsız okumalar yapmaları, okuduklarının yaşamları açısından ne gibi katkılar sağladığını fark etmelerinin yanı sıra öğrencilerin grup içerisinde özgün edebî eserler bağlamında konuşabilecekleri fırsatların oluşturulması, bir okur olarak tepkilerinin alınması ve okumanın amacının anlaşılması da oldukça önemlidir. Evans (2001) öğrencilerin okuduklarına ilişkin farklı yorumları birbirleriyle paylaştıklarında anlamı birlikte yapılandırdıklarını ifade eder. Diğer bir ifade ile kendi başına okuyup yorumlamaya çalışan bir öğrenci, farklı bakış açılarının paylaşılmasıyla ortaya çıkacak anlamın yeniden yapılandırılması fırsatını kaçırmış olacaktır. Aslında özgün edebiyat kaynakları bağlamında oluşturulan sosyal gruplar ve bu gruplarda gerçekleştirilen konuşmalar yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Lehman ve Scharer, 1996). Öğrenciler bu kaynakları dünyayı bilmenin bir yolu olarak kullanabilirler. Bunun yanında okudukları eserlerde sunulan deneyimlerle kendi yaşamışlıkları arasında bağlantılar kurabilir ve bunlar üzerine konuşabilirler. Okuma çemberleri gruplarda sağladığı etkileşimler sayesinde bunu sağlayacak en iyi yöntemlerden biri olarak gösterilmektedir (Evans, 2001)

Yukarıda ifade edilenler göz önünde bulundurulduğunda okuma çemberlerinin özgün okuma ve yazma deneyimlerinin ortaya çıkmasında önemli katkıların olacağı düşünülmektedir. Çünkü okuma çemberleri metnin anlaşılmasında, metinle ve diğerleriyle kişisel bağlantılar oluşturmada ve derin anlamlar kurmada önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Lee, 2002).

Okuma grupları, okuma tartışma grupları, okuma tepki grupları, sohbet dayalı tartışma grupları, okuma ve yazma kulüpleri, kitap sohbetleri ve dönüşümsel okuma tartışmaları (Christie, 1998, akt., Lee, 2002) gibi birçok farklı isimle bilimsel literatürde ifade edilse de genel olarak okuma çemberleri, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı

seçen öğrencilerin bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda okunanların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, öğretmen ya da metin merkezli değildir, öğrenci merkezlidir. Öğrenci bakış açısı ve sorularına dayalı olarak işler. Kalıplaşmış belli kurallara göre yürütülmez, esnek ve akıcıdır. Ancak kuralların olmaması sürecin kontrol edilmediği ya da sadece yapılandırılmamış konuşma toplantıları şeklinde yürütüldüğü anlamına gelmez. Aksine okuma çemberleri öğrencilerin bağımsız olacakları ve sorumluluk alacakları şekilde yapılandırılan gruplardır. Gruplar öğrenci yeteneklerine göre değil, öğrencilerin ilgi duydukları kitap seçimine göre oluşturulur. Öğrenciler bu gruplarda liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller de alabilirler (Schoonmaker, 2014).

Brown (1995) okuma çemberlerinin başarılı bir yöntem olmasında etkili olan beş faktörden bahsetmektedir. Bunlar; grup dinamiği oluşturması, modellik sağlaması, kitap seçimi fırsatları yaratması, öğrencileri motive etmesi ve önceki deneyimlerle bağlantılar oluşturmasıdır. Okuma çemberleri yeni bir fikir olmamakla birlikte öğretmenlerin birçoğu tartışma gruplarından faydalanmış olabilir. Ancak okuma çemberleri yapı ve içerik bağlamında geleneksel okuma ve tartışma gruplarından farklılaşmaktadır. Geleneksel okuma grupları metin analizine ve doğru yorumlamalara odaklanmaktadır. Sonuç olarak bu tarz sınıf içi uygulamalarda öğrenciler okumaya ilişkin ilgilerini, motivasyonlarını kaybetmekte ve risk alma korkusu yaşamaktadırlar (Lee, 2002). Bunun aksine okuma çemberleri, okumanın dönüşümsel bir süreç olarak görüldüğü ve öğrencilerin aktif bir şekilde anlamı yapılandığı dönüşümsel okuma teorisi üzerine temellendirilmiştir (Rosenblatt, 1978).

