



## **Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi\***

*Erhan DEMİR\*\**

*Salim PİLAV\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına, eleştirel okuma becerilerine okuma çemberi yönteminin etkisini belirlemektir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını Kırıkkale ili Yahşihan ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 17'si kontrol, 17'si deney grubunda olmak üzere toplam 34 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. On iki haftalık uygulamada deney grubuna okuma çemberi kullanılırken kontrol grubuna planlı herhangi bir eleştirel okuma eğitimi verilmemiştir. Araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaret Testiyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre okuma çemberinin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve eleştirel okuma puanlarında küçük de olsa bir artış sağladığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda okuma çemberi uygulamalarının daha kalabalık gruplarla ve daha uzun süreli uygulanması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma eğitimi, okuma çemberi, okumaya ilişkin tutum, eleştirel okuma

## **The Effect of Reading Circle Method on Students Reading Attitudes and Critical Reading Skills**

### **Abstract**

This study aimed to investigate the effects of the reading circle method on the reading attitudes and critical reading skills of seventh-grade students. In this study, pre-test and post-test control group quasi-experimental design was used. The research participants consisted of 34 seventh-grade students, 17 of whom were in the control group and 17 of whom were in the experimental group, studying at a state lower secondary school in the Yahşihan district of Kırıkkale province in Türkiye. In the twelve-week practice, while the reading circle was applied in the experimental group, no planned critical reading training was given to the control group. "Critical Reading Scale" and "Attitude Scale towards Reading" developed by Ünal (2006) were used to obtain the quantitative data. Quantitative data were evaluated by the Mann-Whitney U and Wilcoxon sign test. The findings obtained in this study showed that the reading circle provided a slight increase in the reading attitudes and critical reading scores of the seventh-grade students, but this increase was not statistically significant. The findings suggested that reading circle applications should be implemented with more crowded working groups and for a longer period.

**Keywords:** Reading education, reading circle, critical reading skills, attitude towards reading

\* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Türkçe Öğretmeni, TOKİ Şehit Jandarma Er Osman Öden Ortaokulu, Kırıkkale, erhandemir6100@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-5105-7522

\*\*\* Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara, spilav@aybu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5141-6282

## Giriş

Gelişmiş, gelişmekte olan ya da gelişmeyi kendisine ülkü edinmiş bütün eğitim sistemlerinin uğrunda zaman ve emek harcadığı önemli bir beceridir, okuma. Yetiştirilmesi hedeflenen insan modelinde bulunması öngörülen birçok niteliğin kazandırılmasında “okumanın” rolü vardır. İdeal bir toplumsal hayat tasarlamak isteyen sistemler için okuyan bireyler yetiştirmek artık bir zorunluluktur.

Okumak, insanlara farklı dünyaların kapısını açan önemli bir anahtardır. Öyle ki diğer insanların bilgi, gözlem ve yaşantılarından yararlanarak onların dünyalarına girebilen okuyucuya tam insan olma, eksikliklerini tamamlama fırsatı sunmaktadır (Özdemir, 2018: 18). Eksiklerinden kurtulmayı başarabilmek, gerek insanların gerekse toplumların tekâmülünde önemli bir eşiktir. Bunun yanı sıra eleştirel ve özgür düşünme, çok yönlü bakış açıları geliştirme, kendini ve dünyayı anlama ve yorumlayabilme gibi özelliklerin kazandırılmasının en etkili yolu da okumaktan geçmektedir (Adalı, 2010: 9).

Okuma eyleminin en önemli nedenlerinden biri anlamaktır. Fakat kendisini yetiştirmiş bir kişinin okuduklarını anlamakla yetinmesi mümkün değildir. İyi bir okuyucu okuduklarından çıkarımlarda bulunarak, derinlemesine düşünüp okudukları hakkında bir değerlendirme yaparak, okuduklarını reddetmek ya da onaylamak gibi bir tutum sergileyerek okuduğunu anlamının birkaç adım ötesine geçebilir.

Okuma becerisinin ulaşabileceği üst seviyelerden bir tanesi ise eleştirel okumadır. Eleştirel olmayan bir okuyucu bilişsel öğrenme bakımından kavrama düzeyini aşamazken, eleştirel okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanması söz konusu olabilmektedir (Aşılıoğlu, 2008: 7). Bu kapsamda eleştirel okuma kavramının üzerinde durmak yerinde olacaktır.

## Eleştirel Okuma

İletişim araçlarının çoğalıp çeşitlenmesiyle birlikte bilginin üretimi ve yayılması hız kazanmıştır. Modern insan, karşı karşıya kaldığı bilgileri doğru-yanlış, iyi-kötü, eksik-tam şeklinde ayırt edebilme becerisine en az bilgi edinme yetisi kadar önem vermelidir. Bilgi edinme yöntemi olarak da görülen okuma becerisinde okuma eğitiminin zirvesi olarak kabul edilen (Özüdoğru, 2016: 109) eleştirel okuma hedeflenmelidir.

