

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
EDEBİYAT HALKALARININ DİL BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ESRA KÜLAH

BOLU, MART - 2021

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
EDEBİYAT HALKALARININ DİL BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Esra KÜLAH

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, MART - 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Esra KÜLAH tarafından hazırlanan “**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edebiyat Halkalarının Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. **(12/02/2021)**

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Prof. Dr. Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye

Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

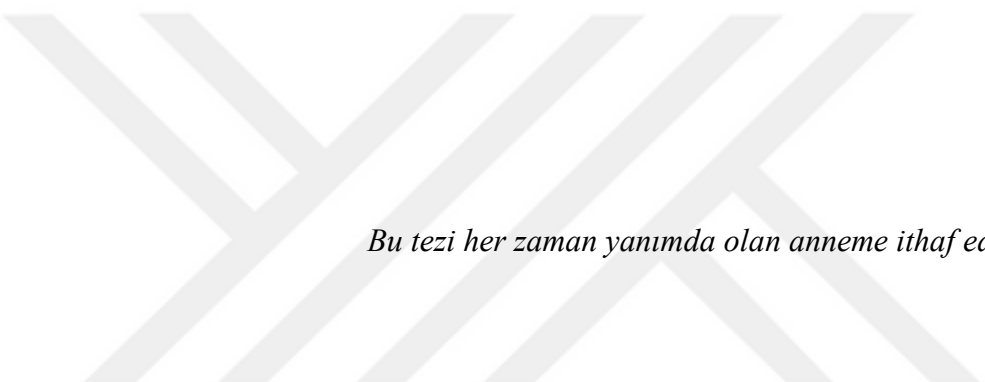
ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

ESRA KÜLAH



Bu tezi her zaman yanımda olan anneme ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımda, özellikle tez çalışmam boyunca görüşleriyle, engin tecrübesiyle beni yönlendiren; alanda yetişmemde bana önemli katkı sağlayan; iyi niyetiyle, anlayışıyla desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Halit KARATAY'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin tüm aşamalarında, önerileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a, Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a, Doç. Dr. Başak ÜMİT BOZKURT'a, Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a, Ankara Üniversitesinden değerli arkadaşım gazeteci-yazar Didem KUZU'ya, Mersin Üniversitesinden çok değerli meslektaşım Tutku YALÇINKAYA'ya, Nihat BAYTEMUR'a, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinden değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Seda KAYA'ya, Öğr. Gör. Gökçen TEKİN'e ve son olarak Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi 2018-2019 dönemi öğrencilerine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
ÖZET.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
1. BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1. Sorun Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM	7
2. Kuramsal Çerçeve	7
2.1. Edebiyat Halkaları ve Kuramsal Temelleri	7
2.1.1. Türkçe Eğitiminde Edebiyat Halkaları	11
2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyat Halkaları.....	16
2.2. İlgili Araştırmalar	20
2.2.1. Edebiyat Halkalarının Ana Dili Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	20
2.2.2. Edebiyat Halkalarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	26
3. BÖLÜM	51
3. Yöntem	51
3.1. Araştırma Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	59

3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	60
3.3.2. Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	60
3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	60
3.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	61
3.3.5. Edebiyat Halkaları Öğrenci Görüşme Formu	61
3.3.6. Edebiyat Halkaları Öğretmen Görüşme Formu	62
3.4. Nicel Verilerin Toplanması	62
3.5. Nitel Verilerin Toplanması	67
3.6. Çalışma Takvimi.....	68
3.7. Nicel Verilerin Analizi.....	69
3.8. Nitel Verilerin Analizi	69
4. BÖLÜM	69
4. Bulgular ve Yorum	69
4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular.....	69
4.1.1. A2 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular.....	72
4.1.2. B1 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular.....	74
4.1.3. B2 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular.....	76
4.1.4. C1 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular.....	79
4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	81
4.2.1. Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmaları.....	104
4.2.2. Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmaları.....	111
4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular	118
5. BÖLÜM	124
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	124
5.1. Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	124
5.2. Dil Becerileri Öz Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	127
5.3. Edebiyat Halkaları Uygulamaları ile İlgili Öğretmen Gözlemleri ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	130
5.4. Öneriler	132
5.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	132
5.4.2. Konuyla ilgili Yapılacak Çalışmalar için Öneriler	133
6. KAYNAKLAR	134
7. EKLER.....	141

EK 1. Etik Kurul İzni	142
EK 2. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu.....	143
EK 3. Ölçek İzinleri.....	144
EK 4. Kullanılan Ölçekler	146
EK 5. Edebiyat Halkaları Etkinlik Fotoğrafları.....	150
EK 6. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler	155
EK 7. Edebiyat Halkalarında Kullanılmak Üzere Seçilen Kitaplardan Örnekler	165
Ek 8. Görüşme Formları	167
EK 9. Eylem Planı	185
8. ÖZGEÇMİŞ	187
9. ORJİNALLİK RAPORU	188

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler	53
Tablo 3.2 Deney grubuna ait normallik testi bulguları (ön test)	55
Tablo 3.3. Kontrol grubuna ait normallik testi bulguları (ön test)	56
Tablo 3.4. Deney grubuna ait normallik testi bulguları (son test).....	57
Tablo 3.5. Kontrol grubuna ait normallik testi bulguları (son test).....	58
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	70
Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	71
Tablo 4.3. A2 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular	72
Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin A2 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	73
Tablo 4.5. B1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin normallik testi bulguları	74
Tablo 4.6. B1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	75
Tablo 4.7. Kontrol ve deney gruplarına ait B2 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular	77
Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B2 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	78
Tablo 4.9. Kontrol ve deney gruplarına ait C1 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular	79
Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin C1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	80
Tablo 4.11. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	82
Tablo 4.12. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	84
Tablo 4.13. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	86
Tablo 4.14. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	88
Tablo 4.15. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test konuşma öz yeterlik puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	89
Tablo 4.16. Uygulama öncesi konuşma öz yeterlik ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi	90

Tablo 4.17. Uygulama sonrası konuşma öz yeterlik son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi	90
Tablo 4.18. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	92
Tablo 4.19. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	93
Tablo 4.20. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi	95
Tablo 4.21. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	97
Tablo 4.22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi.....	98
Tablo 4.23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	99
Tablo 4.24. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	101
Tablo 4.25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	102
Tablo 4.26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	103
Tablo 4.27. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	104
Tablo 4.28. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	105
Tablo 4.29. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	105
Tablo 4.30. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	106
Tablo 4.31. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	107
Tablo 4.32. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	108
Tablo 4.33. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	109

Tablo 4.34. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	110
Tablo 4.35. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	111
Tablo 4.36. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	111
Tablo 4.37. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	112
Tablo 4.38. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	113
Tablo 4.39. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	114
Tablo 4.40. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	115
Tablo 4.41. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular.....	116
Tablo 4.42. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	117
Tablo 4.43. Edebiyat halkaları yönteminden memnun kalma durumu.....	118
Tablo 4.44. Edebiyat halkaları yönteminin sevilen yönleri.....	121
Tablo 4.45. Edebiyat halkaları yönteminin sevilmeyen yönleri.....	123
Tablo 4.46. Edebiyat halkaları yönteminde uygulama ve etkinlik önerileri	124
Tablo 4.47. Öğrencilerin çalışma sırasında hissettikleri	126
Tablo 4.48. Edebiyat halkaları yönteminin öğrenciye kazandırdıkları	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Edebiyat Halkalarının Kuramsal Temelleri	8
Şekil 2.2. Edebiyat Halkaları Öğretim Çerçevesi (Noe ve Johnson, 1999: 2).....	11
Şekil 3. 1. Araştırmada Kullanılan Yakınsak Karma Desenin Şematik Görünümü	52
Şekil 3.2. Edebiyat Halkaları Etkinliklerinde Oturma Düzeni	63
Şekil 3.3. Çalışma Takvimi.....	68



KISALTMALAR DİZİNİ

BAİBÜ: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖT: Ön test

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

ST: Son test

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TTFL: Teaching Turkish as a Foreign Language

TYDÖ: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZPD: Zone of Proximal Development (Yakınsal Gelişim Alanı)

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE EDEBİYAT HALKALARININ DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HALİT KARATAY)

BOLU, MART - 2021

XVII + 171

Bu çalışmada edebiyat halkaları yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma, karma yöntem modellerinden biri olan yakınsak karma yöntem şeklinde desenlenmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubunu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı uyruklardan öğrenciler oluşturmaktadır. Edebiyat halkaları uygulamaları A2 düzeyinden C1 düzeyine kadar her kur için 6 hafta olmak üzere bütün kurlarda aynı uygulama basamakları izlenerek 24 haftada tamamlanmıştır. Veri toplama araçları olarak nicel veriler için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma öz yeterlik ölçekleri; nitel veriler için öğrenci ve öğretmen görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS programı aracılığıyla yapılan istatistiksel analizler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre A2 ve B1 kuru okuma puanlarında ve dil becerileri öz yeterlik algılarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin içerik analizinden elde edilen bulgulara göre uygulamaya katılan öğrenciler edebiyat halkalarının Türkçe öğrenmelerine yardımcı olduğunu, kendilerini bu yöntemle daha rahat ve öz güvenli hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu edebiyat halkalarını eğlenceli bulduğunu belirtmiş; genel olarak resimleyici-çizer görevi dışında olumsuz görüşlerin olmadığı belirlenmiştir. Uygulayıcı öğretmen de edebiyat halkaları ile bir metni farklı yönlerden incelemenin, klasik metin işlemeye göre daha detaylı, anlamayı pekiştirici ve işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak edebiyat halkalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ve konuşma, dinleme, okuma ve yazma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

ANAHTAR KELİMELER: Edebiyat halkaları, Okuma, Dil becerileri, Öz yeterlik, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ)

ABSTRACT

THE EFFECT OF LITERATURE CIRCLES ON LANGUAGE SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

PhD THESIS

ESRA KULAH

GRADUATE SCHOOL OF BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

SUPERVISOR: PROF. DR. HALIT KARATAY

BOLU, MARCH 2021

PAGE: XVII + 171

In this study the effect of the literature circles method on the development of language skills and self-efficacy perceptions of students who learn Turkish as a foreign language was investigated. The study was designed as a convergent mixed method which is one of the mixed method models. In the study conducted at Bolu Abant Izzet Baysal University Turkish Teaching Application and Research Center, the study group consists of students from different nationalities who learn Turkish as a foreign language. The literature circles applications were completed in 24 weeks, following the same application steps in all levels 6 weeks for each level from A2 level to C1 level. For quantitative data; teaching Turkish as a foreign language reading, listening, speaking and writing self-efficacy scales; for qualitative data student and teacher interview forms were used as data collection tools. In the analysis of quantitative data, statistical analysis was performed using the SPSS program and content analysis was performed in the analysis of qualitative data. According to the findings, there is a significant difference in A2 and B1 reading scores and language skills self-efficacy perceptions in favor of the experimental group. According to the findings obtained from the content analysis of the qualitative data, the students who participated in the application stated that literature circles helped them learn Turkish, and they felt more comfortable and confident with this method. Most of the participants stated that they found the literature circles entertaining. It has been determined that there are generally no negative opinions apart from the task of illustrator. The practitioner teacher, on the other hand, stated that examining a text with literary circles from different angles is more detailed, reinforcing and functional than classical text analyzing. As a result, it can be said that literature circles improve the reading comprehension skills and positively affect speaking, listening, reading and writing skills self-efficacy of those who learn Turkish as a foreign language.

KEYWORDS: Literature circles, Language skills, Teaching Turkish as a foreign language (TTFL).

ÖNSÖZ

Türkçe, UNESCO'nun verilerine göre, dünyada en çok konuşulan beşinci dildir. Son yıllarda Türkçenin ve Türk kültürünün tüm dünyaya tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye olan ilgiyi de artırmıştır. Ayrıca Türkiye'nin eğitim-öğretim alanındaki ilerlemeleri ile birlikte birçok ülkeden uluslararası öğrenciler üniversite eğitimi için Türkiye'yi tercih etmeye başlamıştır. Bunların sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem ulusal hem de uluslararası alanda yaygınlık kazanmıştır. Ayrı bir disiplin olma özelliği kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, ders kitaplarının hazırlanışı, dilbilgisi öğretimi, dil öğretiminde teknoloji ve benzeri konularda araştırmalar yapılmaktadır.

Bu çalışmada, temel dil becerilerinden özellikle okumaya olan olumlu etkisi birçok araştırma ile kanıtlanmış edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında etkisi incelenmiştir. Araştırma ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yeni bir uygulama önerisi sunmak hedeflenmiştir. Söz konusu yöntemin uygulanmasıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olmasının yanı sıra Türkçe hikâye, roman, şiir ve masallar gibi edebî metinlerle Türk dilinin zenginliği ve Türk kültürünün tanıtımına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmanın birinci bölümünde çalışmanın sorun durumu, araştırmanın amacı, sınırlılıkları ve sayıltıları ortaya konmuştur. İkinci bölümde edebiyat halkaları ve kuramsal temelleri ile ilgili bilgilere yer verilmiş; Türkçe ve yabancı dil öğretiminde edebiyat halkalarının ele alındığı araştırmalar kısaca açıklanmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi gibi bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölümde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Beşinci bölümde ise bu bulgular değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur.

Esra KÜLAH

Bolu - 04.09.2020

1. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sorun durumu, soru cümlesi, alt sorular, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Sorun Durumu

Eğitim, ekonomi, bilim, teknoloji gibi konularda ilerleme ve küreselleşmenin etkisiyle bireylerin bulundukları ülkelerden gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelere doğru yönelimi, yabancı dil öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil öğretimi önem kazanmış; dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar, gelenekselden modern dil öğretimine kadar bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte nitelik ve nicelik olarak değişiklik göstermiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de gün geçtikçe önem kazanmış ve bu durum öğretim uygulamalarında yeni yaklaşım, teknik ve yöntemler geliştirme gerekliliğini ortaya koymuştur. Buna yönelik akademik çalışmalarda büyük bir artış gözlenmektedir. Bu çalışmaların temelinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerini kullanmada yaşayabilecekleri zorlukları en aza indirerek Türkçeyi etkili ve doğru kullanmalarını sağlama amacı bulunmaktadır (Altunkaya, 2018; Baş ve Turhan, 2017; Sakallı, 2016; Şen, 2015; Şenyiğit ve Okur, 2019; Topal, 2019; Tüfekçioğlu, 2013). Nitekim yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler, başta yazma olmak üzere hedef dilde dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanmada güçlük yaşayabilmektedir. Araştırmalara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en fazla zorlandığı alanlar arasında

yazılı

anlatım ilk sıralardadır (Açık, 2008; Maden, Dinçel ve Maden, 2015). “Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden birisi olan ve öğrencilerin bildiklerini uygulamaya dönüştürmelerini görebilmek için edinilmesi gereken önemli bir beceri olarak kabul edilmesine rağmen çoğu öğrenci bu konuda zorlanmaktadır (Çakır, 2010, s.173)”. Bir başka araştırmada da (Açık, 2008), öğrenciler en fazla sorun yaşadıkları dil becerisi olarak % 40'lık bir oranla yazmayı göstermiştir. Yazma becerisini % 33'lük bir oranla konuşma becerisi takip etmiştir. Görüldüğü üzere Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, en çok anlatma (yazma-konuşma) becerilerinde zorlanmaktadır. Bunun için öğrencilerin hedef dili içselleştirebilecekleri, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir dil öğrenme ortamı gereklidir. “Öğrenen hedef dili konuşabilmeli ve o dille iletişim kurma fırsatları yaratmalı ve yaratabilmeli, bilgilerini grup arkadaşlarıyla paylaşabilmeli ve sınıf içerisinde oluşturulmuş daha küçük gruplarla bilgi boyutunda bir yardım ilişkisi ortamı oluşturmalıdır (Bozavlı, 2012, s. 34)”. Bunun için yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin bütüncül bir şekilde ele alındığı, öğrencilerin bu becerileri öğretim ortamında aktif bir şekilde kullanabileceği yaklaşım, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir noktada her durumda geçerli ve en verimli bir yöntemden söz etmek zordur (Durmuş, 2013); ancak burada önemli olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin dil bilgisi çeviri yönteminde olduğu gibi öğretmen merkezli, sadece metin anlama- çözümleme ve dil bilgisi kurallarını öğrenmeye dayalı ya da dil becerilerinden yalnızca okumaya odaklanan geleneksel yöntemler yerine hedef dilde farklı türlerde ve hedef kültürün özelliklerini yansıtan metinlerin kullanımını içeren, sosyal ortamda ve iş birliği içinde dört temel dil becerisini aynı anda kullanma imkânı sunan, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesidir.

Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Türkçenin de aynı şekilde diğer dillerden farklı ses ve şekil bilgisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için zorlayıcı görülmektedir. Dil öğretiminde bu farklı ses yapılarından kaynaklanan sorunları aşmak için ‘kulak dil alışkanlığını’ geliştirecek alıştırmalara yer verilmeli ve okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye dayalı çeşitli etkinlikler, alıştırmalar ve okuma metinleri ile hedef dilde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Candaş Karababa, 2009,

s.277). Karatay’a (2015, s.9) göre “okullarda öğrencilere sunulan öğretim uygulamalarının ilgi çekici ve çeşitli olması kadar, herhangi bir bilgiyi, konuyu, olayı, durumu ve edebî bir eseri bilişsel süreçleri işleterek kendi kendine veya grupça iş birlikli öğrenme için doğru anlama, analiz etme ve değerlendirme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte olması da önemlidir.” Edebiyat halkaları, bu tür özellikleri taşıyan etkinlikleri içermektedir. Öğrenciler, bu etkinliklerde iş birliği içinde çalışarak bir metni tüm boyutlarıyla ele alır.

Okuma çemberi olarak da adlandırılan edebiyat halkaları farklı akademik başarı düzeyi ve okuma becerilerine sahip öğrencilerin gönüllüce, öğretmenin ataması olmaksızın, bir araya gelerek kendi beğendikleri bir roman, öykü, deneme ve makale gibi edebî bir metni, kitabı okumak ve ardından okuma deneyimlerini birbirleriyle paylaşmak için oluşturdukları 4-5 kişilik küçük okuma grubudur (Daniels, 2002; Karatay, 2015: 9). “Bu gruba edebiyat halkası denmesinin nedeni, okuma grubundaki öğrencilerin okudukları edebî metinle ilgili edindikleri izlenim, bilgi ve deneyimleri birbirleriyle paylaşırken birbirlerinin yüzünü görmelerini sağlayan tam daire şeklinde oturmalarıdır (Karatay, 2015: 9)”. Edebiyat halkaları, uygulama şekliyle geleneksel öğretim yöntemlerinden farklılık göstermektedir.

Geleneksel okuma etkinliklerinde öğretmen metni sesli okur veya öğrencilere okutur, telaffuzda zorlandıkları kelimelere yardım eder, sınıfça sesletir, anlamını bilmedikleri kelimeleri söyler veya sözlükten bakmalarını ister, cümlede kullanır veya ezberlemeleri ve doğru biçimini içselleştirmeleri için birkaç kez yazdırır; metni anlama ve çözümleme aşamasında da 5N1K sorularıyla metni öğrencilerle çözümler veya metin altı sorularının cevabını yazmalarını ister. Öğretmen anlatıcı; öğrenciler ise dinleyici rolündedir ve öğretmen merkezli bir yaklaşım kullanılır. Sınıf düzeni, öğrencilerin yüzü tahtaya dönük olacak şekilde oluşturulur. Geleneksel yöntemlerden farklı olarak edebiyat halkalarında ise öğrenciler, okuma metinlerini kendileri seçerler ya da var olan metinleri kullanırlar. Okuma ve çözümleme etkinlikleri için oluşturdukları gruplarda diğer grup üyeleri ile birlikte üstlendikleri görevlere dayalı etkinlikleri yüz yüze gerçekleştirirler. Etkinlikler sırasında öğrenciler yalnızca birer dinleyici değil aynı zamanda katılımcıdır; öğretmen ise öğrenci gruplarını bir araya getirmek ve etkinlikleri izlemek için yol göstericidir. Etkinliklerde her grup üyesi, edebiyat

halkalarının özetleyici, bağ kurucu, kelime dâhisi gibi içerdği görevleri üstlenir ve haftalık toplantılarda grup üyeleri, daire şeklinde oturur ve görevlerini yerine getirerek metin üzerinde tartışır. Edebiyat halkalarında öğrenciler, verilen rollerle hedef dilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tümünü kullanma fırsatı bulur. Özellikle yabancı dilde konuşma ve yazma kaygısı yaşayan öğrenciler bu tür etkinlikler sayesinde kaygılarını yenebilme olanağı bulurlar. Ana dili öğretiminde kullanılan bu yöntem, son yıllarda yabancı dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntemi sadece okuma değil dört dil becerisini kullanmayı gerektirdiği için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bütüncül bir dil öğrenme ortamı sağlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

Edebiyat halkalarının, öğrenciye okuma etkinliklerinde yalnızca harfleri kodlama değil metnin gerçek anlamına ulaşmasına yardımcı olması, öğrencinin araştırma yapmasına ve aktif olarak rol alabilmesine imkân tanınması gibi özellikleriyle yabancı dil öğretimine yenilik ve farklılık kazandıracağı düşünülmektedir. Alan yazında bu düşünceden hareketle edebiyat halkalarının dil öğretimi bağlamında etkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Albayrak (2018), İngilizce öğretiminde edebiyat halkaları yöntemiyle öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini ve yabancı dilde okuma yetilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kökler (2019), araştırmasında edebiyat halkalarının ilköğretimde İngilizce derslerine uygulanmasıyla öğrencilerin okudukları otantik hikâyelerin düşünme, tartışma ve yorum yapma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki ilgili araştırmalar, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yöneliktir ve yöntem, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde henüz denenmemiştir. Dil öğretiminde olumlu etkileri ortaya konan çalışmalardan yola çıkılarak edebiyat halkalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilirliği varsayımı geliştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, edebiyat halkalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve öz yeterliklerine etkisini

incelemek; elde edilen verilerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yapabileceği katkıları görmek ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin uygulanması, öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda araştırmanın soru cümlesi ve alt sorular şu şekilde belirlenmiştir:

Araştırmanın Soru Cümlesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve öz yeterlik algılarına etkisi var mıdır?

Alt Sorular:

Bu çalışmada yukarıda ifade edilen soru cümlesine bağlı olarak araştırmanın nicel boyutunda test edilecek alt sorular ve nitel boyut için alt soru cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri kur sonu sınavlarındaki puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisi öz yeterlik” ön test -son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Edebiyat halkaları uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Edebiyat halkaları ile ilgili Türkiye’de yapılan ilk araştırma, Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıf öğrencileriyle birlikte gerçekleştirilmiştir (Özbay ve Kaldırım, 2015). Daha sonra edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel; 2013); metin analizi ve okuma isteğine (Karatay, 2017); eleştirel okuma öz yeterlik

algılarına (Özbay ve Kaldırım, 2015) ve okuma- anlama becerilerine (Sarı, Kurtuluş ve Toy; 2017) etkisi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bunların dışında edebiyat halkaları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri (Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım; 2019), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma deneyimleri (Karatay, 2016), eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı kazanmada kullanım önerileri (Karatay, 2015) gibi çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalara bakıldığında edebiyat halkalarının diğer dil becerilerinden çok okuma becerisi ile ilişkisinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Dört temel dil becerisi bir bütün olarak ele alındığında edebiyat halkalarının uygulamada öğrenciye verilen rollerle diğer dil becerilerinin gelişimine de katkısı olacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar da yöntemin hedef dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir (Clower, 2016; Elhess ve Egbert, 2015; Li, 2005; Morales ve Carroll, 2015; Stout, 2018). Bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak edebiyat halkaları yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine ve bu becerilere ilişkin öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir. Edebiyat halkalarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyeceği, etkili bir okuma gerçekleştirerek Türkçe metinleri okumaya yönelik olumlu bir tutumla birlikte öğrencilere okuma alışkanlığı kazandıracağı, Türkçe kelime hazinelerinin gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Çalışma, edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında etkisinin araştırıldığı ilk çalışmadır. Dil öğrenenler için hedef dilde çeşitli metinleri okumaya teşvik edici olma, dil derslerini işbirlikli ve eğlenceli hâle getirme gibi fırsatlar sunması açısından ele alındığında edebiyat halkaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hem dil öğrenenler hem de uygulayıcılar için farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilecek dil öğretimi uygulamaları, yenilikçi bir yaklaşım niteliği kazanmış olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 akademik yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen farklı uyruklardan 23 deney 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenci ile
2. Düzey olarak A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri ile
3. Haftada iki saat uygulama ile
4. Uygulamada kullanılmak üzere belirlenen Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinler ve bunların dışında seçilen metinler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

- Araştırmaya katılan bütün öğrenciler akademik olarak aynı düzeydedir.
- Araştırmaya katılan bütün öğrenciler benzer amaçlarla dil öğrenmektedir.

1.6. Tanımlar

Edebiyat halkaları: Üyelerin bir araya gelerek okudukları kitap üzerine tartışma etkinliği gerçekleştirdikleri küçük okuma gruplarıdır (Daniels, 2002).

Hedef dil: “Yabancı dil öğretiminde öğretilen ya da öğretilmek istenen dile ‘hedef dil (target language)’ denir (Şen, 2019: 5)”.

Öz yeterlik: Kişinin bir işi yapabileceğine ve olası olumlu/olumsuz durumları yönetmek için gereken adımları atabileceğine ilişkin kendisine olan inancıdır (Bandura, 1986).

Tutum: Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan ve bireyin davranışlarının kritik bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988).



2. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

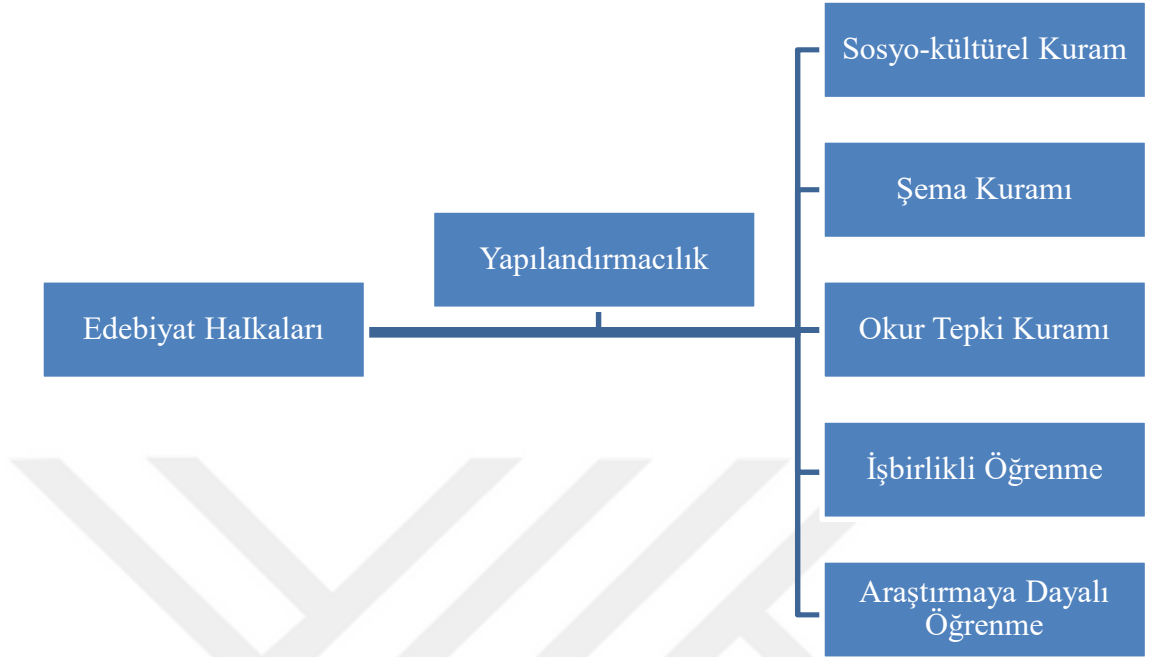
Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Edebiyat Halkaları ve Kuramsal Temelleri

Edebiyat halkaları, okuma çemberleri olarak da adlandırılmaktadır ve öğrencilerin kendi seçtikleri edebî bir metni, kitabı okumak ve ardından görüşlerini paylaşmak için bir araya geldikleri küçük okuma gruplarıdır (Daniels, 2002). Edebiyat halkaları, yetişkinler arasında aynı kitabın okunduğu ve ardından üzerinde tartışıldığı kitap kulübü uygulamasının öğretmenler tarafından okul ortamına uyarlanmış hâlidir (Avcı, Baysal, Gül ve Yılmaz: 2013). Yöntem, ilk kez 1982 yılında Karen Smith tarafından uygulanmış; edebiyat halkaları (*literature circles*) ismi ise ilk defa 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından kullanılmıştır. (Daniels, 2002; Tosun, 2018). Edebiyat halkaları kuramsal açıdan yapılandırmacılığa (okur tepki, araştırmaya dayalı öğrenme ve şema teorileri), sosyo-kültürel, etkileşimsel ve işbirlikli teorilere dayandığı için eğitimcilerin dikkatini çekmiş, ilgili çevrelerce kabul görmüştür (Avcı, Yüksel ve Akıncı: 2010; Hsu, 2004; Tracey ve Morrow, 2006; Tekin, 2019).

Edebiyat halkaları, uygulama özellikleriyle yapılandırmacı öğrenme ilkelerini içermektedir. Yapılandırmacı ilkelere göre öğrenme; aktif bir süreç ve sosyal bir etkinlik olup dil ile iç içedir (Özden, 2003). Edebiyat halkalarında da öğrenciler derse etkin katılım gösterirler ve öğrenme sürecine dâhil olurlar. Öğretmenler de yapısalcı yaklaşımda geleneksel yöntemlerden farklı bir görev üstlenmektedir. Geleneksel öğretimde öğretmenler sınıfta disiplin sağlama, bilgi verme ve benzeri rolleri üstlenirken yapısalcı yaklaşımda ise öğrenmeye yardımcı ya da gerekli durumlarda kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür

(Yaşar, 1998). Benzer şekilde edebiyat halkalarında öğretmenler, rehber görevi üstlenirler.



Şekil 2.1. Edebiyat Halkalarının Kuramsal Temelleri

Edebiyat halkalarında öğrenciler grup içinde çalışarak farklı görüşler hakkında bilgi sahibi olabilir ve alternatif düşünme biçimlerini deneyebilirler. Böylelikle işbirlikli bir öğrenme ortamı sağlanmış olur. Aynı şekilde öğrencilerin grup hâlinde oturmaları, tartışma ortamı içerisinde birbirleriyle iletişim kurmaları, birlikte bir ürün ortaya koymaları gibi özellikler edebiyat halkalarının işbirliğine dayalı öğretim tekniği içerdiğini göstermektedir (Tracey ve Morrow, 2006; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

Edebiyat halkalarında grup üyeleri okunan kitapla ilgili araştırma yapar, sorular düzenler ve tartışmaya hazırlanırlar. Bu yönüyle edebiyat halkaları, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilişkilidir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı “öğretmenin karmaşık bir durum sunduğu ve öğrencilerin de bilgi toplama ve sonuçlarını test etme yoluyla bu problemi çözmeye çalıştığı bir yaklaşım (Woolfolk, 2001: 336)” olarak tanımlanmıştır.