Uluslararası bilimsel literatür incelendiğinde okuma çemberlerinin farklı eğitim kademelerinde ve farklı değişkenler üzerindeki etkililiğini test eden birçok araştırmaya rastlanılmaktadır. Reeder (1991) okuma çemberlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, erken çocukluk dönemi okuma ve yazma becerilerine, okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya ilişkin tutumlara etkisine odaklanırken Day (2002) ve Lee'de (2002) bu süreçte ortaya çıkan öğrenci konuşmalarına, okur tepkilerine ve öğrenci

sorularına yönelmiştir. Evans (1996) ve Fowler (1996) okuma çemberlerinde öğrencileri farklı şekilde gruplamanın etkisine, McCormack (1995) okuma çemberlerinde öğretmen ve öğrenci merkezli tartışmaların etkisine, Evans (1993) ve Maloch (2000) okuma çemberlerinin öğrencilerin etkin katılımına etkisine, Beceker (1999) öğrencilerin okuma çemberlerine nasıl reaksiyon verdiklerine ve Villaume ve Hopkins (1995) ise okuma çemberleri etkinlikleri sırasındaki öğrenci etkileşimlerine odaklanan araştırmalar gerçekleştirmişlerdir.

Türkiye'deki okuma çemberleri ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde kuramsal nitelikteki araştırmaların yanı sıra, okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal becerilerin gelişimi, eleştirel okuma öz yeterlilik algıları ve okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Kuramsal nitelikteki araştırmalar (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Doğan, Ateş, Çermik ve Yıldırım, 2018) okuma çemberlerinin ne olduğuna, nasıl uygulanacağına ve etkililiğine yönelik zengin bir literatür sunmaktadır. Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013), Balantekin ve Pilav (2017) ve Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017) tarafından okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul kademesinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Lise düzeyinde herhangi bir çalışmaya ulaşılammış; üniversite düzeyinde ise okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirmek (Kaysi, Acar ve Altun, 2016) ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmeye etkisini test etmek (Özbay ve Kaldırım, 2015) amacıyla kullanıldığı iki çalışmaya ulaşılabilmiştir. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen çalışmalar okuma çemberlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar ortaya koyarken Özbay ve Kaldırım (2015) tarafından Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma iş birlikli okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

İlgili literatürde ilkokul düzeyinde öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisiyle süreçteki okur tepkilerini

belirlemeye yönelik sadece bir çalışmaya (Kaya, 2018) ulaşılabilmektedir. Araştırma okuma çemberlerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sosyal becerileri geliştirmede etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar okuma çemberlerinin okumaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirmede farklı sınıf düzeylerinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koysa da özellikle hedef kitlesini ilkökul paydaşlarının oluşturduğu daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Nitekim uluslararası düzeyde yapılan sınavlar Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından çok da iyi düzeyde olmadığını ortaya koyarken (Doğan vd., 2018; Arıkan ve Yıldırım, 2014; Yıldırım ve Arıkan, 2014) özellikle okumayla ilgili beceri gelişiminin öğrencilerin ilkökuldaki deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu herkes tarafından kabul görmektedir. Öğrencilerin okuldaki deneyimleri ve başarıları ise öğretmen nitelikleriyle ilişkilendirilmektedir. Bilimsel literatür incelendiğinde Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Strout, Fenty ve Wright (2008), Podhajski, Mather, Nathan ve Sammons (2009) ve Reid Lyon ve Weiser (2009) tarafından yapılan araştırmalar öğretmen nitelikleriyle öğrenci başarıları arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin okumanın çeşitli boyutlarına ilişkin öğretmen yeterliliğindeki artışın öğrenci başarısına etkisini araştıran McCutchen, Abbot, Green, Beretvas, Cox, Potter, Quiroga ve Gray (2002) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim davranışlarının değişebileceğini ve bu değişimin öğrenci başarısını pozitif yönde önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Son yıllarda eğitim alanında eğitimsel sonuçları etkileyen farklı değişkenler üzerinde durulsa da Stronge (2002) öğrenci başarısındaki en önemli değişkenin hâlâ öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen niteliğinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte politikacılar, eğitimciler ve araştırmacılar öğretmen niteliklerini nasıl artıracakları üzerine odaklanmaya başlamışlardır. Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu'nda da gerek sistem içerisindeki öğretmenlerin gerekse yetişmekte olan öğretmen adaylarının niteliklerinin artırılmasına yönelik vurgular da bunun bir göstergesidir (MEB, 2019). Bu kapsamda öğretmen niteliğinin öğrenci başarısını artıracığı varsayımından hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma becerilerini geliştirmede okuma çemberlerinin etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ulusal düzeyde sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan ilk