Eleştirel okuma; okuduklarının üzerine düşünme ve onları değerlendirme esasına dayandırılan (Ünal, 2006: 103), anlamın bizzat okuyucu tarafından oluşturulduğu (Bean, Chappell ve Gillam 2002'den akt. Özüdoğru, 2016: 113), okuyanın metinle iletişimsel bir etkileşime girdiği (Özdemir, 2018: 18) bir süreç olarak tanımlanabilir. Kompleks, çok yönlü yapısıyla birçok kavram ve beceri eleştirel okuma süreçlerinde kendilerine yer bulmaktadır. Çiftçi (2006) eleştirel okumanın temel kavramlarını dikkat, şüphe, soru ve yeterliliklerin ya da yetersizliklerin farkında oluş şeklinde sıralamıştır. Azami dikkatle donatılmış şüphencilik, okuyucunun kendisine ya da metne yönelteceği sorular veyahut yapacağı sorgulamalar, okuma esnasında işe koşulacak stratejiler daha kaliteli ve kapsayıcı bir anlama sürecinin inşasını mümkün kılabilir.

Eleştirel okumayla iç içe geçmiş olan ilk beceri eleştirel düşünmedir. Bu iki beceriyi birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Zira iyi bir okuyucu düşünerek okur, okurken düşünür (Özdemir, 2018: 54). Herhangi bir metinde ileri sürülen fikirleri olduğu gibi kabul etmek yerine okuduklarını sorgulamak ve bunların üzerine düşünmek yerinde olacaktır (Karatay, 2018: 72). Bu satırlar ortaya koymaktadır ki okumak ve düşünmek eylemlerinin birbirleriyle birleşmesi üst düzey bir okuma becerisinin ön şartı durumundadır.

Eleştirel okuma içerisindeki bir diğer beceri de analitik düşünme becerisidir. Bir bütünü oluşturan parçaları ayırıp aralarındaki ilişkileri bulma, tahlil etme, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi alt becerileri içerisine alır. Eleştirel okumada da mekanik okumanın bir adım ötesine geçilerek metnin bölümleri ayrıntılı şekilde çözümlenir. Okuduklarından öğrendiklerini analiz ederek mevcut bilgileri ile karşılaştıran eleştirel okur, üst düzey bir bilişsel dereceye ulaşabilir. Bunun yanı sıra eleştirel okuyucunun okuma esnasında; ilgili bilgi ile ilgisiz bilgiyi, (Devine, 1971'den akt. Jacques, 1980), kişisel görüşler ile gerçek anlatımları (Zachary, 1969'dan akt. Jacques, 1980), önemli bilgileri ile önemsizleri (Pirozzi, 2003'den akt. Emiroğlu, 2014) ayırt etmesi beklenir. Bunlarsa gelişmiş bir analiz etme becerisiyle ancak mümkün olabilir.

Muhakeme etmeyi ve çıkarımda bulunmayı da eleştirel okuma becerileri arasında sıralayabiliriz. Yargılama, usavurma ve akıl yürütme (TDK, 2011: 1704 ) olarak tanımlanan muhakeme etme, eleştirel okurun sıklıkla başvurduğu bir alt beceridir. Zira eleştirel okuma sürecinde zihinsel faaliyetler ön plandadır. Çünkü eleştirel okumada amaç metnin derin yapısına ulaşabilmektir. Eleştirel okuyucudan; aklını kullanarak bir sonuca varması (Özensoy, 2012), belleğinde saklamak istediği bilgileri seçip alması (Adalı, 2010), yazarın ortaya koyduğu tezin arka planını kavraması, okuduğu metnin bakış açısını kendi bakış açısıyla karşılaştırarak çıkarımda bulunması beklenir.

Eleştirel okuma süreçlerinde kullanılacak birçok strateji bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; anahtar kelimelere dikkat etme, sayfa boşluklarına not alma, değer ve inançlar üzerinde düşünme, metnin tezini değerlendirme, metni başka kaynaklarla karşılaştırma (Doğanay, 2007: 290-292) olarak ifade edilebilir. Okuyucunun okuma seviyesine, amacına ya da metnin niteliğine göre bu stratejiler tek başına ya da birlikte uygulanabilir. Bu durum da eleştirel okuma sürecinin bilinçli ve planlı yapılması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik yöntem, teknik ve strateji arayışları literatürde dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Özonat (2018) çoklu ortama dayalı eleştirel okuma uygulamalarının, Bayraktar (2012) şematik öğrenme modelinin, Köse (2006) dosyalama tekniğinin, Belet (2011) hikâye anlatma yönteminin, Karasakaloğlu ve Bulut (2012) ise kurmaca metinlerin kullanılmasının çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu teknik ve uygulamalara alternatif olması beklenen okuma çemberi yönteminin de eleştirel okuma becerisi açısından sınanması alanyazına katkı yapabilir.

### **Okuma Çemberi**

Okuma eğitiminde birbirinden farklı birçok yöntem, teknik ve strateji kullanılmaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkarılan tekniklerden biri de okuma çemberidir. Edebiyat halkası olarak da bilinen bu yöntem (Smith, 1982'den akt. Avcı vd., 2010: 7) grup çalışması esasına ve tartışma etkinliklerine dayanmaktadır. Okuma çemberi yöntemi; öğrencilerin seçtikleri kitaplarla oluşan gruplarda, tek başlarına okudukları bölümleri belirli aralıklarla grup olarak tartıştıkları bir yöntemdir (Avcı vd., 2010: 6). Pilav ve Balantekin (2017), okuma çemberinin kitap kulübü ya da okul kütüphanesi uygulamasından farklı yanını ise öğretmen rehberliğinin bulunması olarak vurgulamıştır.