Şema kuramı, edebiyat halkalarının ilişkilendirildiği bir diğer kuramdır. Şema kavramı Platon ve Aristoteles'e kadar uzanır (Marshall, 1995) ancak Kant (1929) dünyayı genellikle nasıl gördüğümüze ve yorumladığımıza aracılık eden

düzenleyici yapılar olarak şemalar hakkında açıklamalarda bulunan ilk kişi olarak kabul edilir (Johnson, 1987; McVee, Dunsmore, Gavelek, 2005). Edebiyat halkalarında, grup üyelerinin bağ kurucu gibi roller üstlenerek okuma metinleriyle ilgili bilgilerini ve söz varlığını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmesi ve bunları grup üyelerine aktarması beklenir. Bu yönüyle edebiyat halkaları, şema kuramının özelliklerini yansıtmaktadır.

Edebiyat halkalarının ilişkili olduğu bir diğer kuram olan sosyokültürel teori, Vygotsky'nin öne sürdüğü yakınsal gelişim alanına (ZPD- zone of proximal development) dayanır. Kurama göre yakınsal gelişim alanlarının oluşturulmasında öğretmenlere ve öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarına olanak sağlanır ve böylelikle tarafların her biri öğrenir ve gelişir (Donato, 2000). Dil öğretimi açısından bakıldığında bu kuram, öğretim sırasında dilin işlev ve yapı farkındalığının sosyal ortamda kullanılarak geliştirildiğini vurgular. Buna göre öğretim süreci, bireyin gerçek gelişim düzeyinin ötesinde bir şekilde düzenlenmelidir. Sosyokültürel kurama göre, yabancı dil öğrenirken sınıf ortamı önemlidir. Kısacası bu kuram, yabancı dil öğretimi sınıflarında, hedef dili öğrenmenin yalnızca bireyin çabası ile değil işbirlikli bir başarı olduğunu öne sürmektedir (Turuk, 2008). Edebiyat halkalarında da öğrenciler, sosyal bir ortamda işbirlikli olarak hedef dili öğrenme imkânı bulurlar.

Okur tepki kuramı (Rosenblatt, 1978), edebiyat halkalarının ilişkili olduğu bir diğer kuramdır. Kurama göre bireyler kitabı, kendi yaşantılarına göre anlamlandırdığı için okunan kitaptan herkes farklı anlamlar ve yorumlar elde eder. Edebiyat halkalarında yapılan tartışma toplantılarında herkes kitapla ilgili düşüncelerini birbiriyle paylaşmaktadır. Böylece öğrenciler farklı bakış açıları hakkında bilgi sahibi olurlar (Tracey ve Morrow, 2006'dan akt. Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013). Bu yöntemde öğrenciler tartışmaya katılmada kendilerini daha rahat hissederler çünkü tartışma sınıf geneli değil; küçük gruplar içinde gerçekleştirilmektedir (Daniels, 2006). Öğrenciler için neler öğrendiklerini anlatmak, düşüncelerini paylaşmak eğlenceli bir etkinlik olabilir ve böylelikle kendiliğinden okumaya istekli olabilirler (Day, Spiegel ve McLellan: 2002). Bu durum onların okuma alışkanlığı kazanmasına da yardımcı olacaktır. Bernadowski ve Morgano da (2011) edebiyat halkalarına katılan öğrencilerin hem öğretmen hem de öğrenci rolünde olduğunu söyler ve okuma ile ilgili olarak bu yöntemin

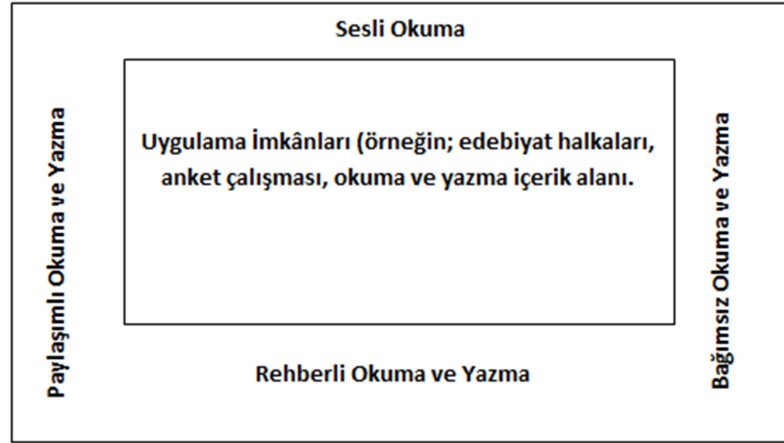
öğretmenlere gerçek okuma bağlamı içinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Bunun yanında öğrenciler grup üyeleri ile tartışma ve etkileşim kurma yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirir. Edebiyat halkaları yönteminin yararları şu şekilde özetlenebilir (Moen, 1998: 6):

1. İşbirlikli öğrenme stratejileri kullanılır: Edebiyat halkalarıyla öğrenciler sosyal bir öğrenme ortamında aynı kitap hakkında fikir paylaşımı olarak aynı amaç doğrultusunda bir araya gelir. Öğrenciler üzerlerine aldıkları görevi paylaşarak iş yükünü birlikte tamamlarlar. Bu onlara hem dayanışma hem de iletişim kurma ve birlikte öğrenme ortamı sağlar.
2. Okuma düzeyine, okuma hızına, konuşma becerisine bakılmaksızın öğrenciye başarı imkânı tanır: Öğrencilerin seçim yapabilmesi edebiyat halkalarının önemli bir özelliğidir.
3. Öğrenci merkezlidir ancak öğretmenin yönlendirmesini de içerir: Öğretmen edebiyat halkası sürecini hazırlar ancak süreci yürütenler öğrencilerdir. Bir başka deyişle öğretmen uygulamanın bitiş tarihini belirler ancak süreç içinde kaç sayfa okumaları gerektiğine, hangi rolleri ve kelimeleri seçeceklerine, hangi resmi çizeceklerine öğrenciler karar verir.
4. Öğrencilerin sosyalleşmelerine yardımcı olur: Edebiyat halkası, öğrencilerin bir araya gelerek aynı kitap veya okuma metni hakkında konuşmalarını içerir ve böylece birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar.

Rogers ve Leochko (2002), benzer şekilde edebiyat halkalarının okuma programının bir parçası olarak birçok yararı olduğundan bahseder. Edebiyat halkaları öğrencilere yalnızca gelişmiş bir okuma becerisi kazandırmaz; aynı zamanda iletişim becerilerinin gelişmesine ve topluluk olarak iş birliği içinde çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, grup üyeleriyle düşüncelerini paylaşacakları için okumaya karşı daha istekli olurlar ve böylelikle metnin içeriğine daha fazla odaklanırlar. Aynı zamanda iletişim becerisi zayıf ve özgüveni düşük öğrenciler, grup içinde kendilerini daha rahat ifade etme imkânı bulurlar.

2.1.1. Türkçe Eğitiminde Edebiyat Halkaları

Öğrenciler, okuma ve yazma eğitimi kapsamında paylaşımlı, bağımsız, rehberli okuma ve yazma tekniklerini kullanırlar. Bunlara ilişkin öğrendiklerini edebiyat halkaları etkinliğinde kullanabilirler. Dolayısıyla okuma yazma eğitimi çerçevesinde bu yöntem Şekil 2.2'deki gibi düzenlenebilir:



Şekil 2.2. Edebiyat Halkaları Öğretim Çerçevesi (Noe ve Johnson, 1999: 2)

Edebiyat halkaları uygulamaları Tracey ve Morrow (2006)'ya göre esnek olmalı; öğrencilerin akademik düzeyi ve öğretmenin ders işleme tarzıyla uyumlu olmadır. Buna göre edebiyat halkalarının tek bir doğru uygulama biçimi yoktur. Öğretmenler kendilerine en uygun yaklaşımı seçebilirler. Tracey ve Morrow (2006), genel bir edebiyat halkaları uygulaması için şu özellikleri belirtir:

- Edebiyat halkaları, üçüncü sınıf ve daha üst sınıflar için uygundur ve bu sınıflarda kolaylıkla uygulanabilir. Daha küçük yaş grubundaki öğrenciler bağımsız birer okuyucu olma konusunda hazır olmayabilir.
- Öğrenciler okuma etkinliğini ve rol çalışmalarını sınıfta gerçekleştirebilir veya öğretmen bunları ev ödevi olarak verebilir. Öğretmenler, örnek uygulamalardan yola çıkarak kendileri için en uygun olan yaklaşıma karar verebilirler.
- Her grup, aynı metni okuyabilir veya gruplar farklı metinler üzerinde çalışabilirler. Bazı araştırmacılara göre metin seçiminin öğrencilere bırakılması, yöntemin temel özelliğidir ancak her öğretmen etkinliklerde

kullanılacak çok sayıda metne ulaşma imkânına sahip olmayabilir. Dolayısıyla etkinliklerde öğrencilerin ilgisini çekecek herhangi bir metin bütün gruplarda kullanılabilir.

- Edebiyat halkaları uygulamalarının ne sıklıkta gerçekleştirileceği öğretmenlere göre değişiklik göstermektedir. Bazı öğretmenler günlük olarak, bazıları ise haftada bir ya da iki kez edebiyat halkaları uygulamalarına yer verir.
- Uygulamada öğrencilerin çalışmaları ve edebiyat halkalarına katılım durumları edimlerine dayalı dolaylı değerlendirmede kaynak olarak kullanılabilir.

Edebiyat halkalarında grup üyelerinin her biri belirli roller üstlenir. Standart bir edebiyat halkaları okuma etkinliğinde roller aynı kalabilir ya da farklı ihtiyaçlara yönelik yaratıcı roller geliştirilebilir (Miller, 2007). Ayrıca edebiyat halkalarında grup üyeleri metin türlerine göre farklı roller alabilir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde olması gereken zorunlu görevler ilişki kurucu, sorgulayıcı, bölüm/paragraf uzmanı, çizer; seçmeli görevler ise özetleyici, araştırmacı, kelime dâhisi, olay yeri açıklayıcısıdır. Bilgilendirici/öğretici metinler için olması gereken görevler ilişki kurucu, sorgulayıcı, bölüm/paragraf uzmanı, kelime dâhisi ve çizerdir. Bu görevlerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır (Daniels, 2002; Karatay, 2015; Tosun, 2018):

1. İlişki kurucu: Bağ kurucu olarak da adlandırılan ilişki kurucu görevindeki kişi okuduğu metinle kendi hayatı, diğer öğrenme alanları, kitaplar veya yazarlar arasında bağlantı kurar. Bağlantılar yapılırken kişi kendi kişisel deneyimlerini, okulda veya toplumda gerçekleşmiş bir olayı, başka bir hikâyeyi, benzer bir olayı kullanabilir ve bu görev, metinlerarası okuma olarak da düşünülebilir.
2. Sorgulayıcı: Bu görevde olan kişi, metne yönelik açık uçlu sorular hazırlar ve bu sorularla grup üyelerinin metinle ilgili kendi bakış açılarını yansıtmalarını sağlar. Buradaki amaç, bir tartışma ortamı oluşturmak ve kitabın ya da metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Hazırlanan soruların grup üyelerini düşünme ve konuşmaya teşvik edici ve tartışmaya yön verici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

3. Bölüm/paragraf uzmanı: Bu görevdeki kişi metindeki önemli, ilginç, komik, merak uyandıran veya dikkat çeken bölümleri tekrar grup üyelerine hatırlatır. Bunları inceler ve sesli okuyarak grup üyeleriyle paylaşır. Bu görevi alan öğrencilerin okuduğu bölümlere hâkim olma ya da bölümün uzmanı olma isteği okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Daniels, 2002'den akt. Karatay, 2015: 11-12).
4. Çizer: Sanatçı - ressam olarak da adlandırılan bu görevdeki kişi, okunan kitap ya da metindeki bölümle ilgili bir görsel hazırlar. Bu ürünün daha çok bir resim olması istenir ancak resim dışında karikatür, kavram haritası, akış şeması, kolaj ve benzeri ürünler de olabilir (DaLie, 2001; Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006; Tosun, 2018).
5. Özetleyici: Bu görevdeki kişi, tartışma öncesi hatırlatma yapma amacıyla metnin kısa bir özetini hazırlar ve metindeki önemli olayları grup üyelerine anlatır.
6. Araştırmacı: Araştırmacının görevi, kitapta veya metinde olayın geçtiği yer, kültür, tarih, coğrafya, metinde kullanılan resimler, nesneler, şekiller veya materyallerle yazarın yaşamı ve diğer eserleri gibi metinle ilgili ayrıntılı bilgi toplamak ve bu bilgileri grup üyeleriyle paylaşmaktır.
7. Kelime dâhisi: Sözcük avcısı olarak da adlandırılan bu görevi alan kişi kitapta veya metinde geçen ve bağlama veya konuya bağlı olarak anlamı bilinmeyen, farklı anlamlarda kullanılan veya özel anlamlar içeren kelimeleri listeler ve bunları grup üyeleriyle paylaşır. Bazen kitapta veya metinde bazı kelimeler sıklıkla tekrar edilir veya sıra dışı bir anlamda kullanılabilir. Kelime dâhisi bütün bu kelimeleri okunan bölümün daha iyi anlaşılması ve yorumlanması için grup üyelerine açıklar (Daniels, 2002'den akt. Karatay, 2015: 11-12).
8. Olay yeri açıklayıcısı: Bu roldeki kişi metinde geçen olayların nerede gerçekleştiğini açıklar ve olay yerinin özelliklerini tarif eder. Grafik veya şemaların kullanılması faydalı olabilir (Daniels, 2002'den akt. Karatay, 2015: 11-12). Bu görevin sahne düzenleyici, hareket izcisi gibi farklı adlandırmaları da bulunmaktadır.

Edebiyat halkalarının uygulama adımları şu şekildedir (Neamen ve Strong, 2001; Avcı ve diğerleri, 2010; Tosun, 2018):

1. Öğretmen, edebiyat halkalarında okunmak üzere öğrencilerin yaş ve seviyelerini dikkate alarak kitaplar belirler. Kitaplar; ilgi çekici, heyecanlı okunacak, öğrencilerin kültürüne uygun nitelikte olmalıdır. Torres'a göre (2012) metin (şiir, kısa öykü, roman vb.) tüm öğrenciler tarafından önceden okunmalı ve ilgili fikir ve değerleri içermelidir. Bunlar verimli bir tartışma yapılması ve öğrencinin okuma eyleminden zevk alması için önemli özelliklerdir. Kitaplar ile ilgili bilgi sahibi olma açısından öğretmenler geçmişte okumuş oldukları kitapları seçebilir. Öğretmen tarafından belirlenen bu kitaplar arasından seçim yapmak, öğrencilerin ilgi alanlarına ve okuma zevklerine göre kendi tercihlerine bırakılır. Bu yolla öğrencilerin okumaya karşı daha ilgili ve istekli olmaları sağlanmış olur. Kitaplar bittiğinde başka öğretmenlerin tavsiyeleri, kitap eleştirileri, dergilerdeki yorumları, internetteki forum siteleri yol gösterici olacaktır. Bir uygulamada aynı anda tarih, bilimkurgu, fantastik ve benzeri tipte romanlar yer alabilir (Carpinelli, 2006; Daniels, 2002).
2. Sınıf içinde aynı kitabı seçen öğrenciler bir araya gelerek 4-5 kişilik küçük gruplar oluştururlar. Sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak grup üyelerinin sayısı değişebilir. Gruplara görev yönergeleri, değerlendirme formları ve benzer türde belgeleri içeren bir föy dağıtılır.
3. Öğrenciler, edebiyat halkaları gruplarında seçmeli ve zorunlu görevler hakkında bilgilendirilir. Kolaylaştırıcı rolü için öğrenci seçilir. Bu rol sadece ilk gün içindir ve her gruptan bir öğrenci seçilir. Bu öğrencinin görevi rol dağıtımı, proje seçimi gibi kararlarda düzeni sağlamaktır. Her toplantıda öğrencilerin belirlenen rollerden farklı birini üstlenmeleri beklenir. Bu yolla öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarının yanı sıra farklı ürünlerin ortaya çıkması sağlanır.
5. Kitabın bitirilme tarihi belirlenir ve uygulama takvimi öğretmen tarafından gruplara açıklanır. Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinde grup üyeleri düzenli olarak belirli aralıklarla bir araya gelir. Etkinliklerin süresi ve tarihleri sınıf seviyesine ve öğrencilerin özelliklerine göre değiştirilebilir.