çalışma olması ve özellikle okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf ve orta düzeyde olan katılımcıları hedef alması yönüyle ayrı bir öneme sahiptir. Araştırma sonuçları bağlamında öğretmen yeterliliklerinin artırılması adına örnek bir uygulama olacağı ve bilimsel kalitesi test edilmiş uygulamayla Türkiye’de okuma becerilerinin iyileştirilmesiyle ilgili çabalara sağlayacağı katkı nedeniyle çalışma önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okuma çemberlerinin sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Okuma çemberleri uygulamaları öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada öntest-sontest tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaya istekli öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabılır ve kriter (ölçüt) örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacılarından birinin (ilk yazar) görev yaptığı üniversitenin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları sürece dâhil edilmiştir. Yine bu öğretmen adaylarına (toplam 85 öğretmen adayı) okuma alışkanlığı anket formu ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf ve orta düzeyde olan öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu da örneklem seçiminde ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 24 öğretmen adayı seçilerek çalışma grubu

oluşturulmuştur. Sözü edilen 24 kişiden üçü çeşitli nedenlerle 4. ve 5. aylarda çalışmalara katılamamış ve çalışma 21 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik başarı testleri geliştirilmiştir. Her altı okuma çemberinden sonra öğretmen adaylarının okumuş oldukları kitaplara yönelik çoktan seçmeli başarı testleri uygulanmıştır. Başarı testleri 4 uzman tarafından incelenmiş ve var olan eksiklikleri giderilmiştir. Her bir kitaba ilişkin 5 soru hazırlanmış ve her bir anlama testinde 30 soru yer almıştır. İlk anlama testinin *KR-20* değeri .70 olarak hesaplanmıştır. İkinci anlama testinin *KR-20* değeri ise .67 olarak hesaplanmıştır. Her bir başarı testi için madde ve test analizleri gerçekleştirilmiştir. Her bir test için madde güçlüğü .50-.60 arasında değişmiştir. Bu da testlerin ortalama bir güçlüğe sahip olduğunu göstermiştir. Yine madde ayırt ediciliği için madde-toplam test korelasyonları ve %27'lik alt-üst veri seti arasında *t*-testi yapılmıştır. Geliştirilen başarı testleri için madde korelasyonları .30-.85 arasında değişmiştir. Bu da testlerin madde ayırt ediciliklerinin iyi olduğu konusunda yorumlanabilir. Testlerin eş değerliliği için herhangi bir istatistiksel analiz gerçekleştirilmemiştir. Sadece testlerde benzer düzeylerde soru tiplerinin olmasına özen gönderilmiştir.