Okuma çemberinde amaç, okurken sorgulamaya dayalı stratejileri kullanabilen, farklı görüşleri de değerlendirerek anlama ulaşabilen iyi okuyucular yetiştirmektir (Sevim ve Söylemez, 2018: 249). Kaliteli okuyucular yetiştirmeyi hedefleyen bu yöntem, etkileşimsel ve dönüşümsel okuma modelleri ile sosyal yapılandırıcılık kuramından beslendiğini ortaya koymaktadır (McElvain, 2010'dan akt. Doğan vd., 2018: 751). Bireysel ve planlı okumaya, grup tartışmasına, metinler arası karşılaştırmalara, hayat ve yaşadığı çevre ile bağ kurmaya, güzel sanatların farklı kollarını kullanmaya olanak sağlayan yapısıyla çok boyutlu bir yöntemdir.

Okuma çemberi uygulamalarının en önemli boyutlarından biri okuyucu rolleridir. Söz konusu uygulamada dört adet temel rol bulunmaktadır. Bunlardan okunan bölümün temel ve en dikkat çekici yargılarını belirleyene bölüm uzmanı; grup üyelerini düşünme ve konuşmaya yönlendirip, tartışmaya sorularıyla yön verene sorgulayıcı; okuduğu bölümü gerçek yaşam, günlük olaylar, toplumsal gerçekler, gündelik haberler ve başından geçen olaylarla ilişkilendirene bağ kurucu; okuduğu bölümden yapmış olduğu çıkarımları resim, karikatür, akış şeması, kolaj ve kavram haritası gibi ürünlerle ifade edene sanatçı adı verilir. Her okuma haftasında bu rollerin icrası zorunludur. Bireysel yapılan okumalarda bu rollerin mutlaka göz önünde bulundurulması gereklidir. Sayıca daha kalabalık okuma gruplarında eksik kalan katılımcılar yardımcı rollerde görevlendirilir. Bir okuma çemberinde olası altı adet yardımcı rol yer alır. Bunlardan grup toplantısı öncesi okunmak üzere bölümün kısa özetini hazırlayana özetleyici; bölümde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeleri belirleyip anlamlarını toplantıda grup üyelerine sunana kelime avcısı; bölümdeki olayların geçtiği yerleri ayrıntılı bir şekilde tanımlayana sahne düzenleyici; bölümde anlatılanların geçtiği yer ve zamanı, yazarın hayatı ve diğer eserlerini, kavramları inceleyene araştırmacı; bölümde geçen önemli karakterleri belirleyip bunların özelliklerini tanımlayana karakter ustası; grup üyelerinin performansını formu doldurarak değerlendirene gözlemci; varsa kitap ile çekilen film versiyonu arasındaki ilişkiyi irdeleyene film eleştirmeni adı verilir. Her öğrencinin bu rolleri

dönüşümlü olarak, değişerek üstlenmesi sağlanmalıdır (Moeller ve Moeller, 2007; Straits 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd., 2010: 15-16). Belirlenen bu okuyucu rolleri, okuyanı ilgili rolün bakış açısıyla metne odaklar. Role odaklanan bu okumalar bakış açısı çerçevelenmiş ama derin anlamlandırmaları beraberinde getirir. Her okuma haftasında farklı okuyucu rollerini deneyimleyen öğrencinin farklı bakış açılarını rahatlıkla geliştirebileceği söylenebilir.

Okuma çemberini benzerlerinden ayıran bir diğer özellik de bireysel okuma ve grup tartışmasından sonra grup olarak icra edilen proje görevleridir. Proje olarak şu başlıklar önerilebilir: kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikâyeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikâyenin tarihi çizelgesini oluşturma, panel hazırlama, yazarla söyleşi yapma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikâyeye yeni son yazma, hikâyeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma, kitaba yeni bir kapak tasarımı yapma (Daniels, 2002'den akt. Avcı., 2010: 19)... Herhangi bir not kaygısı olmaksızın gerçekleştirilen bu projeler, katılımcıların yaratıcılık becerilerinin gelişimi açısından faydalı olabilir.

Okuma çemberi gibi yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisine yapmış olduğu katkılar ortadadır (Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018; Karatay, 2017; Doğan vd., 2013; Avcı ve Yüksel, 2011). Karatay (2015: 13) ise okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkılar sunabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yapacağı olası etkiler araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemektir. İlgili alanyazın incelendiğinde okuma çemberiyle ilgili çalışmaların büyük kısmının okuduğunu anlama becerisine yönelik olduğu görülmektedir (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı vd., 2013; Karatay, 2017; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017; Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018). Özbay ve Kaldırım (2015) ise öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterliliklerine etkisini araştırmıştır. Söz konusu yöntemin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin gelişmesine etkisi üzerine herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu gerekçeyle alanyazına katkı sunabileceği düşünülmüştür.

Çalışmanın problem cümlesi "Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerisine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler;

1. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi var mıdır?
2. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çerçevede okuma çemberi etkisinin bağımsız değişken olan deney ve kontrol gruplarında gözlenmesi ile "okumaya ilişkin tutum" ve "eleştirel okuma becerisi" bağımlı değişkenleri üzerindeki etkileri ölçülmüştür.

Çalışmada yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri iki farklı sınıftan birinin deney grubu, diğerinin ise kontrol grubu olarak tercih edilmesinden dolayı yarı deneysel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Gliner, Morgan, Leech, 2015: 49).

### Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale ili, Yahşihan ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, 7. sınıf B ve C şubelerine devam eden öğrenciler ile yürütüldü. Bu şubelerden 7/B deney grubu, 7/C ise kontrol grubu olarak araştırmacı tarafından belirlendi.