6. Öğrenciler, belirlenen kitabı okumuş olmalı ve rollerine hazırlanmış olarak gelmelidir. Ayrıca okudukları bölüme ilişkin notlar almaları tartışmalar sırasında yardımcı olur.
7. Tartışmanın hangi başlıklar altında olacağı, öğrenciler tarafından önceden belirlenir ve tartışma bu başlıklar etrafında yürütülür. Uygulamalarda öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, okumaktan ve tartışma yapmaktan zevk alabileceği bir ortam sağlanmalıdır.
8. Grup üyeleri arasındaki tartışmalarda açık uçlu sorular kullanılır. Açık uçlu soruların kullanılmasındaki amaç öğrencilerden okudukları ile ön bilgileri, yaşantıları arasında ilişki kurmaları ve yeni anlamlar oluşturmalarını sağlamaktır.
9. Edebiyat halkalarında öğretmen, rehber görevindedir. Öğretmen, edebiyat halkaları yöntemi hakkında açıklayıcı bilgiler verilmesi, kitap seçimi, grupların oluşturulması, öğrencilerin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi, ihtiyacı olan öğrencilere yol gösterilmesi gibi görevleri üstlenir. Etkinlik başlamadan önce neler yapılacağına dair bilgilendirmede bulunur ve tartışmaları izleyerek not alır. Sonrasında etkinlik ile ilgili değerlendirmelerini belirtir. Bunun yanı sıra öğretmen kolaylaştırıcı gibi çeşitli roller üstlenebilir. Katılımcı rolünde öğretmen öğrencilerle etkileşim hâlinindedir ve etkinlikler sırasında metinleri öğrencilerle tartışır. Böylelikle öğretmen, öğrencilere rol model olmuş olur.
10. Edebiyat halkalarında uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla gözlem formları, öz değerlendirme formları, grup değerlendirme formları vb. kullanılır (Tosun, 2018, s. 39).
11. Her öğrenci bireysel kitap kontrol listesini doldurur. Gruplar, kitabı bitirmek için günde kaç sayfa kitap okumaları gerektiği konusunda karar verir ve kitabı bölümlere ayırır. Grup, kitap kontrol listeleri ve günlük listelerini doldurur.
12. Kitaplar bittikten sonra her grup, kitaplarını çeşitli projelerle diğerlerine sunar. Projeler, özet sunumu, drama, tiyatro şeklinde gerçekleştirilebilir. Projelerin ne olacağına grup içinde birlikte karar verilir.

13. Kitapların bitiminde öğretmen sınıfa yeni kitaplar sunar. Öğrenciler seçimleri doğrultusunda yeni gruplar oluştururlar ve edebiyat halkaları okuma etkinliklerine yeni kitaplar, yeni gruplar ve rollerle devam edilir.

Edebiyat halkalarının uygulama süreci öğrencilerin kitaplarını seçmeleri ile başlamaktadır ve kitap seçimi dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir. Öğretmenler ilk olarak öğrencilerin ulaşabilecekleri, seviyeye uygun ve ilgi çekebilecek kitapları belirlemelidir (Daniels, 2002). Edebiyat halkalarının devamlı olması için bu kitaplardan yeterli sayıda bulunması gerekir. Öğretmenler bunun için farklı yollara başvurabilir. Örneğin diğer öğretmenlerle konuşarak işbirliğine gidebilir ve ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin bir kitap alması sağlanır ve bu kitaplar dönüşümlü olarak kullanılabilir (DaLie, 2001). Bir diğer öneri de okuma alışkanlığının artırılmasında faydalı bir uygulama olması yönüyle yerel yönetimlerden destek alarak kitap bağış kampanyaları düzenlemektir.

Edebiyat halkalarında öğrenciler, metni okumanın yanı sıra özetler, sorular hazırlar ve diğer arkadaşlarıyla metinden edindiği bilgileri paylaşarak iletişim kurar. Bu açıdan bakıldığında edebiyat halkalarının yalnızca okuma değil; konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleriyle diğer dil becerilerine de katkı sağladığı düşünülmektedir (Balantekin ve Pilav, 2017). Dört temel dil becerisinin etkin kullanımıyla birlikte bu yöntem, yabancı dil öğretiminde de etkili bir şekilde uygulanabilir.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyat Halkaları

Dil öğretiminde edebiyat halkaları yöntemiyle okuma metinlerinin kullanımına yönelik açıklamalardan önce edebî metinlerin tanımını yapmak gerekir. Edebi metinler “...Yaşadığımız dünyadaki durumlarla değerleri, gerçek deneysel bilgilerimizle açıklayamayacağımız bir bağlamda, bir kurmaca dünyanın kendine özgü tutarlılığı içinde, yeni ilişkilerde sunan metinlerdir (Göktürk, 1997: 44- 45)”. Hedef dilde hazırlanan ders kitapları, dil öğretiminde edebî metinleri içerebilen başlıca materyallerden biridir. Üstelik yabancı dil öğretiminde edebî metinlerden yararlanma düşüncesi çok da yeni değildir. Dilbilgisi-çeviri yöntemiyle bu yaklaşımın 18. ve 19. yüzyıllara dayandığı görülmektedir. Bu

yöntemde öncelikli amaç, yabancı dilin dilbilgisi kurallarını öğretmek ve metinlerin çevirisini yaptırmaktır. “Metinlerin edebî biçimine daha çok ağırlık veriliyor, anlamı üzerinde fazla durulmuyordu (Güneş, 2011: 127)”. Ancak daha sonraları bu yöntem, konuşma ve dinleme becerilerini ihmal etmesi gibi nedenlerle eleştirilmiş ve yeni yöntemler ortaya çıkmıştır.

Yeni yöntemler her ne kadar dilin anlatma-ifade etme olarak iletişimsel boyutuna odaklansa da okuma ve yazma becerilerinin de eşit ağırlıkta olduğu bir yaklaşımda metinlerin kullanılmadığı bir öğretim uygulaması mümkün değildir. Bu nedendir ki gerek ders kitaplarında gerekse diğer öğretim etkinliklerinde metinlerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda edebî metinler, hedef dilin yapısını ve kültürünü anlayabilmek için dil öğretiminde kullanılabilecek önemli bir kaynak niteliği taşırlar. Ünal (2005)’e göre belirli bağlamların somut olarak yer aldığı metinler dil kullanımına yönelik zengin örnekler sunar. “Burada yatan temel amaç, öğrencilerin edebî metinlerden hareketle kendi dünya görüşleriyle içinde yaşadıkları dış dünyayı ilişkilendirebilme olanağını bulması ve bu yolla dil becerilerini doğal bir biçimde kullanıp geliştirebilmesi olarak belirlenmiştir” (Ünal, 2005: 204). Buna göre edebî metinler aracılığıyla hedef dilin ve kültürünün en iyi şekilde yansıtılabileceği düşünülmektedir.

Dil öğretimi için edebî metinlerden yararlanma konusunda olumlu görüşlerin olduğu görülmektedir. Ancak burada şöyle bir soru ortaya çıkmaktadır: “Her edebî metin yabancı dil öğretimi için uygun mudur?” Erişek ve Yücel (2002)’ye göre burada önemli olan öğrencidir çünkü metin çözümlemesi, yazar ile metin arasında değil; öğrenci ile metin arasında gerçekleşmektedir. Buna göre yapılması gereken öğrencinin yaratıcı gücünü sınırlamamak, metni anlayıp özgürce yorumlamasına önem vermektir (Erişek ve Yücel, 2002). Öğretmen, dilsel ve biçimsel uygunluğu göz önünde bulundurmalı ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Bunun yanı sıra metnin değerlendirilmesi için gerekli olan arka plan bilgisi düzeyini incelemelidir. Uygun bir metin seçimi, öğrencilere cümle yapıları, biçim çeşitliliği, fikirleri birbirine bağlayan farklı yollar gibi yazılı dilin birçok özelliğini içeren örnekler sunar. Riverol (1991)’e göre edebî metinler, öğrencilerin metne yerleştirilmiş dilsel özelliklerin farkına varmalarına yardımcıdır. Böylelikle öğrenci kendini çalışmaya

bütünüyle dâhil hissedebilir. Bu durum, etkinliği eğlenceli bir hâle getirerek yüksek bir motivasyon düzeyi sağlayacaktır.

Edebî eserler; konuşma, dinleme, okuma ve yazma eğitiminde hem sözlü hem yazılı dil uygulamalarının önemli bir parçasıdır (Babae ve Yahya, 2014: 84). Benzer şekilde Türker (1991: 304) dil öğretimi bakış açısıyla ele alındığında edebî metinlerin dilin metinlerde bağlam içinde nasıl kullanıldığını- nasıl kullanılması gerektiğini- gösterdikleri için kullanımının yararlı olacağını belirtir ve sadece okumayı değil, aynı zamanda dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye de yardımcı olacağını söyler. Örnek olarak okuma eğitiminde etkinlikler, edebiyat halkalarında olduğu gibi edebî metinleri belirleme ve metindeki karakterler ile ilgili sorular sorma ile başlatılabilir. Öğrenciler, belirlenen edebî metni okuduktan sonra diğer üyelerle metin hakkındaki görüşlerini paylaşabilir. Yazma eğitimi açısından ise edebî metinler, öğrencilere metin düzenleme, biçim ve içerik olarak örnek sunduğu gibi aynı zamanda öğrencilere yabancı dilde metin yazmada fikir verir. Böylelikle hedef dilde yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Bunun yanı sıra edebî eserler, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için önemli bir kaynak niteliğindedir. Öğretmenler, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeleri için sesli okuma, drama, tiyatro, tartışma gibi etkinliklerde edebî eserleri kullanabilir (Babae ve Yahya, 2014). Benzer şekilde Hişmanoğlu (2005: 63), dil eğitiminde bir edebî tür olarak roman kullanmanın yalnızca dilsel sistemi değil, aynı zamanda hedef dille ilişkili yaşamı ilişkilendirmek için faydalı bir teknik olduğunu belirtir. Çünkü “romanlarda karakterler, insanların günlük yaşamlarında gerçekten yaptıklarını yansıtmakta, aynı zamanda öğrencilerin yazılından ve anlatılmak istenenden ötesine geçmesi gibi fırsatlar sunmaktadır (Hişmanoğlu, 2005: 63)”. Yabancı dil öğretiminde romanlar, böylelikle gerçek hayatlardan örnekler sunarak farklı insanlar, kültürler ve yaşayışları hakkında bilgi verici olma özelliği de taşımış olur. Edebî eserler, görüldüğü üzere yalnızca dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaz bununla beraber kültürün yansıtılmasında da önemli bir işleve sahiptir. Özetle edebî metinlerin, hedef dili ve kültürünü öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönünden bahsetmek mümkündür.

Dil öğretiminde edebî metin kullanımının olumlu yönlerini vurgulayanların yanı sıra bu yaklaşımın dezavantajları olduğunu düşünenler de

bulunmaktadır. Zaman içerisinde belirginlik kazanan söz konusu karşıt görüşü savunanlara göre, “derste edebî metinlerin işlenmesi yoluyla, yabancı dil öğrencisine günlük yaşam içerisinde insanlar arasında iletişim kurmada olumlu bir katkı sağlanamaz (Ünal, 2005: 204)”. Aynı şekilde Riverol (1991), edebî metinleri kullanma yönündeki itirazlardan birinin, bu metinlerin gündelik hayatta kullanılan dilin tipik özelliklerini yansıtmaması ya da modern ders kitaplarında karşılaşılan dili içermemesi olduğunu ifade etmektedir.

Dil öğretiminde edebî metin kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri üzerine tartışmalar sürerken, farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik birçok yöntem ve teknik geliştirilmiş ve geliştirilmeye de devam edilmektedir. Bu yöntem ve teknikler, içerik ve uygulama olarak farklılık gösteriyor olsa da genel amaç, dil öğrenenlerin hedef dili gerçek yaşamda etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Burada dikkat edilmesi gereken en temel özellik, yabancı dil öğrenmenin, insanların birbirleriyle konuştuğu veya yazdığı, birbirini dinlediği, birbirleriyle etkileşime girmeyi öğrendiği bir sosyal ortam gerektirmesidir (Dilek, 2010). Çünkü öğrencilerin yabancı dil öğrenirken çeşitli uygulamalarla gerçek iletişim kurma imkânına sahip olduklarında hedef dili daha etkili şekilde öğrendikleri belirlenmiştir (Krashen, 1981). Öğretim sürecinin buna göre düzenlenmesi bu amaca ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. Edebiyat halkaları yöntemi de işbirlikli öğrenme ve etkileşimli süreçler içerdiğinden bu şekilde bir düzenlemeye en uygun örneklerden biridir.

Çıkış noktası kitap üzerine sohbet etkinliği olsa da edebiyat halkalarının farklı bağlamlarda etkisinin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bir bölümü ana dili öğretiminin yanı sıra yabancı dil öğretimi alanındadır. Edebiyat halkalarının yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili çalışmalar genellikle yöntemin olumlu yönlerini vurgulamaktadır. Marr (2015), kültürel içerik yabancı dil müfredatına eklenecekse, edebiyat halkaları yönteminin öğrencilerin daha yüksek akıcılık düzeylerine ulaşmalarına yardımcı olmasının yanı sıra bu kültürel içeriği sunmak için uygun bir araç olarak görüldüğünü belirtmektedir. Kim (2013), edebiyat halkalarının İngilizce öğretiminde farklı bir yaklaşım sunduğunu; burada okumanın sözcük kontrollü bir dilbilgisi çevirisinden çok etkileşimsel bir süreç olduğunu söylemektedir. Burns (1998: 124)’e göre edebiyat halkaları, sınıf ortamını daha işbirlikli, eğlenceli ve okumaya teşvik edici olacak şekilde

değiştirecek özellikler içerir. Öğrencilerin seçim yapması, küçük grupları yönetmesi ve okul içinde okumaya zaman ayırması bu özelliklerden bazılarıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Edebiyat Halkalarının Ana Dili Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Altinkaya (2019), okuma çemberi (edebiyat halkaları) yönteminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma öz yeterliliğine etkisini araştırmıştır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. 6. sınıfta öğrenim görmekte olan, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci üzerinde yürütülen çalışma 9 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, okuma öz yeterliliklerine yönelik “Okur Öz Algısı Ölçeği 2” uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği fakat okuma öz yeterliliklerini arttırmada etkili olmadığı belirtilmiştir.

Avacı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013), araştırmalarında edebiyat halkalarının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön-test – son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Maltepe ilçesinde bir ilköğretim okulunun 67 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 34’ü deney, 33’ü ise kontrol grubundadır. Veriler, “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ön-test ve son-test uygulama sonuçlarına göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha fazla artış göstermiştir. Bu artış, deney öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olanlarda yüksek olanlara göre daha fazla gerçekleşmiştir.