Verileri Toplama Süreci

Sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören toplam 85 üçüncü sınıf öğretmen adayına okuma alışkanlığı anket formu ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve uygulamalar sonrasında belirlenen zayıf okuyucular arasından gönüllü toplam 21 öğretmen adayı araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Çalışma grubu ile ayda iki kitap okunarak okuma çemberleri etkinlikleri yürütülmüştür. Her okuma çemberinde bir kitap okunmuştur. İlk altı okuma çemberinde “Kaç Zil Kaldı Örtmenim, Suzan Defter, Cinayet Fakültesi, Kafamda Bir Tuhafılık, Sultanı Öldürmek, Bana Sen Söyle” sonraki altı çemberde “Civan, Puslu Kıtalar Atlası, Bir Pars Hüzünle Kaybolur, Rüya Körü, Varolmayanlar, Barbarın Kahkahası, Hayatı Sevme Hastalığı, Az, Soluk Bir An, Bu

Yalan Tango, Akhisar Düşerken, Karanlık Oda” adlı kitaplar okunmuştur. Her bir okuma çemberinde gruptaki öğrenciler çeşitli roller üstlenmişlerdir. Bu roller temel roller ve seçimlik roller olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Temel roller okuma aydınlatıcısı, ressam, bağ kurucu ve sorgulayıcıdır. Seçimlik roller ise hareket izcisi, karakter çözümleyici, özetleyici ve sözcük avcısıdır. Her uygulamada gruplarda öğrencilerin aldığı roller değişmiştir. Öğrencilerin farklı uygulamalarda farklı roller olmasına özen gösterilmiştir. Kitap aydınlatıcı rolünü alan kişi kitapta kendisini en çok etkileyen kısımları yazmıştır. Ressam rolünü alan öğrenci okuduklarından etkilendiği yerleri resimlemiştir Bağ kurucu rolünü alan öğrenci kitapta anlatılanlarla kendi deneyimlerini ilişkilendirmiştir. Sorgulayıcı rolünü alan öğrenci ise okuduklarıyla ilgili diğer gruplara sorulmak üzere sorular hazırlamıştır. Gruplar 5’er kişilik oluşturulduğundan her bir uygulamada grubun tercihinine göre bir seçimlik rol de belirlenmiştir ve o öğrenci rolün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmiştir. Her altı okuma çemberinden sonra okunulan altı kitaba ilişkin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testleri öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel paket programlardan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir altı okuma çemberinden sonra elde etmiş oldukları puanlar Jamovi istatistiksel programında analiz edilmiştir. Analizlerde betimsel [Box plot, Z-puan testi, aykırı değer analizi (outliers)] ve çıkarımsal analizler (Shapiro-Wilk, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) bir arada kullanılmıştır.

BULGULAR

Öncelikle öğretmen adaylarından elde edilen verilerin normallik analizleri gerçekleştirilmiş bu analizler için de merkezi dağılım ölçüleri (çarpıklık, basıklık), aykırı değer analizi (outliers), Shapiro-Wilk normallik testi, Z-puan testi ve Box Plot

(kutu diyagramı) analizleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Aşağıda öğretmen adaylarının ilk altı okuma çemberi ve ikinci altı okuma çemberi sonrasında yapılan anlama testlerinden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	<i>W</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlk anlama testi	.869	21	.009**
İkinci anlama testi	.869	21	.049*