Deney grubu 9'u kız, 8'i erkek 17 öğrenciden; kontrol grubu ise 10'u kız, 7'si erkek olmak üzere toplam 17 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun Türkçe dersi başarı oranı %100, puan ortalaması ise 78,51'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise başarı oranı %94, Türkçe dersi puan ortalaması ise 77,26'dır.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı ve Türkçe dersi başarı oranı ile puan ortalamaları açısından benzer niteliklerde olduğu anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 34 öğrenciye ön test ve son test olarak Ünal (2006) tarafından hazırlanmış “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Ölçeği” ile nicel veri toplanmıştır.

### Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ)

Katılımcıların eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için Ünal (2006) tarafından tasarlanan EOÖ kullanılmıştır. Söz konusu ölçek tek boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplandı ve 0,871 olarak belirlendi. Bu oran EOÖ'nün yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (OİTÖ)

Katılımcıların okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirmek için Ünal (2006) tarafından tasarlanan OİTÖ kullanılmıştır. Tercih edilen bu ölçek tek boyuttan ve 11'i olumsuz, 14'ü olumlu toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplandı ve 0,853 olarak belirlendi. Bu oran OİTÖ'nün yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### Uygulama

Deneyel çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında on iki haftalık sürede gerçekleştirildi. Uygulamaya başlamadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak EOÖ ve OİTÖ uygulandı. On iki haftalık süre boyunca deney grubuyla yapılan çalışmalarda okuma çemberi yöntemi kullanıldı. Uygulamada kullanılmak üzere Sait Faik Abasıyanık'ın “Semaver”, Ceyhun Atuf Kansu'nun “Balım Kız Dalım Oğul”, Şevket Rado'nun “Eşref Saat”, Michael Ende'nin “Momo”, Osman Çeviksoy'un “Beyaz Yürüyüş”, Halikarnas Balıkcısı'nın “Yol Ver Deniz”, Gülten Dayıoğlu'nun “Dört Kardeşiler”, Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın “Yankılı Kayalar”, Erich Kastner'in “Uçan Sınıf” adlı kitapları seçildi. Kitapların belirlenmesinden sonra deney grubuna okuma çemberi yöntemi ve uygulanışı hakkında bilgilendirici bir toplantı yapıldı.

Bu toplantının hemen ardından deney grubunu oluşturan öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda öğretmenin etki etmediği şekilde altı kişilik iki ve beş kişilik bir grup oluşturması sağlandı. Her bir grupta bir kolaylaştırıcı üye seçildi. Sonrasında ise her gruptan kendilerine bir ad koymaları istendi. Gruplardan birincisi “Kapsız Köyden Gelenler”, ikincisi “Profesörler”, üçüncüsü ise “Okurseverler” adını aldı.

İlk ay hangi kitabı okuyacaklarına gruplar karar verdi. “Okurseverler” grubu “Semaver” kitabını, “Profesörler” grubu “Uçan Sınıf” kitabını, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu ise “Momo” adlı kitabı seçti. Ardından öğretmenin de rehberliğinde okunacak kitapların toplam sayfa sayısı üç eşit parçaya bölünerek üç haftalık süreçte ve okul dışı saatlerde okunacağı dile getirildi. Birinci kitapların ilk haftasının okuyucu rolleri; bölüm uzmanı, bağ kurucu, sorgulayıcı, sanatçı, kelime avcısı, özetleyici, araştırmacı ve sahne düzenleyici arasından belirlendi. Yapılacak okumaların seçilen rollerin gerektirdiği bakış açısıyla yapılması istendi.

Bir haftada bireysel okumalar tamamlandı, gerekli hazırlıklar yapıldı. Takip eden salı günü bir ders saatinde grup toplantısı gerçekleştirildi. Her grup üyesi okuma rolünün penceresinden okuduğu bölüme bakarak grup tartışmasının bir parçası oldu. Alınan notlar, yapılan çizimler, sorgulamalar ve fikir alışverişleriyle toplantı zenginleştirildi. Toplantıda kullanılan tüm belge, not, çizim, çizelge ve resimler kolaylaştırıcı üye tarafından toplanıp öğretmene teslim edildi. Son olarak ise ikinci haftanın okuyucu rollerinin dağılımı yapıldı. Her grup üyesinin farklı okuyucu rollerini tecrübe etmesi teşvik edildi. İlk haftadaki bu işleyiş kitabın ikinci ve üçüncü bölümlerinin okuduğu haftalarda da aynı şekilde devam etti.

Üçüncü grup toplantısıyla birlikte ilk kitapların okuması tamamlandı. Bu toplantının sonrasında bitirilen kitaba yönelik bir grup projesi üretmeleri istendi. Bu çerçevede “Okurseverler” grubu okudukları kitabı yansıtan dergi ya da gazete hazırlama, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu okudukları kitabın yazarına bir mektup yazma, “Profesörler” grubu ise okudukları kitabı yansıtacak şekilde bir

ayraç tasarlama etkinliklerini tercih etti. Grup çalışması esasına dayanan bu projelerin tamamlanması için bir hafta süre verildi. Dördüncü ve son grup toplantısında ise yazılan mektuplar okundu, hazırlanan tanıtıcı dergiler ve kitap ayraçları tüm sınıfa dağıtıldı. Sonrasında da grupların çalışmanın ikinci ayında okumak istedikleri kitabı seçmeleri sağlandı.