Avacı, Yüksel ve Akıncı (2010), çalışmalarında öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak ve onları etkin okurlar hâline getirmek isteyen öğretmenleri, edebiyat halkalarının kuramsal temelleri ve sınıf uygulaması

hakkında bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, edebiyat halkalarının üçüncü sınıf ve üzerindeki tüm seviyelerde, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmada oldukça etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Aytan (2018), çalışmasında öğretmen adaylarının edebiyat halkalarına yönelik algılarını incelemiştir. Çalışma grubunu 46 öğretmen adayı oluşturmuştur. 6 haftalık uygulamanın sonunda öğretmen adaylarından görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adayları, edebiyat halkaları yönteminin farklı bakış açıları kazanma, yetenekleri ortaya çıkarma, öz güven kazanma, kelime hazinesini geliştirme gibi yönleriyle yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Balantekin (2016), Kırıkkale Üniversitesinde gerçekleştirdiği araştırmasında edebiyat halkaları yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmaya 117 öğrenci katılmıştır. 22 hafta süren uygulamada dersler, deney grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime ek olarak yeni bir strateji olan okuma çemberi yöntemine göre; kontrol gruplarında ise sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre işlenmiştir. Çalışma sonucunda ön test ve son test uygulama sonuçlarına göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisinin, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha çok artış gösterdiği belirlenmiştir.

Bernadowski (2013), çalışmasında edebiyat halkaları ile öğrencilerin kitap okuma tutumlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, haftalık toplantılara katılmış ve akranlarıyla edebiyat halkalarının tüm yönlerini içeren etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada gözlem tekniği de kullanılmıştır. Sonuçlar, edebiyat halkalarının öğrencilerin metinle etkileşimi ve sınıf topluluğuna bağlılığını artırdığını göstermiştir.

Briggs (2010), çalışmasında edebiyat halkalarının üçüncü sınıfta kullanımını incelemiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada araştırmacı, öğrencilerin edebiyat halkalarının kullanımından önce ve sonra okuduğunu anlama konusundaki performansını incelemiştir. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak edebiyat halkalarının okuduğunu anlama gelişimini

destekleyici nitelikte olduğu; ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı belirtilmiştir.

Brown (2002), çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için edebiyat halkalarını kullanmanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bir sınıfta geleneksel okumalar gerçekleştirilirken, diğer grup seçtiği romana göre edebiyat halkalarına yerleştirilmiştir. Her iki grup da önce ve sonra test edilmiştir. Her iki grubun ön test sırasında eşit olduğu belirlenmiştir. İlk deney sırasında, sonuçlar karşılaştırılmış, deney grubu tarafından önemli kazanımların elde edildiği görülmüştür. Ardından gruplar, bir sonraki okuma ünitesi için öğretim yöntemlerini değiştirmiştir. Bu ikinci deney tam tersi sonuçlar vermiştir. İlk olarak edebiyat halkalarına girmiş olan grup, ön testte ve test sonrasında, bu kez geleneksel okumalar gerçekleştirmesine rağmen daha iyi sonuç vermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, hem edebiyat halkalarının hem de geleneksel okuma etkinliklerinin kullanılmasının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Covert (2009), araştırmasında edebiyat halkalarının öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamalarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Deney ve kontrol gruplu araştırmada öğrencilere okuduğunu anlamaya ve nasıl bir okuyucu olduklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışma sonucunda edebiyat halkalarına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okumaya yönelik motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım (2019), çalışmalarında, öğretmen adaylarının edebiyat halkalarına ilişkin deneyimlerinden hareketle görüşlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 21 sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, katılımcılarla yaklaşık dokuz aylık süre içerisinde toplam 18 edebiyat halkası uygulaması gerçekleştirilmiş, yani katılımcılar 18 kitap okumuştur. Araştırmanın verileri, katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bu

temalar, bireysel katkı, toplumsal katkı ve okumaya bakış şeklindedir. Öğretmen adayları süreçte gelişim ve değişim sergileyen bir çerçevede edebiyat halkalarının hem kendilerine hem de topluma önemli katkılar sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca okumaya bakış açılarının da önemli ölçüde değiştiğini ifade etmişlerdir.

Çetinkaya ve Topçam (2019), çalışmalarında öğretmen adaylarının edebiyat halkaları yöntemi kullanımının meslekle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, edebiyat halkaları yönteminin öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Demir (2019), Kırıkkale Üniversitesinde gerçekleştirdiği araştırmasında edebiyat halkaları yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada ön test-son test kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama on iki hafta sürmüştür ve uygulama sürecinde deney grubuna edebiyat halkaları yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna planlı herhangi bir eleştirel okuma eğitimi verilmemiştir. Araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış olan "Eleştirel Okuma Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre edebiyat halkaları yönteminin kullanılmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve eleştirel okuma puanlarında küçük de olsa bir artış sağladığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre edebiyat halkaları uygulamalarının daha kalabalık çalışma gruplarıyla ve daha uzun süreli bir şekilde uygulanması önerilmiştir.

Karatay (2015), çalışmasında; kendi kendine okuma, işbirlikli öğrenme ve eleştirme modeli olarak edebiyat halkalarının nasıl oluşturulacağı, öyküleyici ve bilgilendirici edebî metinler üzerinde nasıl yürütüleceği konularında bilgiler vermiştir. Bunun için alan yazındaki çalışmalar ve uzmanların uygulama örnekleri incelenerek okullarda öğretmenlere ve kütüphanelerde okuma uzmanlarına bu konuda yönlendirici öneriler ve uygulama örnekleri sunulmaya çalışılmıştır.

Karatay (2017), bir diğerk çalışmasında edebiyat halkalarının ğretmen adaylarında metin inceleme becerileri ve okuma ilgisi geliştirmede kullanımını araştırmıştır. Çalışma bir eylem araştırmasıdır. Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören 92 ğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Edebiyat halkaları 12 hafta boyunca bir ders saati uygulanmıştır. Uygulama sonucunda katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak edebiyat halkaları yönteminin öğrencilerin metindeki tema, anahtar kelimeler ve ana düşünceyi bulma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğrenciler, bu uygulamanın kendilerine öz güven kazandırdığını, iletişim, eleştirel ve bağımsız okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Okur (2019), Pamukkale niversitesinde gerçekleştirdiği araştırmasında, edebiyat halkalarının ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yönteminin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, n test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. n test ve son testlerdeki veriler, okuma metinleri ve sorularının dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesiyle toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinin ardından edebiyat halkaları yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgilendirici ve ykleyici metinler ayrı ayrı ele alındığında da edebiyat halkalarının eleştirel okuma becerisine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Eleştirel okuma beceri boyutlarının (anlam oluşturma, yansıtmı, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme) her birinin ön test-son test ortalama puanları incelendiğinde; edebiyat halkaları uygulamasından sonra deney grubunun kontrol grubundan tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Özbay ve Kaldırım (2015), çalışmalarında işbirlikli edebiyat halkaları yönteminin ğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiş ve araştırma n test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alışma grubunu, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ğrenim görmekte olan 103 Türkçe ğretmeni adayı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre iş birlikli edebiyat halkaları tekniğinin

öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017), araştırmalarında edebiyat halkaları yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılında öğrenim görmekte olan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 52 öğrenciden ibarettir. Bu öğrencilerin 26'sı deney, 26'sı ise kontrol grubundadır. Uygulama 6 hafta sürmüştür. Deney grubunda Türkçe ders saatlerinde edebiyat halkaları grup çalışmaları yürütülmüş, kontrol grubunda ise bireysel kitap okuma çalışması sürdürülmüştür. Ön - test ve son - test uygulama sonuçlarına göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir

Soysal (2019), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmada edebiyat halkası yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Okuduğunu anlama başarı testindeki soru gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz neticesinde edebiyat halkası uygulamasının metni anlama ve çözümleme ile konu ve ana düşünceyi doğru bulma becerilerinde anlamlı bir gelişme sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığında anlamlı herhangi bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin birinci soru olan 'Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?' sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak edebiyat halkasının öğrencilere özgüven kazandırdığı, yeni kelimeler öğrenmeye katkıda bulunduğu, paragrafları kavramayı geliştirdiği, eğlenceli bir yöntem olduğu, metinleri derinlemesine incelemeye imkân tanıdığı, öğrenci merkezli olduğu ve sınıf içinde işbirliğini artırdığı belirlenmiştir. Üçüncü soru olan 'Edebiyat halkaları etkinliklerinin beğenmediğiniz yönleri nelerdir? Daha iyi olması için neler önerirsiniz?' sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun edebiyat halkasıyla ilgili beğenmedikleri bir yönün olmadığı görülmüştür. Bu etkinliklerin daha iyi olabilmesi hususunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliklere daha fazla kişinin katılması

gerektiği şekilde görüş bildirdiği, çizim yapma konusunda sıkıntılar olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Taylor (2001), çalışmasında edebiyat halkalarının öğrencilerin yazma öz yeterliklerine etkisini araştırmıştır. Yarı-deneyssel araştırmada örneklem grubunu dördüncü sınıfa giden 40 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubuna yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. 5 hafta süren uygulamadan sonra veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda edebiyat halkaları uygulamasına katılan ve katılmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir. Araştırmacı, bu bulguların örneklem sayısının yetersizliğinden kaynaklanabileceğini ifade ederek daha kapsamlı çalışmalar yapılmasını önermektedir.

Tosun (2018), Pamukkale Üniversitesinde gerçekleştirdiği araştırmasında edebiyat halkaları yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemeyi ve okur tepkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma, karma gömülü deneyssel desende (iç içe desen) gerçekleştirilmiştir. Dördüncü sınıflarda bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki şubede toplam 74 öğrenci ile çalışılan araştırma 18 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda edebiyat halkaları yöntemi ile kitaplar okunmuştur. Kontrol grubunda da aynı kitaplar, mevcut öğretim programındaki uygulamalar doğrultusunda okunmuştur. Araştırmanın nicel verileri okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, prozodik okuma ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinden elde edilen bulgulara göre edebiyat halkaları yöntemi; öğrencilerin okuduğunu anlamaları, akıcı okumaları ve sosyal becerileri üzerinde etkilidir.

2.2.2. Edebiyat Halkalarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Albayrak (2018), Mersin Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında edebiyat halkaları yöntemi uygulamasının yetişkin dil öğrenenlerinin yabancı

dilde okuduğunu anlama yetilerini ve yabancı dilde okumaya karşı olan tutumları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada, haftada üç saat okuma dersi alan, 45 İngilizce öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfı öğrencisi yer almıştır. Katılımcı öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere sınıflandırılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler edebiyat halkaları okuma yaklaşımıyla ilgili hiçbir uygulama almazken ve derslerini geleneksel, öğretmen öncülüğünde okuma yaklaşımıyla sürdürürken deney grubundaki katılımcılara, okuma derslerinde 7 haftalık edebiyat halkaları okuma yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca açık uçlu sorular, okuma tutum ölçeğini tamamlayabilmek için her iki grubun katılımcıları tarafından uygulama öncesi ve sonrası cevaplandırılmıştır. Sonuçlar, edebiyat halkaları yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama yetisini ve yabancı dilde okumaya karşı olan tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmiş ve yabancı dilde okuma yetilerini geliştirmişlerdir.

Avcı (2013), Çağ Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin edebiyat halkaları uygulamalarını tercih etme nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun yanı sıra çalışmada edebiyat halkalarının öğrencilere edebiyat ve dili kavramada yardımcı olup olmadığını ve okumaya olan tutumlarını nasıl etkilediğini öğretmen görüşleri aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Edebiyat halkalarının dil eğitimindeki varlığı, uygulamaları ve etkisiyle beraber; öğrencilerin seçili edebî eserlere dayalı topluluklarda rol alırken geçtikleri süreç ve değişimler araştırmada tespit edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan röportajlardan elde edilen veriler incelendiğinde, edebiyat halkaları kullanımının, öğrencilerin okuma arzularını yükselterek edebiyatı daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin okumaya karşı genel tutumlarının, topluluklarda yer aldıktan sonra olumlu yönde değiştiği görüşü sonuçlarla desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin edebiyat halkalarında, edebiyattan özgün ve anlamlı amaçlar için yararlanabilmelerini sağlayacak kavrayış tekniklerini daha iyi şekilde geliştirebildikleri sonucuna varılmıştır.

Kökler (2019), İstanbul Aydın Üniversitesinde gerçekleştirdiği araştırmasında İngilizce öğretiminde edebiyat halkalarının yararlarını araştırmayı ve öğretmenlerin bu yöntemi ilköğretim öğrencilerine İngilizce öğretmek için uygularken karşılaşılabileceği olası zorlukları saptamayı hedeflemiştir. Çalışma,

2018-2019 akademik yılının ikinci döneminde İstanbul'da özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlangıç seviyesinde İngilizce bilen 18 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşmeler, öz değerlendirme araçları olarak kontrol ve değerlendirme listeleri ile öğretmen gözlem günlüğünden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre edebiyat halkalarının İngilizce öğretiminde öğrencilerin düşünme, tartışma ve yorum yapma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Marr (2015), çalışmasında edebiyat halkalarının hedef dilin kültürünü öğrenmeye katkısını araştırmıştır. Pilot çalışma olarak Japonya'da bir üniversitede İngilizce öğrenen öğrencilerden edebiyat halkaları yaklaşımıyla dersten sonra kısa hikâyeler okumaları ve bu hikâyeleri tartışmaları istenmiştir. Öğrenciler hedef dil kültürünü anlama açısından edebiyat halkaları kullanımı ile hedef dil kültürü hakkında önemli bir anlayış kazanamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak hedef dilin yaşam tarzı ve kültürüyle ilgili kelimeleri öğrenmek için kaynak materyal kullanımının yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Morales ve Carroll (2015), çalışmalarında ırk, sınıf ve imtiyaz konularıyla ilgili bir romanın anlaşılmasını desteklemek için edebiyat halkalarını kullanmışlardır. Çalışmada Porto Riko Üniversitesi'ndeki bir temel İngilizce kursu örnek olay çalışmasından toplanan veriler kullanılmıştır. Uygulama sürecinde hem edebiyat halkalarının uygulanması hem de öğrencilerin ana dili kullanımı izlenmiştir. Bulgular ışığında araştırmacılar; edebiyat halkaları etkinliklerinin öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarının etkisiyle ilgili konulardaki tartışmalara katılımını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Tekin (2019), Çağ Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin edebiyat halkaları etkinliği ile kapsamlı okuma hakkındaki algılarını ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yöntemin herhangi bir katkısı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, veri toplamak amacıyla karma tip araştırma tasarımının özelliklerine sahip nitel ve nicel yaklaşımları içermektedir. Veriler içerik analizi, gözlemleme sıklığı ve gelişimin incelenmesi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, edebiyat halkalarının öğrencileri hedef

dilde okumaya teşvik edebileceğini ve dil yeterliliğini geliştirebileceğini göstermiştir.

Tunç (2019), Bilkent Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında, İngiliz dili ve edebiyatı lisans öğrencilerinin edebiyat halkaları aracılığıyla akademik söyleme sosyalleşmesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veriler; öğretim üyeleri ve öğrencilerle yapılan mülakatlar, öğrencilerin edebiyat halkalarındaki tartışmaları, bu tartışmalarda kullandıkları rol kâğıtları ve yansıtıcı düşünme günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Tüm nitel bulgular Boyatzis'in (1998) tematik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara göre İngiliz dili ve edebiyatı öğretim üyeleri, lisans öğrencilerinden okuma kültürü ve edebî metinleri daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak stratejiler geliştirmelerini beklemektedir. Ancak öğrenciler; eğitim geçmişleri, İngilizce dil bilgisi seviyelerinin yetersiz olması, metinlerdeki tarihî ve kültürel referanslara aşina olmayışları ve ağır ders yükleri nedeniyle bu beklentileri karşılamakta zorluk çekmektedir. Bu bağlamda edebiyat halkaları, öğrencilerin akademik söyleme sosyalleşebilmelerine belirli seviyede katkıda bulunmuştur.