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Yukarıdaki tablo göz önünde bundurduğunda öğretmen adaylarının ilk altı okuma çemberinden sonra elde etmiş oldukları okuduğunu anlama toplam puanları normal bir dağılım göstermemiştir [$W(21) = .869, p = .009$]. Öğretmen adaylarının ikici altı okuma çemberinden sonra elde etmiş oldukları okuduğunu anlama toplam puanları da normal bir dağılım göstermemiştir. [$W(21) = .907, p = .049$]. Bunun yanında yapılan aykırı değer ve Box Plot analizleri anlamlı farklılık gösteren kişilerin veri setinde olmadığını göstermiştir. Box Plot (kutu diyagramı) analizi verinin gruplar arasındaki normal dağılımı göstermektedir. Kutu diyagramının farklı bölümleri arasındaki boşluklar verinin dağılım derecesini yani çarpıklığı ve aykırı değerleri göstermektedir. Dolayısı ile yapılan “kutu diyagram” analizi herhangi bir çarpıklık ve aykırı değer ortaya koymamıştır. Yine bu süreci desteklemek amacı ile amacı ile Z-puan testi de gerçekleştirilmiştir. Z-puan testi standart sapma değeri olarak da bilinir. Normal bir dağılımda bu değer (herhangi bir puanın) -3 +3 aralığına düşmesi beklenmektedir. Bu değerlerin dışında kalan puanlar normal dağılım için risk oluşturmaktadır. Anlamlı farklılık oluşturan herhangi bir puana rastlanılmamıştır. Yani öğretmen adaylarının anlamaya ilgili başarı testlerinden elde etmiş oldukları puanların her biri normal dağılım eğrişi içerisinde standart sapma göstermiştir. Merkezi dağılım ölçüleriyle ilgili yapılan analizler, ilk altı okuma çemberinden sonraki elde edilen okuduğunu anlama

puanlarına ilişkin çarpıklık değerinin $-.947$, basıklık değerinin ise $.005$ olduğunu göstermiştir. Yine ikinci altı okuma çemberinden sonraki elde edilen okuduğunu anlama puanlarına ilişkin çarpıklık değerinin $-.041$, basıklık değerinin ise $.537$ olduğu görülmüştür. Bu değerler veri setinin normal dağılımla ilgili bir probleminin olmadığını göstermiştir. Ancak örneklemin küçük olmasından dolayı bir sonraki aşamada parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan iki ölçüm arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>	
İkinci altı-İlk altı	Negatif Sıralar	7	6.36	44.50		
	Pozitif sıralar	12	12.13	145.50	-2.038	.042
	Eşit	2				
	Toplam	21				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının ikinci altı okuma çemberinden sonra gerçekleştirilen okuduğunu anlama başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar ile ilk altı okuma çemberinden sonra uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar arasında bir fark olduğunu göstermektedir ($Z = -2.038$, $p = .042$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani öğretmen adaylarının ikinci altı okuma çemberinden sonra gerçekleştirilen okuduğunu anlama başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar lehine olduğu ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının ikinci testten elde etmiş oldukları puanlar anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada okuma çemberleri uygulamalarının okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf veya orta düzeyde olan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiş ve elde edilen bulgular olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Day (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma çemberlerine katılımı ve öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine katılımı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar okuma çemberlerinin hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin okuduğunu anlam süreçlerine olumlu yönde katkı sağladığını, bunun yanında öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde daha etkin bir şekilde rol almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine Kennedy (2010) ve Thomas (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilen sonuçlar okuma çemberlerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Özellikle öğretmen adaylarının her bir okuma çemberinde farklı roller üstlenmesi, üstlendikleri roller bağlamında kitapla ilgili yapılması gereken sorumlulukları yerine getirme çabaları, okuma çemberleri gruplarında öğretmen adaylarının sorumlulukları doğrultusunda anlamı yapılandırma sürecine katkı sağlamaları, ulaşılan anlamları gruplardaki öğretmen adaylarının farklı etkinliklerle (drama, afiş vb.) paylaşmaları ve daha birçok okuma çemberleri bünyesinde bulunan değişkenin bu sürece katkı sağladığı ifade edilebilir. Kısacası okuma çemberlerinde öğretmen adaylarının okunan kitap doğrultusunda anlamı yapılandırma sürecine etkin katılımları bu sürece olumlu yönde yardımcı olmuş olabilir.