Uygulamanın ikinci ayında okumak üzere “Okurseverler” grubu “Momo” kitabını, “Profesörler” grubu “Yol Ver Deniz” kitabını, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu ise “Uçan Sınıf” kitabını seçti. İkinci ayın da ilk üç haftası bireysel okumalara, dördüncü haftası ise grup projelerine ayrıldı. Yine bu dört haftalık süreçte de her salı günü okuma çemberi uygulaması için bir ders saati ayrıldı. İlk üç haftada kitaplar üç bölüme ayrılarak üç hafta boyunca yapılan bireysel okumalarda farklı okuyucu rolleri kullanıldı. İkinci ayın grup projesi olarak “Profesörler” grubu alternatif bir kitap kapağı tasarlama, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu kitaba yönelik bir tanıtım bülteni hazırlama, “Okurseverler” grubu ise kitabı yansıtacak bir ayraç tasarlama etkinliğini tercih etmiştir. Bir haftalık çalışmanın sonunda tanıtım bültenleri ve kitap ayraçları tüm sınıfa dağıtılmış ve tasarlanan alternatif kitap kapağı tasarımları sınıf panosunda sergilendi. Son olarak da gruplar, üçüncü ayda okuyacakları kitapları seçti.

Üçüncü ve son ayda ise “Okurseverler” grubu “Beyaz Yürüyüş” kitabını, “Profesörler” grubu “Yankılı Kayalar” kitabını, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu ise “Semaver” kitabını okumayı seçti. Üçüncü ay uygulamaları ikinci döneme sarktığından etkinlik günü değiştirilerek, her pazartesi okuma çemberi uygulaması için bir ders saati ayrıldı. Kitaplar üç bölüme ayrılarak üç hafta boyunca okunarak ve grup toplantıları gerçekleşti. Her grup toplantısına kitabın aynı bölümüne farklı okuma rolleriyle yaklaşan üyelerin fikir alışverişleri damga vurdu. İlk iki aydaki gibi öğrencilerin farklı okuyucu rollerini tecrübe etmeleri teşvik edildi. Yine dördüncü hafta grup projeleri için ayrıldı. Üçüncü ayda “Profesörler” grubu kitaptan bir karaktere mektup yazma, “Okurseverler” grubu kitabı yansıtan bir ayraç hazırlama, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu ise alternatif kapak tasarlama etkinliklerini hazırlayıp sınıflarına sunum yaptılar.

Bu sürede kontrol grubuna yönelik hiçbir ek uygulama yapılmamıştır. Hazırlanan Türkçe dersi yıllık planı, Türkçe öğretim programı ve okul zümre toplantısında alınan kararları çerçevesinde ders işlenmiştir. Deneysel uygulamanın bitiminden bir hafta sonra deney ve kontrol grubuna son-test olarak EOÖ ve OİTÖ tekrar uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veri sayısının sınıf mevcudu ile sınırlı olmasından dolayı ve bazı bağımlı değişkenlerin normal dağılıma uymaması nedenleriyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verildi. Parametrik olmayan testler, değerlerden oluşan serilerin ortasındaki değer olan medyan parametresini ve bu seri değerlerinin büyükten küçüğe sıralandığında sıra numarası değerlerini kullanan istatistiksel testlerdir. Tüm testlerde istatistiksel anlamlılık (p) olarak 0,05 düzeyi kullanıldı.

Bağımsız gruplar (deney grubu, kontrol grubu) için skorlar arasında farklılığın olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile değerlendirildi. Mann-Whitney U Testi grupların medyan değerlerini karşılaştırmaktadır (Kalaycı, 2006: 99).

Eşleştirilmiş gruplar (ön test-son test) için skorlar arasında farklılığın olup olmadığı Wilcoxon İşaret Testi ile değerlendirildi. Wilcoxon İşaret Testi sıra numarası verilen değerleri iki ölçüm zamanı arasında sıralama değerlerinde bir değişim olup olmadığını araştırmaktadır (Kalaycı, 2006: 104).

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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 İzni**

Bu çalışmada kullanılan veriler 2020 yılı öncesinde elde edildiği için etik kurul izni gerekmemektedir.

### Bulgular

Bu bölümde çalışmadaki iki araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilecektir.

#### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Eleştirel Okuma Puanlarının Ayrı Ayrı Karşılaştırılması*

Gruplar	Değişim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Pozitif Sıralı	12	9,08	109,00	-1,540	,124
	Negatif Sıralı	5	8,80	44,00		
	Fark Yok	-	-	-		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralı	7	9,21	64,50	-,568	,570
	Negatif Sıralı	10	8,85	88,50		
	Fark Yok	-	-	-		

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ( $z=-1,540$ ,  $p=0,124$ ). Yani okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerinin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ( $z=-0,568$ ,  $p=0,570$ ). Yani Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretimin uygulanmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 2.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Eleştirel Okuma Puanlarının Birbirleriyle Karşılaştırılması*

Aşamalar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Eleştirel Okuma (Ön test)	Deney	17	15,38	261,50	-1,242	108,500	,214
	Kontrol	17	19,62	333,50			
	Toplam	34	-	-			
Eleştirel Okuma (Son Test)	Deney	17	17,71	301,50	-,568	141,000	,904
	Kontrol	17	17,29	294,00			
	Toplam	34	-	-			

Tablo 2; ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için eleştirel okuma ölçeği puanları ön test aşamasında, deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 15,38, puan sıralamalarının toplamı 261,5 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 19,62, puan sıra ortalamaları 333,5 olarak ortaya koymuştur.

Ön test aşamasında deney grubundaki öğrencilerin puan diziliminin kontrol grubuna göre biraz daha düşük puanları ifade ettiği görülmektedir. Ancak deney grubunun aleyhine olan bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $U=108,5$ ,  $z=-1,242$ ,  $p=0,214$ ).