3. BÖLÜM

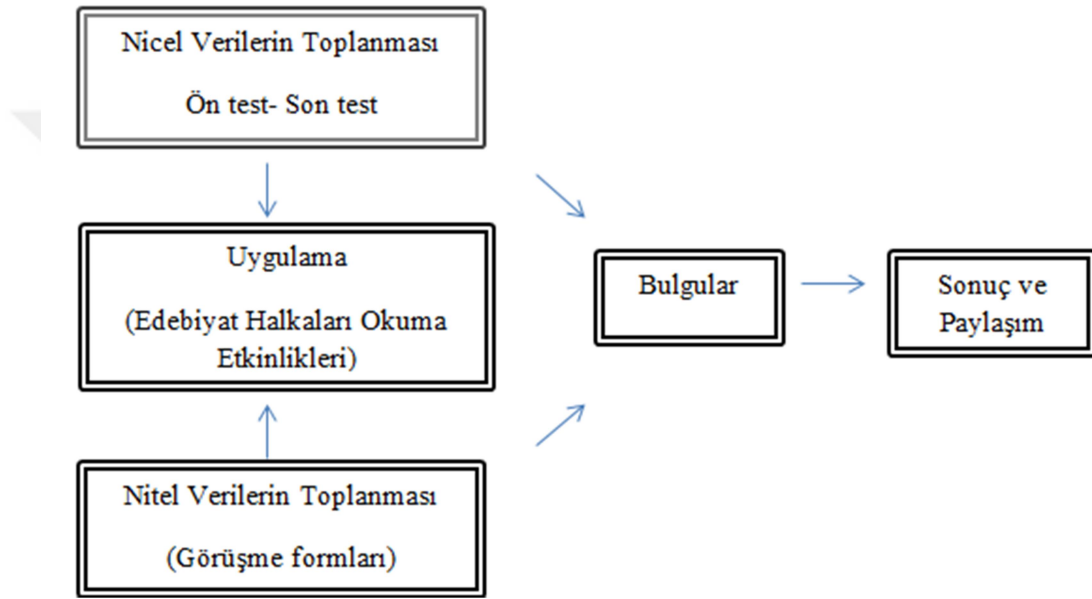
3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma sorusuna uygun olarak belirlenen araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebiyat halkalarının dil becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin her ikisini içeren “karma yöntem” tercih edilmiştir. Nicel araştırma boyutunda öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla sınav başarı puanları karşılaştırılmış, öz yeterliklerine ilişkin ön test ve son test uygulanmıştır. Nitel araştırma boyutunda ise görüşme formları analiz edilmiştir. “Karma yöntemler, bir araştırmada nitel ve nicel verilerin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini içerir. Nitel veriler, önceden belirlenmiş açık uçlu yanıtlar olabilirken nicel veriler ise anketlerdeki gibi genellikle kapalı uçlu sorular içerir (Creswell ve Creswell, 2018, s. 51)”. Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirilmesiyle bu yaklaşımlardan herhangi birine göre araştırma problemine yönelik daha kapsamlı açıklama sunulması hedeflenmektedir. Bu çalışmada karma araştırma yönteminin yararları dikkate alınarak nicel ve nitel veriler toplanmış ve uygulama sürecinin ardından her iki veriden elde edilen bulgular birlikte yorumlanmıştır. Araştırma, öğrencilerin edebiyat halkaları okuma etkinlikleriyle dil becerilerini geliştirmek, bu gelişimi izlemek için kullanılan testlerden elde edilen nicel verileri daha iyi yorumlamak ve uygulama etkinliklerinin işlevselliği hakkında fikir edinmek için nitel verilerle desteklenmiştir.

Bu araştırma, karma yöntem modellerinden biri olan yakınsak karma yöntem olarak desenlenmiştir. Yakınsak karma yöntemler, araştırma sorusunun kapsamlı bir analizini sağlamak için araştırmacının nicel ve nitel verileri birleştirdiği bir karma yöntem desendir. Bu desende, araştırmacı genellikle her iki veri biçimini de yaklaşık olarak aynı anda toplar ve ardından bilgileri genel sonuçların yorumlanması ile bütünleştirir. Çelişkiler veya uyumsuz bulgular bu tasarımda açıklanır veya daha fazla araştırılır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 52). Araştırmanın deseni aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. 1. Araştırmada Kullanılan Yakınsak Karma Desenin Şematik Görünümü

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen farklı uyruklardan 18-25 yaş aralığında öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 23 deney, 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler

Uyruk	Cinsiyet		Ana dili	N
	Erkek	Kadın		
Irak	5	2	Arapça	7
Moritanya	2	-	Arapça	2
Yemen	1	1	Arapça	2
Endonezya	-	1	Endonezya Dili	1
Nepal	1	-	Nepalce	1
Arnavutluk	1	1	Arnavutça	2
Afganistan	5	2	Farsça	7
Filistin	1	1	Arapça	2
Bangladeş	2	-	Bengalce	2
Gine	1	-	Fransızca	1
Çad	1	-	Fransızca- Arapça	1
Tacikistan	-	1	İngilizce	1
Burundi	1	-	Fransızca	1
Türkmenistan	1	2	Türkmençe	3
Myanmar	1	-	Birmanca	1
Kazakistan	1	-	Kazakça	1
Nijer	1	-	Fransızca	1
Moldova	-	1	Rusça- Romence	1
Mısır	-	1	Arapça	1
Tanzanya	-	1	Svahili	1
Somali	2	1	Somalice- Arapça	3
Gürcistan	-	1	Gürcüce	1
Özbekistan	1	-	Özbekçe	1
Makedonya	-	1	Makedonca	1
Suriye	-	1	Arapça	1
Toplam	28	18		46

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma grubunun 7 Irak, 7 Afganistan, 3 Türkmenistan, 3 Somali, 2 Yemen, 2 Arnavutluk, 2 Filistin, 2 Bangladeş ve birer kişinin de Endonezya, Nepal, Gine, Çad, Tacikistan, Burundi, Myanmar, Kazakistan, Nijer, Moldova, Mısır, Tanzanya, Gürcistan, Özbekistan, Makedonya, Suriye olmak üzere 46 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 18'i kadın, 28'i erkektir. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 19'unun ana dili Arapça, 7'sinin ana dili Farsça ve diğer öğrencilerin ana dilleri ise; İngilizce,

Arnavutça, Kazakça, Türkmençe, Birmanca, Rusça, Romence, Özbekçe, Svahili, Endonezya dili, Bengalce, Gürcüce, Nepalce, Makedonca ve Fransızcadır.

Kontrol grubu, 7 Afganistan, 2 Arnavutluk, 2 Bangladeş, 3 Somali ve birer kişi olmak üzere Endonezya, Özbekistan, Makedonya, Türkmenistan, Çad, Suriye, Irak, Tanzanya ve Gürcistan uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 10'u kadın; 13'ü erkektir. Deney grubu ise 2 Moritanya, 2 Filistin, 2 Türkmenistan, 5 Irak, 2 Yemen ve birer kişi olmak üzere Nepal, Gine, Kazakistan, Myanmar, Nijer, Çad, Moldova, Mısır, Tacikistan ve Burundi uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 8'i kadın; 15'i erkektir. Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin Türkçe metinleri okuma-yorumlama becerisi gerektirmesi dolayısıyla A1 düzeyinde öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. A2 kuru başlangıcından itibaren deney ve kontrol grubunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi için öncelikle normallik dağılımları incelenmiş ve buna uygun analiz tekniğine karar verilmiştir. Ön test puanlarının karşılaştırılmasından önce istatistiksel tekniğin belirlenmesi için deney ve kontrol gruplarının her birinde incelenecek puanın normallik testi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ön test puanlarına ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Deney grubuna ait normallik testi bulguları (ön test)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
Konuşma Öz yeterlik	,091	23	,200	,978	23	,861
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,115	23	,200	,971	23	,703
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,118	23	,200	,950	23	,297
Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,120	23	,200	,979	23	,887
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,100	23	,200	,967	23	,623
Okuma Öz yeterlik	,131	23	,200	,977	23	,839
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik Bilgisi Öz yeterlik	,148	23	,200	,946	23	,247
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,153	23	,171	,890	23	,016
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,162	23	,123	,946	23	,246
Dinleme Öz yeterlik	,157	23	,144	,932	23	,123
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,170	23	,084	,946	23	,240
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,243	23	,001	,832	23	,001*
Yazma Öz yeterlik	,160	23	,133	,918	23	,061

* p < 0,5

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi yazma-dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Kontrol grubuna ait normallik testi bulguları (ön test)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	P
Konuşma Öz yeterlik	,154	23	,168	,915	23	,051
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,137	23	,200	,941	23	,187
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,165	23	,104	,920	23	,068
Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,184	23	,042*	,809	23	,001*
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,125	23	,200	,956	23	,383
Okuma Öz yeterlik	,119	23	,200	,932	23	,121
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik Bilgisi Öz yeterlik	,152	23	,180	,937	23	,157
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,134	23	,200	,951	23	,311
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,165	23	,107	,928	23	,099
Dinleme Öz yeterlik	,176	23	,063	,900	23	,025
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,187	23	,037*	,933	23	,125
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,106	23	,200	,982	23	,943
Yazma Öz yeterlik	,138	23	,200	,954	23	,361

* p < 0,5

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi okuma-analiz düzeyi özetleme öz yeterlik ve yazma-anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Deney grubuna ait normallik testi bulguları (son test)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Konuşma Öz yeterlik	,262	23	,000	,754	23	,000*
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,114	23	,200	,956	23	,387
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,157	23	,148	,877	23	,009
Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,149	23	,200	,945	23	,228
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,167	23	,097	,915	23	,053
Okuma Öz yeterlik	,103	23	,200	,952	23	,317
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik Bilgisi	,111	23	,200	,944	23	,221
Öz yeterlik						
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,121	23	,200	,942	23	,200
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,170	23	,083	,931	23	,112
Dinleme Öz yeterlik	,101	23	,200	,961	23	,479
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,189	23	,033	,868	23	,006*
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,136	23	,200	,913	23	,048
Yazma Öz yeterlik	,205	23	,013	,870	23	,007*

* p < 0,5

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 3.4.’te görüldüğü gibi konuşma öz yeterlik, yazma-anlatım ve şekil

özellikleri öz yeterlik ve yazma öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Tablo 3.5. Kontrol grubuna ait normallik testi bulguları (son test)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Konuşma Öz yeterlik	,142	23	,200	,956	23	,384
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,156	23	,154	,945	23	,226
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,147	23	,200	,941	23	,192
Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,163	23	,114	,953	23	,335
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,187	23	,036*	,952	23	,317
Okuma Öz yeterlik	,100	23	,200	,984	23	,961
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik Bilgisi Öz yeterlik	,119	23	,200	,969	23	,672
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,267	23	,000*	,774	23	,000*
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,122	23	,200	,964	23	,559
Dinleme Öz yeterlik	,083	23	,200	,975	23	,811
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,089	23	,200	,974	23	,792

Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,172	23	,076	,935	23	,140
Yazma Öz yeterlik	,096	23	,200	,974	23	,789

* p < 0,5 anlamlı

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 3.5’te görüldüğü gibi okuma-değerlendirme düzeyi öz yeterlik ve dinleme-kavrama-sentez öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin dil becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri A2, B1, B2, C1 kur sonu sınavları; öz yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla konuşma becerisi için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017); yazma becerisi için “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” (Büyükkız, 2012), okuma ve dinleme becerileri için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” (Tulumcu, 2014) kullanılmıştır.

3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır. “Ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı, .951 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir”. Bu araştırmada Cronbach Alpha değeri .94 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.2. Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Büyükkız (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı “Cronbach Alpha değeri birinci faktör için 0,93; ikinci faktör için 0,74; ölçeğin tümü için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir”. Bu araştırmada Cronbach Alpha değeri yazma-anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik açısından ,95; yazma dil bilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik açısından ,857; toplam olarak ,95 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Tulumcu (2004) tarafından geliştirilen ölçekte maddeler incelendiğinde her bir boyutun öğrencilerin okumaya yönelik farklı düzeydeki öz yeterliklerini ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. “Ölçekte yer alan maddelerin tamamının %27’lik alt ve üst gruplar için ayırt edici olduğu görünmektedir ($p<0,05$). Bu sonuçlardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin okuma becerisi öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler ile öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırt edebildiğini söylemek mümkündür” (Tulumcu, 2004). Bu araştırmada Cronbach Alpha değeri okuma-metni kavrama öz yeterlik açısından ,854; okuma-sözcük cümle bilgisi öz yeterlik açısından ,822; okuma-analiz düzeyi özetleme öz

yeterlik açısından ,810; okuma-değerlendirme düzeyi öz yeterlik açısından ,677; toplam olarak .945 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısına bakılmıştır. “Birinci alt boyut için güvenirlik katsayısı 0,918; ikinci alt boyut için güvenirlik katsayısı 0,901; üçüncü alt boyut için 0,875; dördüncü alt boyut için 0,783 ve Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin güvenirlik katsayısı 0,962 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının %27’lik alt ve üst gruplar için ayırt edici olduğu görünmektedir ($p<0,05$). Bu sonuçlardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin dinleme becerisi öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler ile öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırt edebildiğini söylemek mümkündür.” Bu araştırmada Cronbach Alpha değeri dinleme-temel bilgi düzeyi öz yeterlik açısından .874; dinleme-kavrama-sentez öz yeterlik açısından .749; dinleme-üst düzey değerlendirme öz yeterlik açısından .737; toplam olarak .912 olarak bulunmuştur ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.5. Edebiyat Halkaları Öğrenci Görüşme Formu

Sorular; öğrencilerin yönetime ilişkin duygu ve düşüncelerini, etkinlikler hakkındaki düşüncelerini ve uygulamaya ilişkin önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular; “*Edebiyat halkaları yönteminden memnun kaldın mı/ kalmadın mı? Neden?*”, “*En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?*”, “*En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?*”, “*Başka neler yapılmasını isterdin?*”, “*Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin vb.)*”, “*Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?*”, “*Yaptığın bu çalışma sana neler kazandırdı?*” şeklindedir (Balantekin, 2018: 46).

3.3.6. Edebiyat Halkaları Öğretmen Görüşme Formu

Edebiyat halkaları yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla Avcı ve Yüksel (2011) tarafından alanyazın bilgilerine dayanarak hazırlanan ve beş hedef soru içeren yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Sorular, öğretmenin uyguladığı önceki kitap okuma çalışmalarını, bu uygulamalarla edebiyat halkaları arasındaki farkı, öğrencilerin uygulamaya ilişkin tutumları ve düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Hazırlanan sorular; *“Daha önceki kitap okuma çalışmalarını da düşünerek hangisinde kitabı daha iyi öğrendiklerini düşünüyorsunuz? Neden?”, “Öğrenciler çalışmadan zevk aldılar mı? Neden? En sevdikleri yönü ne oldu? Neden?”* şeklindedir.

3.4. Nicel Verilerin Toplanması

Veriler, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Türkçe öğrenen farklı uyruklardan öğrencilere okuma, dinleme, konuşma ve yazma öz yeterlik ölçekleri ön test- son test uygulaması ve A2-B1-B2-C1 kur sonu sınav puanları aracılığıyla toplanmıştır. İki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Deney grubunda mevcut programa dayalı etkinliklere ek olarak edebiyat halkaları yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim programına ek herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş; deney grubunda edebiyat halkaları yöntemine göre, kontrol grubunda ise programın yönlendirdiği şekilde öğrenciler etkinlikler gerçekleştirmişlerdir.

Uygulama süreci

Uygulama sürecinde ilk olarak edebiyat halkaları okuma etkinliklerine başlamadan bir hafta önce ön test uygulaması yapılmıştır. Sonraki aşamada edebiyat halkaları yöntemi öğrencilere ve dersin sorumlusuna tanıtılmış ve örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler okuma grupları oluşturmuş ve her grupta edebiyat halkalarındaki roller belirlenmiştir. A2 düzeyinde uygulamanın

ilk oturumunda öğrencilere edebiyat halkalarındaki rollerden sorgulayıcı, kelime dâhisi, özetleyici, çizer gibi görevler verilmiş; ilerleyen süreçte diğer roller eklenmiştir. Gruplar, sınıftaki öğrenci sayısına göre düzenlenmiş; her grubun 4 veya 5 öğrenciden oluşmasına dikkat edilmiştir. Haftalık toplantılarda sınıftaki oturma düzeni her grup bir halka oluşturacak şekilde değiştirilmiştir.