Beach (1993) tarafından okur-tepki kuramı bağlamında yapılan taramalar deneysel, psikolojik, sosyal ve kültürel olarak farklı sınıflandırmaların olduğunu ortaya koymuştur. Deneysel teorisyenler, okuyucunun metinle olan deneyimlerini odak noktasına almışlardır. Psikolojik açıdan değerlendiren teorisyenler okuyucunun bilişsel deneyimlerini dikkate almışlardır. Sosyal teorisyenler, okuyucunun sosyal bağlamına ve kültürel teorisyenler ise okuyucunun sahip olduğu rollerin, tutumların, değerlerin ve tarihsel bağlamın tepkileri nasıl şekillendirdiğine odaklanmışlardır. Bunun yanında

Rosenblatt (1938) tarafından ortaya konulan dönüşümsel teori de okuma sürecini, okuyucu ve metin arasında karşılıklı alışverişe ve değişime dayanan bir yapı olarak ortaya koymuştur. Bu yaklaşımda süreç içerisinde hem metin hem de okuyucu karşılıklı olarak etkilenmektedirler. Okuyucu hem okuduğu metinden anlamı elde etmekte hem de etkin bir şekilde sahip olduğu ön yaşantılarla anlamı yapılandırmaktadır. Bundan dolayı Rosenblatt tek bir doğru anlamın olmadığını, her bir okuyucunun farklı tepkiler verebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Rosenblatt metinle ilgili kişisel tepkilerin tartışılmasının anlamın elde edilmesi konusunda daha tümevarımsal bir bakış açısı ortaya koyacağını belirtmiştir. İşte bu bakış açısının okuma çemberlerinde optimum düzeyde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Çünkü okuma çemberlerinde öğretmen adayları aldıkları roller bağlamında okunulan kitapla etkileşime girmiş ve ortaya çıkan etkileşimler, okuma çemberleri gruplarına farklı anlamların getirilmesini ve bu bağlamda üst düzey tartışmaların ortaya çıkmasına imkân vermiştir. Bu durum da her bir grupta öğretmen adaylarının anlamın yapılandırılması sürecine etkin bir şekilde katkı sağlamasına yardımcı olmuştur.

Çünkü okuma ve anlamın yapılandırılması işbirlikli bir etkileşimi gerektirmektedir. İki veya daha fazla okuyucunun okudukları ile ilgili elde etmiş oldukları anlamları birbirleriyle paylaşmaları, anlamın yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Okuma çemberlerinde okunulan hakkında gerçekleştirilen tartışmalar, hazırlanan sorular ve ulaşılan yorumlar bu yapılandırma sürecine hizmet etmektedir. İşbirlikli sosyal konuşmalar, dinlemeler, grup içerisinde birbirlerinin deneyimlerine verilen tepkiler, anlamın yapılandırılmasına daha zengin ve yaratıcı bir şekilde yardımcı olmaktadır. Öğrenciler grup içerisinde veya farklı gruplarda ortaya çıkan farklı anlamları deneyimleri ve yorumları gördüklerinde okunulan metne, kitaba vb.'ne yeniden dönerek tekrar inceleme isteği duyarlar. Dolayısıyla öğrenciler kişisel tepkilerini paylaştıklarında birlikte düşünmeye başladıkları için anlamı da tümevarımsal olarak birlikte yapılandırmış olurlar (Cox ve Boyd-Batstone, 1997; Day, 2002; Eeds ve Peterson, 1991; Petersen ve Eeds, 1990; Short, 1993). Bu araştırmada da okuma çemberleri uygulamalarının benzer gerekçelerle öğretmen adaylarının okuduğunu anlama

düzeylerinin olumlu yönde etkilenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü bu araştırmanın uygulama basamağında kullanılan okuma çemberlerinde de öğretmen adayları ile benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları okuma çemberleri uygulamalarında sistematik olarak farklı roller almış, bu rollerin gerektirdiği sorumluluklar dahilinde elde etmiş oldukları anlamları grup ortamına getirmiş ve hep birlikte anlamın yapılandırılması sürecine katkıda bulunmuşlardır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE GELECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

Araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri olarak yöntem olarak öntest-sontest tek gruplu zayıf deneysel desenin kullanılmış olması gösterilebilir. Bu durum hem bir karşılaştırma yapılamamasına hem de güçlü nedensellikler oluşturulamamasına etki etmiş olabilir. Dolayısı ile araştırmacıların kontrol edemediği iç geçerliliği etkileyen bazı problemler ortaya çıkmış olabilir. Sonraki araştırmalarda farklı deneysel yöntemler sürece dâhil edilerek elde edilecek sonuçların geçerliliğine ve güvenilirliğine daha fazla katkıda bulunulabilir. Diğer bir sınırlılık olarak da geliştirilen başarı testlerinin eşdeğerliliği üzerine herhangi bir istatistiksel analizin yapılmayışı gösterilebilir. Bu çalışmada sadece testlerde olabildiğince benzer içeriği sorgulayana soruların testlerde olmasına özen gösterilmiştir. Sonraki araştırmalarda geliştirilecek testlerin eşdeğerlilik analizleri de yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Arıkan, S. ve Yıldırım, K. (2014, Haziran). *Farklı yıllarda gerçekleştirilen PISA sınav sonuçları doğrultusunda Türk öğrencilerin matematik ve okuma başarı puanlarının yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Bu bildiri 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuştur, Muğla, Türkiye.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, A. (2013). Okuma çember yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6, 535-550.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 5-24.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-170.
- Beach, R. (1993). *Reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Becker, R. R. (1999). Reader response: Students develop text understanding. *Reading Horizons*, 40, 103-126.
- Brown, K. (1995). Going with the flow: Getting back on course when literature circles flounder. In B. C. Hill, N. J. Johnson, & K. L. S. Noe (Eds.), *Literature circles and response* (pp. 1-12). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Cox, C. ve Boyd-Batstone, P. (1997). *Crossroads: Literature and language in culturally and linguistically diverse classrooms*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, D.L. (2002). *"A taste of teaching": Preservice teachers and children engage in literature circles* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona, USA.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2, 46-62.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma Çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Eeds, M. ve Peterson, R. (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher*, 45(2), 118-126.
- Evans, K. (1996). A closer look at literature discussion groups: The influence of gender on student response and discourse. *The New Advocate*, 9, 183-196.

- Evans, K. S. (1993). *Just when you thought it was complicated enough: Literature discussions meet critical theory* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Arizona, USA.
- Evans, K. S. (2001). *Literature discussion groups in the intermediate grades: Dilemmas and possibilities*. Newark, OE: International Reading Association.
- Fowler, L. A. (1996). *A qualitative investigation of fifth graders' talk in book clubs of varying ability configurations* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Texas at Austin, USA.
- Goodman, Y. M. (1988). Exploring the power of written language through literature for children and adolescents. *The New Advocate*, 1, 254-265.
- Huck, C. S. (1990). The power of children's literature in the classroom. In K. G. Short, & K. M. Pierce, (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities* (pp. 3-15). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kaya, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaysi, F., Acar, F. ve Altun, S. (Mayıs, 2016). *Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi*. Bu araştırma International Conference on Quality in Higher Education, Sakarya'da sunulmuştur.
- Kennedy, G. (2010). *The effects of skill-focused minilessons on students' independent use of reading skills during literature circles* (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University, USA.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S. ve Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86.
- Lee, Y-C. (2002). *A case study of an experienced elementary teacher implementation of literature circles within her literacy program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, USA.
- Lehman, B. A. ve Scharer, P. L. (1996). Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness. *The Reading Teacher*, 50(1), 26-35.
- Maloch, A. E. (2000). *Scaffolding student talk: the teacher's role in literature discussion groups in third-grade classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Vanderbilt University, USA.
- Mccormack, R. L. (1995). *Learning to talk about books: Second graders participation in peer-led literature discussion groups* (Unpublished doctoral dissertation), Boston University, USA.

- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, N., Cox, S., Potter, N.S., Quiroga, T. ve Gray, L. (2002). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2023 eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> sitesinden ulaşılmıştır.
- 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.
- Peterson. R. ve Eeds, M. (1990). *Grand conversations: Literature groups in action*. New York: Scholastic.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. ve Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.
- Reeder, G. M. (1991). *Effects of booktalks on adolescent reading attitudes* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Nebraska, USA.
- Reid Lyon, G. ve Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt. L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2, 1-14.
- Schoonmaker, R.G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1),1-22
- Short, K. G. (1997). *Literature as a way of knowing*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Short, K. G. (1999). The search for "balance" in a literature-rich curriculum. *Theory into Practice*, 38(3), 130-137.
- Short, K. G. (Ed.) (1995). *Research and professional resources in children's literature: Piecing a patchwork quilt*. Newark, DE: International Reading Association.
- Short. K. G. (1993). Making connections across literature and life. In K. E. Holland, S. B. Ernst. ve R. A. Hungerford. (Ed.), *Journeying: Children responding to literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

- Thomas, D. (2013). *The effects of literature circles on the reading achievement of college reading students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, USA.
- Villaume, S.K., ve Hopkins, L. (1995). A transactional and sociocultural view of response in a fourth-grade literature discussion group. *Reading Research and Instruction*, 34, 190-203.
- Yıldırım, K. ve Arıkan, S. (2014, Haziran). *2012 PISA sınav sonuçlarına göre Türkiye'deki bölgelere ilişkin öğrencilerin matematik ve okuma başarı düzeyleri*. Bu bildiri 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuştur, Muğla, Türkiye.

SUMMARY

An important goal of schools is to improve students' cognitive, affective, and social skills. Literature circles is a method that is used to achieve this goal in schools. A variety of different activities related to reading books take place in literature circles. Students who chose the same book get together to form groups. In these groups, students discuss and share what they have read. Students do a variety of activities in literature circles based on their individual roles in the groups. The responsibilities and roles of students in literature circle activities are divided into two as main and optional ones. The main roles are questioner, connector, literary luminary, and illustrator. Optional roles are roles such as summarizer, vocabulary enricher, scene setter, character sketcher, and predictor. Each student in the group assumes a role and does whatever their role requires. While questioner prepares a question list to be discussed, connector forms connections between the book and the world. In other words, connector makes connections between what she/he has read and her/his own experiences, similarities either in different places or at different times. Illustrator draws a picture of what she/he has read. This illustration may be a painting, a drawing, a figure or a graphic. Also, this illustration can be either one of the elements of the story or something that it reminds of. Summarizer summarizes what has been read and she/he focuses on important parts of the story. Literary luminary chooses a paragraph or a sentence to discuss it with her/his group. The aim of this discussion is to extend group members' understanding, by figuring out something funny, powerful, and interesting. Vocabulary enricher looks for the important words in the story. She/he finds unknown words and looks their meanings up in the dictionary. When vocabulary enricher figures out the meanings of words that the students do not know, she/he highlights them. Afterwards, she/he writes them down. Scene setter should know the place where the action occurs in the story and how the scenes where the characters move change in the story. Even if the scene does not change a lot, it is an important part of the story. Scene setter should follow the places where the actions occur in the story. In order to show the places, scene setter uses a dictionary and a map. Character sketcher writes down the features of the characters in the story. Predictor makes predictions about what the students have read. Literature circles, which are related to interactive and transactional reading models and the social constructivism theory, give opportunities to use student-centered methods in classes and contribute to the development of students' higher order thinking skills. Literature circles contribute to students' cognitive, social, and affective skills. As for cognitive contribution, literature circles improve reading comprehension of students since many reading strategies such as questioning and illustrating are used based on the students' roles in the groups. Both of those strategies are important reading strategies in the scholarly literature. Additionally, other roles and their requirements facilitate students' reading comprehension. This research aimed to explore the effects of literature circles on development of preservice teachers' reading comprehension levels. The research took place at a state university's faculty of education with the pre-service teachers. A total of 21 pre-service teachers constituted the research sample. In the current research, one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The pre-service teachers' reading comprehension levels were measured by two different comprehension tests developed by the researchers of this study. The research findings showed that literatures circles

had a statistically significant effect on the development of the pre-service teachers' reading comprehension levels.