Son test aşamasında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 17,71, puan sıralamalarının toplamı 301,0 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 17,29, puan sıra ortalamaları 294,0 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Deney grubunun eleştirel okuma puan düzeylerinin ön test aşamasında kontrol grubundan anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir ( $U=108,5$ ,  $z=-1,242$ ,  $p=0,214$ ). Yine Tablo 2’den hareketle okuma çemberi etkinliklerinden sonraki eleştirel okuma düzeylerinin son test aşamasında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir ( $U=141,0$ ,  $z=-0,121$ ,  $p=0,904$ ).

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının ön ve son test aşamalarındaki okumaya ilişkin tutum puanlarının teker teker karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilecektir.

Tablo 3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Ayrı Ayrı Karşılaştırılması*

Gruplar	Değişim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Pozitif Sıralı	10	9,25	92,50	-,758	,448
	Negatif Sıralı	7	8,64	60,50		
	Fark Yok	-	-	-		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralı	7	7,64	53,50	-1,089	,276
	Negatif Sıralı	10	9,95	99,50		
	Fark Yok	-	-	-		

Tablo 3’e bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ( $z=-0,758$ ,  $p=0,448$ ). Yani okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ( $z=-1,089$ ,  $p=0,276$ ). Yani Türkçe öğretim programının öngördüğü şekilde yapılan öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.



Tablo 4.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Birbirleriyle Karşılaştırılması*

Aşamalar	Gruplar	N	Sıra	Sıra	Z	U	p
			Ortalaması	Toplamı			
Okumaya İlişkin Tutum (Ön test)	Deney	17	18,03	306,50	-,310	135,500	,756
	Kontrol	17	16,97	288,50			
	Toplam	34	-	-			
Okumaya İlişkin Tutum (Son Test)	Deney	17	21,24	361,00	-2,189	81,000	,029
	Kontrol	17	13,76	234,00			
	Toplam	34	-	-			

Tablo 4'e göre araştırmaya dâhil edilen ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için okumaya ilişkin tutum ölçeği puanları ön test aşamasında, deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 18,03, puan sıralamalarının toplamı 306,50 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 16,97, puan sıra ortalamaları 288,5 olarak bulunmuştur. Ön test aşamasında deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Son test aşamasında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 21,24, puan sıralamalarının toplamı 361,0 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 13,76, puan sıra ortalamaları 234,0 olarak bulundu. Deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki puan düzeyleri, ön test aşamasında kontrol grubundan anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir ( $U=135,500$ ,  $z=-0,310$ ,  $p=0,756$ ). Ancak, son test aşamasında, deney grubu, kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek puan sıra numaralarına sahip olduğu söylenebilir ( $U=81,00$ ,  $z=-2,189$ ,  $p=0,029$ ).

### **Tartışma ve Sonuç**

Çalışmanın ilk alt probleminde okuma çemberi yönteminin eleştirel okumaya etkisi araştırıldı. Elde edilen nicel verilerle deney grubunun ön test ve son test eleştirel okuma puanlarındaki değişim incelendi. Her ne kadar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları pozitif olanların lehine olsa da söz konusu bu değişim anlamlı değildir.

Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması için kullanılan Mann Whitney-U Testine göre ön test aşamasında iki grubun eleştirel okuma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Son test aşamasında ise deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade etmektedir. Ancak deney grubu lehine olan bu farklılaşma anlamlı değildir.

Nicel verilerden elde edilen bu sonuçlar düşünüldüğünde okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alanyazın tarandığında okuma çemberi yöntemine ilişkin çalışmaların çoğunun okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Avcı ve Yüksel (2011), Avcı vd. (2013), Karatay (2017), Sarı vd. (2017), Balantekin (2016), Kaya Tosun (2018) yapmış oldukları araştırmalarda okuma çemberi yönteminin çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Eleştirel okumanın, okuduğunu anlama becerisine göre daha üst düzey bir zihinsel beceri olması bu farklılaşmanın sebebi olabilir.

Eleştirel okuma becerisi ile okuma çemberinin bir arada incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Karatay (2015) yapmış olduğu çalışmada okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme becerisine yönelik olan uygulamaları hakkında bilgi verip bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sunabileceğini ortaya koydu. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bazı araştırmalar, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Tan Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019; Rokhayati ve Alvionita, 2022; Çakmak, 2022). Yaptığımız çalışmanın sonuçları

ile benzer çalışmalar arasındaki bu uyumsuzluğun, hedef kitlelerin sosyo-ekonomik durumları, demografik yapıları ile beceri gelişimindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına okuma çemberi yönteminin anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Özbay ve Kaldırım, 2015; Baki, 2022). Yapmış olduğu çalışmada Baki (2022), okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ölçeğinin toplamı ile benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımlarda bulunma, değerlendirme alt boyutlarında anlamlı ilerlemeler sağladığını belirlerken, sorgulama ve analiz alt boyutlarında manidar bir gelişim tespit edememiştir. Bu çalışmaların hedef kitesini oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının yaş itibarıyla okuma deneyimlerinin fazlalığı ve üst düzey bilişsel becerilerin gelişme düzeylerinin; ortaokul öğrencilerine kıyasla daha üst seviyede olması iki farklılaşmanın sebebi olarak görülebilir.