Şekil 3.2. Edebiyat Halkaları Etkinliklerinde Oturma Düzeni

Edebiyat halkaları okuma etkinlikleri, BAİBÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen farklı uyruklardan öğrenciler ile birlikte 2018-2019 akademik dönemi boyunca uygulanmıştır. Edebiyat halkaları uygulamalarının etkisinin daha somut olarak görülebilmesi için uygulamalara A2 düzeyinden itibaren başlanmıştır. Öğrencilerin ülkelerinden ilk defa Türkiye’ye gelmiş olmaları ve yok denecek kadar az düzeyde Türkçe bilgisine sahip olmaları nedeniyle edebiyat halkaları uygulamalarına A2 kurundan itibaren başlanması uygun görülmüştür. Etkinlikler için haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Edebiyat halkaları uygulamaları her kur için 6 hafta olmak üzere bütün kurlarda aynı uygulama basamakları izlenerek 24 haftada tamamlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara ön test uygulanmıştır. A2, B1, B2 ve C1 kurlarının sonlarında öğrencilere uygulanan okuma, dinleme, konuşma ve yazma sınavları aracılığıyla başarı puanları elde

edilmiştir. 12.06.2019 tarihinde tamamlanan uygulamadan sonra deney ve kontrol grubunun her ikisinden son test verileri toplanmıştır.

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinde normal öğretim sürecinde öğrencilerin ders kitabı olarak kullandıkları A2 düzeyi ve sonraki düzeylerde de dâhil olmak üzere Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti (A2- B1- B2- C1) ders kitapları kullanılmıştır. Bu kitaplar, bilgilendirici, öyküleyici gibi farklı türde metinleri içermektedir. Öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki metinler haricinde seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenen ve edebiyat halkaları okuma etkinliklerinde okutulması planlanmış olan kitaplar şunlardır:

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hikâye Seti (GENÇDES)

Türkçe Masallar (A1-A2)

Dünya Romanından Seçmeler (A2-B1)

Dünyadan Hikâyeler (A1-A2)

Evliya Çelebi'den Seçmeler (B1-B2)

İstanbul'u Geziyorum (A2-B1)

Türk Dünyasından Seçme Hikâyeler (A2-B1)

Türk Şiirinden Seçmeler (B1-B2)

Türk Romanından Seçmeler (A2-B1)

Türkçe Hikâyeler (B1-B2)

Bu kitaplar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ve yurtdışında yaşayıp anadilini geliştirmek isteyen Türkler için hazırlanmıştır. Kitaplarda yer alan metinler, her seviyede dil becerilerine göre kısaltma, sadeleştirme, özetleme ve yeniden yazma teknikleri kullanılarak eğitim amaçlı yeniden düzenlenmiştir.

Uygulama sürecinde oluşabilecek sınıf içi - sınıf dışı risk faktörleri ile riskleri önleme ve azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar şu şekilde belirlenmiştir:

Sınıf-içi Risk Faktörleri

1. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ya da kursu yarıda bırakmaları
2. Edebiyat halkaları için oluşturulacak grupların, üyelerinin devamsızlığı nedeniyle eksik sayıda olması ve rol dağılımının gerçekleşmemesi
3. Ders kitabında işlenen metinlerin, kur sonunda tamamlanması.

Sınıf-dışı Risk Faktörleri

1. Uygulama sürecine dâhil olan öğrencilerin uygulamaya ve okumaya karşı ilgisiz olmalarına yol açabilecek sınıf dışında yaşayabileceği olumsuzluklar
2. Öğrencilerin bir sonraki uygulama için çeşitli nedenlerle rollerine hazırlanmamaları

Riskleri Önleme ve Azaltmaya Yönelik Yapılan Çalışmalar

1. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ya da kursu yarıda bırakmaları durumunda eksik sayıda olan grup üyelerine her hafta farklı bir rol verilmesi.
2. Ders kitabı metnlerinin tamamlanması durumunda öğrencilerin mevcut düzeyine uygun olarak yeni metinlerle devam edilmesi. Örnek metinler olarak dördüncü haftadan itibaren aşağıdaki metinlerin işlenmesi:

1. Hafta

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe

B2 Orta Düzey Ders Kitabı Metinleri:

Doğru Mesleği Seçmek

Yeni Bir Başlangıç

İletişim Kurmak

Derinlerin Hâkimi

Hayat Kurtaran Köpeklerin Öyküsü

2. Hafta

Söyleşi: Sanat Durağı

Her Yazar Kendini mi Yazar?

Nuri Bilge Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı

Bilime Adanmış Bir Ömür

Eskici

3.Hafta

Karagöz ve Hacivat

Don Kişot ve Yardımcısı

Depremle Yaşamak

Küresel Kirlenme

Işıkla Yazı Yazan Sanatçı

4. Hafta

Ateş Böcekleriyle Dans

Umut

Kahraman Polis

Ağrı Dağına Tırmanış

Kral Mezarları

(Türkçe Öğrenen Mülteci Gençler İçin Seviyelendirilmiş Hikâye Setleri,2017)

5. Hafta

Kürk Mantolu Madonna

Sinekli Bakkal

Ağrı Dağı Efsanesi

Aşk Mektupları

Bir Taarruz

(Türk Hikâyeleri, B1-B2)

6. Hafta

Gamsızın Ölümü

Kaşığı

Neden Sonra

Eskici

Rüşvet

(Türk Hikâyeleri, B1-B2)

3.5. Nitel Verilerin Toplanması

Uygulamanın son aşamasında deney grubundan 10 öğrenci ve dersin sorumlusu öğretim görevlisinin uygulama hakkındaki görüşlerini almak amacıyla görüşme formu kullanılmış ve nitel veriler elde edilmiştir.



3.6. Çalışma Takvimi

	Aylar	Literatür Tarama	Uygulama ve Veri Toplama	Veri Analizi ve Yorum	Bulgular ve Sonuç
	2018				
	Mayıs	+			
	Haziran	+			
	Temmuz	+			
	Ağustos	+			
	Eylül	+			
	Ekim				
	Kasım		+	(Nitel) +	
	Aralık		+	(Nitel) +	
	Ocak		+		
	Şubat		+		
	Mart		+		
	Nisan		+		
	Mayıs	+			
	Haziran				
	Temmuz				
	Ağustos	+		(Nitel) +	
	Eylül			(Nitel) +	+
	Ekim	+		(Nitel) +	+
	Kasım	+		(Nitel) +	+
	Aralık	+			

Şekil 3.3. Çalışma Takvimi

3.7. Nicel Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler, istatistiksel hesaplayıcılar kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için SPSS 23 Programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Normallik testi sonucunda her ne kadar bazı gruplarda veriler normal dağılsa da örneklem sayısının az olmasından dolayı parametrik olmayan istatistiksel teknikler karşılaştırma analizlerinde kullanılmıştır. Kur sonu sınav puanlarının analizinde bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama süreci sonunda dil becerilerinin grup içindeki değişimlerini test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3.8. Nitel Verilerin Analizi

Edebiyat halkaları yöntemiyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin veriler, son testin uygulandığı aynı hafta içerisinde deney grubundan öğrencilerin seçilerek öğrenci ve öğretmen görüşme formu uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz tekniğinde Miles-Huberman modeli kullanılmıştır. Miles-Huberman veri analizinde ilk adım kodlama ile başlar, daha sonra azaltılan verilere ilişkin bilgiler düzenlenir, sıkıştırılır ve birleştirilir; sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması ile sonlanır (Baltacı, 2017). Bu çalışmada katılımcılar; K1, K2, K3... şeklinde adlandırılmış, verilen cevaplar kodlanarak temalara ayrılmış ve tablolar aracılığıyla açıklanmıştır.

4. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında edebiyat halkaları uygulamaları sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları ile nitel alt soruya ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu “Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri kur sonu sınavlardaki puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler, edebiyat halkaları uygulaması sürecindeki etkinliklere A2 kurundan itibaren başlamıştır. Kontrol grubu ise normal öğretim sürecine devam etmiştir. Her bir kur 6 hafta sürmüştür ve kur sonlarında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçen sınavlar uygulanmıştır. Sınavlarda başarılı olan öğrenciler bir sonraki kurlar olan B1, B2 ve C1 kurlarına devam etme hakkı elde etmiştir. Sınav toplam puanı, her bir dil becerisi ayrı ayrı 25 puan olmak üzere toplam 100 puandır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarının analizi için öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	P
A2 Okuma	,236	44	,000*
A2 Dinleme	,332	44	,000*
A2 Konuşma	,317	44	,000*
A2 Yazma	,277	44	,000*
A2 Toplam	,146	44	,020*
B1 Okuma	,115	43	,178
B1 Dinleme	,188	43	,001
B1 Konuşma	,189	43	,001
B1 Yazma	,208	43	,000
B1 Toplam	,130	43	,066
B2 Okuma	,217	46	,000*
B2 Dinleme	,232	46	,000*
B2 Konuşma	,198	46	,000*
B2 Yazma	,197	46	,000*
B2 Toplam	,133	46	,039*
C1 Okuma	,176	46	,001*
C1 Dinleme	,162	46	,004*
C1 Konuşma	,233	46	,000*
C1 Yazma	,142	46	,021*
C1 Toplam	,103	46	,200

* $p < 0,5$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi B1 okuma, B1 toplam ve C1 toplam puanı dışındaki puanların normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
A2 Okuma	44	12,50	25,00	21,67	23,75	3,68
A2 Dinleme	44	18,75	25,00	23,43	25,00	1,96
A2 Konuşma	44	10,00	25,00	22,21	22,50	2,59
A2 Yazma	44	15,00	25,00	21,13	22,50	3,59
A2 Toplam	44	70,00	98,75	88,46	89,75	8,01
B1 Okuma	43	10,00	25,00	18,13	17,50	3,87
B1 Dinleme	43	,00	23,75	18,37	17,75	4,05
B1 Konuşma	43	5,00	25,00	21,65	23,00	3,64
B1 Yazma	43	5,00	25,00	19,90	20,00	3,68
B1 Toplam	43	30,00	94,75	78,30	78,75	11,67
B2 Okuma	46	16,25	25,00	22,39	23,12	2,36
B2 Dinleme	46	10,00	25,00	22,22	23,37	3,05
B2 Konuşma	46	5,00	25,00	21,84	23,00	3,71
B2 Yazma	46	5,00	25,00	21,43	22,00	3,39
B2 Toplam	46	47,50	99,00	87,86	89,75	9,98
C1 Okuma	46	12,50	25,00	21,15	21,75	3,50
C1 Dinleme	46	15,00	25,00	22,17	22,50	2,19
C1 Konuşma	46	18,00	25,00	22,71	23,50	2,49
C1 Yazma	46	17,00	25,00	21,36	22,00	2,05
C1 Toplam	46	71,00	100,00	87,30	87,25	7,14

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kur sonu sınav puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre;

A2 kur sınav puanından öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 70,00, maksimum puanın 98,75, ortalamasının 88,46 ve standart sapmasının 8,01 olduğu,

B1 kur sınav puanından öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 30,00, maksimum puanın 94,75, ortalamasının 78,30 ve standart sapmasının 11,67 olduğu,

B2 kur sınav puanından öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 47,50, maksimum puanın 99,00, ortalamasının 87,86 ve standart sapmasının 9,98 olduğu,

C1 kur sınav puanından öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 71,00, maksimum puanın 100,00, ortalamasının 87,30 ve standart sapmasının 7,14 olduğu belirlenmiştir.

4.1.1. A2 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular

Edebiyat halkalarının uygulandığı ilk kur olan A2 kuru sonunda yapılan sınav puanlarının öncelikle normallik dağılımı test edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarına ait A2 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.3. A2 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
A2 Okuma	Deney	,283	22	,000	,683	22	,000*
	Kontrol	,186	22	,047	,896	22	,025*
A2 Dinleme	Deney	,354	22	,000	,703	22	,000*
	Kontrol	,317	22	,000	,773	22	,000*
A2 Konuşma	Deney	,443	22	,000	,608	22	,000*
	Kontrol	,245	22	,001	,801	22	,001*
A2 Yazma	Deney	,224	22	,005	,813	22	,001*
	Kontrol	,290	22	,000	,711	22	,000*
A2 Toplam	Deney	,215	22	,010	,879	22	,011*
	Kontrol	,147	22	,200	,920	22	,076

* $p < 0,5$

Kontrol ve deney gruplarına ait A2 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının A2 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız iki grubun

karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin A2 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Sınav	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A2 Okuma	Deney	22	27,20	598,50	138,500	,013*
	Kontrol	22	17,80	391,50		
A2 Dinleme	Deney	22	24,86	547,00	190,000	,179
	Kontrol	22	20,14	443,00		
A2 Konuşma	Deney	22	22,68	499,00	238,000	,923
	Kontrol	22	22,32	491,00		
A2 Yazma	Deney	22	20,18	444,00	191,000	,224
	Kontrol	22	24,82	546,00		
A2 Toplam	Deney	22	24,52	539,50	197,500	,296
	Kontrol	22	20,48	450,50		

* $p < 0,5$

Tablo 4.4'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin A2 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 Okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$U = 138,500$, $p < ,05$]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin A2 Okuma kur sonu sınav puanlarının [Sıra Ortalaması=27,20] kontrol grubunda yer alan öğrencilerin A2 Okuma kur sonu sınav puanlarından [Sıra Ortalaması=17,80] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 Dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U = 190,000$, $p > ,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 Konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=238,000, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 Yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=191,000, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 Toplam kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=197,500, $p>,05$] belirlenmiştir.

4.1.2. B1 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun B1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin normallik testi bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.5. B1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin normallik testi bulguları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
B1 Okuma	Deney	,181	20	,086	,894	20	,032*
	Kontrol	,181	23	,050	,931	23	,114
B1 Dinleme	Deney	,220	20	,012	,889	20	,026*
	Kontrol	,227	23	,003	,741	23	,000*
B1 Konuşma	Deney	,224	20	,010	,881	20	,018*
	Kontrol	,250	23	,001	,643	23	,000*
B1 Yazma	Deney	,181	20	,084	,883	20	,020*
	Kontrol	,225	23	,004	,822	23	,001*
B1 Toplam	Deney	,135	20	,200*	,958	20	,507
	Kontrol	,191	23	,030	,802	23	,000*

* $p < 0,5$

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin B1 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.5’te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının B1 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6. B1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Sınav	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
B1 Okuma	Deney	20	26,28	525,50	144,500	,036
	Kontrol	23	18,28	420,50		
B1 Dinleme	Deney	20	24,23	484,50	185,500	,274
	Kontrol	23	20,07	461,50		
B1 Konuşma	Deney	20	18,10	362,00	152,000	,054
	Kontrol	23	25,39	584,00		
B1 Yazma	Deney	20	22,55	451,00	219,000	,787
	Kontrol	23	21,52	495,00		
B1 Toplam	Deney	20	22,88	457,50	212,500	,670
	Kontrol	23	21,24	488,50		

Tablo 4.6’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 Okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$U= 144,500$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin B1 Okuma kur sonu sınav puanlarının [Sıra Ortalaması=26,28]

kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B1 Okuma kur sonu sınav puanlarından [Sıra Ortalaması=18,28] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 Dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=185,500, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 Konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=152,000, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 Yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=219,000, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 Toplam kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U=212,500, $p>,05$] belirlenmiştir.