Ayrıca Rokhayati ve Alvionita (2022) tarafından yapılan çalışma, okuma çemberinin çevrimiçi şartlarda uygulanması ile benzerlerinden ayrılmaktadır. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okumalarının gelişimine katkı sunması dikkat çekicidir. Bu durum, son yıllarda çeşitli sebeplerle başvurulmuş uzaktan ya da hibrit eğitim süreçlerinde okuma çemberi yöntemini ön plana çıkarabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi saptanmaya çalışıldı. Araştırmada elde edilen nicel verilere bakılarak deney grubunun ön test ve son test okumaya ilişkin tutum puanlarındaki değişim incelendi. Bu rakamlar okuma çemberi uygulamasının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına çok sınırlı bir katkısının olduğu saptandı. Ancak bu katkı anlamlı bir ilerleme değildir.

Okuma çemberi yöntemini kullanan deney grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanı ile Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretimi alan kontrol grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşıldı. Ancak deney grubunun deney öncesi ve sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu bulgular sonucunda okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yine Yardım (2021) tarafından yapılan araştırmanın da benzer sonuçları ortaya koyduğu görüldü. Bu durumda yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki benzer çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Ayrıca Kaya Tosun (2018) okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonuna anlamlı bir etkisinin olmadığını, Topçam (2019) ise motivasyonu anlamlı bir şekilde arttırdığını saptamıştır. Bu farklılaşmaya aynı kitapların hem deney hem de kontrol grubu tarafından okunmuş olmasına bağlanabileceği gibi hedef kitlelerinin farklı okuma deneyimlerine sahip olmalarıyla da açıklanabilir.

Anlamlı olmasa da kısmi artışların oluştuğunu ortaya çıkardığımız sonuçlardan ve alanyazındaki benzer çalışmalardan hareketle okuma çemberi yönteminin okuma etkinliklerinde, eleştirel düşünme ve okuma çalışmalarında kullanılması önerilebilir. Yine kitap okumayı daha ilgi çekici hale getirmek isteyen sınıf, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine bu yöntem önerilebilir. Ayrıca okuma çemberi yönteminin önemli bir parçası olan okuyucu rolleri Türkçe derslerindeki okuma ve dinleme metinlerinin işlenişinde işe koşulabilir. Bunların yanı sıra uzaktan ya da hibrit eğitim süreçlerindeki okuma becerisine yönelik derslerde de kullanılabilir.

Literatürdeki araştırmaların tamamına yakını okuma becerisine ilişkindir. Fakat farklı dil becerileri ile okuma çemberi yöntemi bir araya getirilebilir. Bu yöntemin konuşma, yazma, dinleme gibi temel dil becerilerinin gelişimine etkisi olup olmadığı araştırmalara konu edilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışmada kullanılan veriler 2020 yılı öncesinde elde edildiği için etik kurul izni gerekmemektedir.

**Yazarların Katkı Oranı**

Yazarların çalışmaya katkısı eşit orandadır.

**Çıkar Çatışması**

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Avcı, S., Baysal, N. G., Mehtap, Y. A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535- 550.
- Avcı, S., Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1285- 1300.
- Avcı, S., Yüksel, A., Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(11), 277-301.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı. *Bilig*, (59), 67-96.
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten Dergisi Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı*, 54(2006/1), 55-80.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğanay, A. (2007). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Jacques, R. Y. (1980). *The effect of instruction in certain critical reading skills on the reading ability of college freshmen*, Boston University School of Education Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Boston.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-109.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim*, 45(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. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Köse, N. (2006). *Dosyalama tekniği uygulaması ve değerlendirmesinin İngiliz dili eğitimi bölümü öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberinin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rokhayati, T. ve Alvionita, E. (2022). The use of online literature circles to enhance the students critical reading skill. *Journal of Languages and Language Teaching*, 1(10), 94-101.
- Pilav, S., Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Sarı, T., Kurtuluş, E., ve Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Sevim, O. (Ed.) ve Söylemez, Y. (Ed.). (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tan Hatun, E. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

### Extended Abstract

#### Introduction

Critical reading can be defined as a disciplined process of thinking and evaluating what one reads (Unal, 2006: 103), where the reader actively constructs meaning (Bean, Chappell, and Gillam 2002, as cited in Ozudogru, 2016: 113), and engages in a communicative interaction with the text (Ozdemir, 2018: 18). With its complex and multifaceted nature, many concepts find their place in critical reading processes. Çiftçi (2006) listed the fundamental concepts of critical reading as attention, skepticism, questioning and awareness of one's own competencies or inadequacies. Equipped with maximum attention and skepticism, the reader's questioning and inquiry directed towards themselves or the text will allow for a higher quality and comprehensive process of understanding to be constructed.

There are many strategies that can be used in critical reading processes, such as paying attention to keywords, taking notes on page breaks, reflecting on values and beliefs, evaluating the thesis of the text, and comparing the text with other sources (Doğanay, 2007: 290-292). Depending on the reader's reading level, purpose, or the nature of the text, these strategies can be applied alone or in combination. This highlights the necessity of a conscious and planned approach in the process of critical reading.

There are many different methods, techniques, and strategies used in reading education. One of the techniques that has emerged in this context is the reading circle. Also known as literature circles, this method is based on group work and discussion activities (Smith, 1982, as cited in Avcı et al., 2010: 7). The reading circle method is a way for students to discuss sections they have individually read in groups formed around books they have selected, at regular intervals (Avcı et al., 2010: 6). Pilav and Balantekin (2017) emphasize that the reading circle is similar to a book club application, but with the addition of teacher guidance.

The aim of the reading circle is to cultivate good readers who use questioning-based strategies while reading and can comprehend different views by evaluating them (Sevim and Söylemez, 2018: 249). This method, which aims to raise quality readers, demonstrates that it is nourished by interactive and transformative reading models, as well as social constructivism theory (McElvain, 2010, as cited in Doğan et al., 2018: 751).

One of the most important aspects of reading circles is the use of reading roles, with four fundamental roles in this practice: discussion director, questioner, connector, and artist. It is mandatory to perform these roles every week during the reading circle. In larger reading groups, participants who are missing may be assigned auxiliary roles. Possible auxiliary roles in a reading circle include summarizer, word hunter, scene setter, researcher, character master, observer and film critic. Each student should take on these roles alternately.

Another feature that sets reading circles apart from others is the group project tasks performed after individual reading and group discussions. The contributions of methods and techniques like reading circles to reading comprehension skills are evident (Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018; Karatay, 2017; Doğan et al., 2013; Avcı and Yüksel, 2011). Karatay (2015: 13) also notes that the reading circle method can contribute to the development of critical thinking skills. As a result, the potential effects of the reading circle method on the development of critical reading skills are worth investigating.

This study aimed to determine the impact of the reading circle method on students' reading attitudes and critical reading skills. The literature review revealed that most of the studies on the reading circle method focused on reading comprehension skills (Avcı and Yüksel, 2011; Avcı et al., 2013; Karatay, 2017; Sarı, Kurtuluş and Yücel-Toy, 2017; Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018). Özbay and Kaldırım (2015) investigated the effect of the method on teacher candidates' critical reading self-efficacy. To our knowledge, there was no study on the impact of this method on the development of critical reading skills of middle school students. This research was believed to contribute to the literature in this regard. The problem statement of the present study was expressed as "What is the effect of the reading circle method on students' attitudes towards reading and critical reading skills?" and the following sub-problems were identified.

1. Can the reading circle method have an impact on students' critical reading skills?
2. Can the reading circle method have an impact on students' attitudes towards reading?

### Method

This study utilized a pre-test, post-test, and control group quasi-experimental design to measure the effects of the reading circle method on the dependent variables of "attitude towards reading" and "critical reading skills" through observations of the independent variable of the reading circle method in both the experimental and control groups. The study group for this research consisted of 7th-grade students attending a state lower secondary school in Yahşihan district of Kırıkkale province. The experimental group was composed of 17 students, nine of whom were female and eight were male, while the control group was composed of 17 students, 10 of whom were female and seven were male. The success rate of the experimental group in the Turkish language class was 100%, with an average score of 78.51. The success rate of the control group was 94%, with an average score of 77.26 in the Turkish language class. It was understood that the experimental and control groups were similar in terms of the number of students, gender distribution, and Turkish language class success rates and average scores.

In this study, quantitative data were collected through pre-test and post-test using the "Attitude Scale towards Reading " and "Critical Reading Scale" prepared by Ünal (2006) from 34 students studying in the 7th grade. Non-parametric tests were used due to the limited number of data points and some dependent variables not following a normal distribution. Non-parametric tests use the median parameter, which is the middle value of a series of values, and the sequence number values of these series values when they are sorted from largest to smallest. A statistical significance level of 0.05 was used in all tests. The Mann-Whitney U test was used to evaluate whether there was a difference in scores between independent groups (experimental and control groups). The Mann-Whitney U test compares the median values of the groups (Kalaycı, 2006: 99). The Wilcoxon signed-rank test was used to evaluate whether there was a difference in scores between matched groups (pre-test and post-test). The Wilcoxon signed-rank test investigates whether there is a change in the ranking values between two measurement times (Kalaycı, 2006: 104).

### **Result and Discussion**

According to the quantitative data obtained in the present study, the changes in the critical reading scores of the experimental group in the pre-test and post-test were examined. Although the Wilcoxon signed-rank test favored those with positive median ranks, this change was not statistically significant ( $z = -1.540$ ,  $p = 0.124$ ). According to the Mann-Whitney U Test, which was used to compare the critical reading score means of the experimental group, where the reading circle method was applied, with those of the control group, there was no significant difference between the two groups' critical reading score means in the pre-test phase ( $U = 108.5$ ,  $z = -1.242$ ,  $p = 0.214$ ). Additionally, in the post-test phase, it was seen that the critical reading score distribution of the students in the experimental group reflected slightly higher scores compared to the control group. However, this difference in favor of the experimental group was not statistically significant ( $U = 141.0$ ,  $z = -0.121$ ,  $p = 0.904$ ).

Based on the quantitative data obtained in this research, the change in attitude scores towards the reading of the experimental group's pre-test and post-test were examined. These numbers showed that the reading circle method had a very limited contribution to the attitudes of seventh-grade students towards reading ( $z = -0.758$ ,  $p = 0.448$ ). However, there was a statistically significant difference between the post-test attitude scores of the experimental group that used the reading circle method and the control group that received Turkish language instruction as prescribed by the curriculum ( $p < 0.05$ ). However, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test attitude scores of the experimental group ( $p > 0.05$ ). As a result of these findings, it could be said that the reading circle method did not have a significant effect on the attitudes of seventh-grade students towards reading. To our knowledge, there was no study in the literature attempting to measure the effect of the reading circle method on reading attitudes. However, Kaya Tosun (2018) found that the reading circle method did not have a significant effect on students' reading motivation. The fact that the same books were read by both the experimental and control groups was seen as the reason for this. This situation revealed that the two studies were similar to each other.