4.1.3. B2 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarına ait B2 kur sonu sınav puanlarının analizi öncesinde normallik testi yapılmıştır. Normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.7. Kontrol ve deney gruplarına ait B2 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Grup	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
B2 Okuma	Deney	,283	23	,000	,775	23	,000*
	Kontrol	,197	23	,020	,924	23	,080
B2 Dinleme	Deney	,177	23	,060	,819	23	,001*
	Kontrol	,242	23	,001	,793	23	,000*
B2 Konuşma	Deney	,210	23	,010	,828	23	,001*
	Kontrol	,295	23	,000	,577	23	,000*
B2 Yazma	Deney	,203	23	,015	,880	23	,010*
	Kontrol	,225	23	,004	,743	23	,000*
B2 Toplam	Deney	,118	23	,200	,938	23	,163
	Kontrol	,212	23	,009	,704	23	,000*

* $p < 0,5$

Kontrol ve deney gruplarına ait B2 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.7’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının B2 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B2 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Sınav	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
B2 Okuma	Deney	23	25,17	579,00	226,000	,386
	Kontrol	23	21,83	502,00		
B2 Dinleme	Deney	23	21,26	489,00	213,000	,248
	Kontrol	23	25,74	592,00		
B2 Konuşma	Deney	23	18,41	423,50	147,500	,008*
	Kontrol	23	28,59	657,50		
B2 Yazma	Deney	23	23,15	532,50	256,500	,858
	Kontrol	23	23,85	548,50		
B2 Toplam	Deney	23	21,63	497,50	221,500	,345
	Kontrol	23	25,37	583,50		

* $p < 0,5$

Tablo 4.8’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B2 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 Okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=226,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 Dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=213,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 Konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit

edilmiştir [$U= 147,500$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B2 Konuşma kur sonu sınav puanlarının [Sıra Ortalaması=28,59] deney grubunda yer alan öğrencilerin B2 Konuşma kur sonu sınav puanlarından [Sıra Ortalaması=18,41] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 Yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 256,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 Toplam kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 221,500$, $p>,05$] belirlenmiştir.

4.1.4. C1 Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarına ait C1 kurs sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.9. Kontrol ve deney gruplarına ait C1 kur sonu sınav puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatisti k	Sd	P	İstatisti k	sd	p
C1 Okuma	Deney	,319	23	,000	,784	23	,000*
	Kontrol	,128	23	,200	,905	23	,032*
C1 Dinleme	Deney	,204	23	,014	,911	23	,044*
	Kontrol	,170	23	,085	,897	23	,022*
C1 Konuşma	Deney	,177	23	,060	,910	23	,041*
	Kontrol	,478	23	,000	,461	23	,000*
C1 Yazma	Deney	,138	23	,200	,936	23	,144
	Kontrol	,164	23	,111	,953	23	,341
C1 Toplam	Deney	,125	23	,200	,946	23	,236
	Kontrol	,096	23	,200	,969	23	,669

* $p < 0,5$

Kontrol ve deney gruplarına ait C1 kur sonu sınav puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının C1 yazma ve C1 toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin C1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Sınav	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
C1 Okuma	Deney	23	26,39	607,00	198,000	,140
	Kontrol	23	20,61	474,00		
C1 Dinleme	Deney	23	26,98	620,50	184,500	,077
	Kontrol	23	20,02	460,50		
C1 Konuşma	Deney	23	13,96	321,00	45,000	,000*
	Kontrol	23	33,04	760,00		
C1 Yazma	Deney	23	21,24	488,50	212,500	,248
	Kontrol	23	25,76	592,50		
C1 Toplam	Deney	23	22,52	518,00	242,000	,621
	Kontrol	23	24,48	563,00		

* $p < 0,5$

Tablo 4.10’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin C1 kur sonu sınav puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 Okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=198,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 Dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=184,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 Konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$U=45,000$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin C1 Konuşma kur sonu sınav puanlarının [Sıra Ortalaması=33,04] deney grubunda yer alan öğrencilerin C1 Konuşma kur sonu sınav puanlarından [Sıra Ortalaması=13,96] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 Yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=212,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 Toplam kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=242,000$, $p>,05$] belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’ ön test -son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.11. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
Konuşma Öz yeterlik	23	650,00	1700,00	1238,75	1250,00	264,636
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	23	24,00	45,00	33,79	33,00	5,660
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	23	13,00	30,00	22,88	23,00	4,753
Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	23	16,00	35,00	25,04	25,00	5,015
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	23	9,00	20,00	13,88	13,44	2,873
Okuma Öz yeterlik	23	64,00	130,00	95,60	94,00	17,388
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	23	30,00	55,00	41,92	41,00	6,473
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	23	12,00	20,00	14,68	14,00	2,306
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	23	7,00	15,00	11,17	11,00	1,945
Dinleme Öz yeterlik	23	49,00	90,00	67,78	66,00	10,081
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	23	41,00	91,00	68,84	73,00	13,978
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	23	6,00	21,00	15,96	16,00	3,757
Yazma Öz yeterlik	23	47,00	112,00	84,81	90,00	17,072

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.11’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre; konuşma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın

650, maksimum puanın 1700, ortalamasının 1238,75 ve standart sapmasının 264,63 olduğu, okuma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 64, maksimum puanın 130, ortalamasının 95,60 ve standart sapmasının 17,38 olduğu, dinleme öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 49, maksimum puanın 90, ortalamasının 67,78 ve standart sapmasının 10,08 olduğu, yazma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 47, maksimum puanın 112, ortalamasının 84,81 ve standart sapmasının 17,07 olduğu belirlenmiştir.



Tablo 4.12. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
Konuşma Öz yeterlik	23	940,00	1700,00	1518,9599	1580	188,62
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	23	29,00	45,00	38,5585	39	4,33
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	23	18,00	30,00	26,7253	27	3,24
Okuma-Analiz Düzeyi Öz yeterlik	23	24,00	35,00	30,1140	30,3	3,41
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	23	13,00	20,00	16,8261	17	2,38
Okuma Öz yeterlik	23	84,00	130,00	112,22	113	12,69
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	23	38,00	55,00	48,38	49	5,05
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	23	13,00	20,00	16,95	17	2,16
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	23	10,00	15,00	12,59	12,3	1,49
Dinleme Öz yeterlik	23	61,00	90,00	77,93	77	8,11
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	23	41,00	91,00	77,81	83	12,82
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	23	8,00	21,00	17,13	18,00	3,307
Yazma Öz yeterlik	23	54,00	112,00	94,94	100,00	15,520

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.12’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre; konuşma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 940, maksimum puanın 1700, ortalamasının 1518,95 ve standart sapmasının 188,62 olduğu, okuma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 84, maksimum puanın 130, ortalamasının 112,22 ve standart sapmasının 12,69 olduğu, dinleme öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 61, maksimum puanın 90, ortalamasının 77,93 ve standart sapmasının 8,11 olduğu, yazma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 54, maksimum puanın 112, ortalamasının 94,94 ve standart sapmasının 15,52 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.13. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
Konuşma Öz yeterlik	23	590,00	1700,00	1316,71	1385,11	312,473
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	23	22,00	45,00	37,34	39,00	5,631
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	23	18,00	30,00	25,77	27,00	3,319
Okuma-Analiz Düzeyi Öz yeterlik	23	16,00	35,00	29,18	30,93	4,530
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	23	8,70	20,00	15,72	15,44	2,979
Okuma Öz yeterlik	23	64,70	130,00	108,04	110,00	14,997
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	23	35,00	54,00	46,88	48,24	5,079
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	23	13,00	19,00	16,26	16,00	1,684
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	23	6,00	15,00	11,69	12,00	2,162
Dinleme Öz yeterlik	23	58,00	85,00	74,83	77,24	8,031
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	23	47,20	89,00	71,05	71,00	11,352
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	23	10,00	21,00	15,74	16,00	2,837
Yazma Öz yeterlik	23	57,20	110,00	86,79	89,00	13,863

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.13'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre; konuşma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 590, maksimum puanın 1700, ortalamasının 1316,71 ve standart sapmasının 312,47 olduğu, okuma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 64,70, maksimum puanın 130, ortalamasının 108,04 ve standart sapmasının 14,99 olduğu, dinleme öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 58, maksimum puanın 85, ortalamasının 74,83 ve standart sapmasının 8,03 olduğu, yazma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 57,20, maksimum puanın 110, ortalamasının 86,79 ve standart sapmasının 13,86 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.14. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
Konuşma Öz yeterlik	23	1100,00	1700,00	1411,29	1396	157,25
Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	23	29,00	45,00	36,95	36	3,50
Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	23	19,00	30,00	25,91	26	3,01
Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	23	24,00	35,00	28,48	28	2,69
Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	23	12,00	20,00	16,35	16,	1,77
Okuma Öz yeterlik	23	90,00	130,00	107,70	108	9,89
Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	23	39,00	54,00	45,98	47	4,14
Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	23	10,00	18,00	15,88	16	1,60
Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	23	9,00	15,00	12,19	12	1,58
Dinleme Öz yeterlik	23	64,00	86,00	74,06	75	6,05
Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	23	59,00	89,00	73,14	74	8,29
Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	23	9,00	20,00	15,4618	16	2,73
Yazma Öz yeterlik	23	68,00	109,00	88,6061	88	10,34

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.14'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre; konuşma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum

puanın 1100, maksimum puanın 1700, ortalamasının 1411,29 ve standart sapmasının 157,25 olduğu, okuma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 90, maksimum puanın 130, ortalamasının 107,70 ve standart sapmasının 9,89 olduğu, dinleme öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 64, maksimum puanın 86, ortalamasının 74,06 ve standart sapmasının 6,05 olduğu, yazma öz yeterlik ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları minimum puanın 68, maksimum puanın 109, ortalamasının 88,60 ve standart sapmasının 10,34 olduğu belirlenmiştir.

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ön test - son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ve normallik dağılımına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test konuşma öz yeterlik puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
Grup							
ÖT Konuşma Öz yeterlik	Deney	,091	23	,200	,978	23	,861
	Kontrol	,154	23	,168	,915	23	,051
ST Konuşma Öz yeterlik	Deney	,262	23	,000	,754	23	,000*
	Kontrol	,142	23	,200	,956	23	,384

* $p < 0,5$

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test konuşma öz yeterlik puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek

amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.15'te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.16. Uygulama öncesi konuşma öz yeterlik ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖT	Deney	23	21,37	491,50	215,500	,282
Konuşma Öz yeterlik	Kontrol	23	25,63	589,50		

Tablo 4.16'da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi konuşma öz yeterlik ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$U = 215,500$, $p > 0,05$].

Tablo 4.17. Uygulama sonrası konuşma öz yeterlik son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ST	Deney	23	28,65	659,00	146,000	,009*
Konuşma Öz yeterlik	Kontrol	23	18,35	422,00		

* $p < 0,5$

Tablo 4.17'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası konuşma öz yeterlik son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile

kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$U= 146,000$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik son test puanlarının [Sıra Ortalaması=28,65] kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik son test puanlarından [Sıra Ortalaması=18,35] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ön test-son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ve normallik dağılımına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	p
ÖT Okuma-Metni	Deney	,115	23	,200	,971	23	,703
Kavrama Öz yeterlik	Kontrol	,137	23	,200	,941	23	,187
ÖT Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	Deney	,118	23	,200	,950	23	,297
	Kontrol	,165	23	,104	,920	23	,068
ÖT Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	Deney	,120	23	,200	,979	23	,887
	Kontrol	,184	23	,042	,809	23	,001
ÖT Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Deney	,100	23	,200	,967	23	,623
	Kontrol	,125	23	,200	,956	23	,383
ÖT Okuma Öz yeterlik	Deney	,131	23	,200	,977	23	,839
	Kontrol	,119	23	,200	,932	23	,121
ST Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	Deney	,114	23	,200	,956	23	,387
	Kontrol	,156	23	,154	,945	23	,226
ST Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	Deney	,157	23	,148	,877	23	,009
	Kontrol	,147	23	,200	,941	23	,192
ST Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	Deney	,149	23	,200	,945	23	,228
	Kontrol	,163	23	,114	,953	23	,335
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Deney	,167	23	,097	,915	23	,053
	Kontrol	,187	23	,036	,952	23	,317
ST Okuma Öz yeterlik	Deney	,103	23	,200	,952	23	,317
	Kontrol	,100	23	,200	,984	23	,961

* p < 0,5

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.18’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test analiz düzeyi özetleme öz yeterlik puanı ve son test sözcük cümle bilgisi öz yeterlik puanı dışındaki puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımsız iki

grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.19. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖT Okuma-Metni	Deney	23	19,41	446,50	170,500	,039
Kavrama Öz yeterlik	Kontrol	23	27,59	634,50		
ÖT Okuma-Sözcük Cümle	Deney	23	19,41	446,50	170,500	,038
Bilgisi Öz yeterlik	Kontrol	23	27,59	634,50		
ÖT Okuma-Analiz Düzeyi	Deney	23	17,74	408,00	132,000	,003
Özetleme Öz yeterlik	Kontrol	23	29,26	673,00		
ÖT Okuma-Değerlendirme	Deney	23	19,33	444,50	168,500	,034
Düzeyi Öz yeterlik	Kontrol	23	27,67	636,50		
ÖT Okuma Öz yeterlik	Deney	23	18,43	424,00	148,000	,010
	Kontrol	23	28,57	657,00		

* $p < 0,5$

Tablo 4.19’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin metni kavrama öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$U = 170,500$, $p < ,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin metni kavrama öz yeterlik puanlarının [Sıra

Ortalaması=27,59] deney grubunda yer alan öğrencilerin metni kavrama öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=19,41] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin sözcük cümle bilgisi öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 170,500, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sözcük cümle bilgisi öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=27,59] deney grubunda yer alan öğrencilerin sözcük cümle bilgisi öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=19,41] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin analiz düzeyi özetleme öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 132,500, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin analiz düzeyi özetleme öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=29,26] deney grubunda yer alan öğrencilerin analiz düzeyi özetleme öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=17,74] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme düzeyi öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 168,500, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme düzeyi öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=27,67] deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme düzeyi öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=19,33] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 148,000, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=28,57] deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=18,43] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.20. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ST Okuma-Metni	Deney	23	26,65	613,00	192,000	,110
Kavrama Öz yeterlik	Kontrol	23	20,35	468,00		
ST Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	Deney	23	25,72	591,50	213,500	,259
ST Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	Kontrol	23	21,28	489,50		
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Deney	23	26,78	616,00	189,000	,096
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Kontrol	23	20,22	465,00		
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Deney	23	25,15	578,50	226,500	,399
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Kontrol	23	21,85	502,50		
ST Okuma Öz yeterlik	Deney	23	26,35	606,00	199,000	,150
ST Okuma Öz yeterlik	Kontrol	23	20,65	475,00		

Tablo 4.20’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin metni kavrama öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U= 192,000, p>,05],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin sözcük cümle bilgisi öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [U= 213,500, p>,05],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin analiz düzeyi özetleme öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 189,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme düzeyi öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 226,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 199,000$, $p>,05$] belirlenmiştir.

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ön test -son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ve normallik dağılımına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
ÖT Dinleme-	Deney	,148	23	,200	,946	23	,247
Temel Bilgi	Kontrol	,152	23	,180	,937	23	,157
Düzeyi Öz yeterlik							
ÖT Dinleme-	Deney	,153	23	,171	,890	23	,016
Kavrama-Sentez	Kontrol	,134	23	,200	,951	23	,311
Öz yeterlik							
ÖT Dinleme-Üst	Deney	,162	23	,123	,946	23	,246
Düzey	Kontrol						
Değerlendirme Öz		,165	23	,107	,928	23	,099
yeterlik							
ÖT Dinleme Öz	Deney	,157	23	,144	,932	23	,123
yeterlik	Kontrol	,176	23	,063	,900	23	,025
ST Dinleme-Temel	Deney	,111	23	,200	,944	23	,221
Bilgi Düzeyi Öz	Kontrol	,119	23	,200	,969	23	,672
yeterlik							
ST Dinleme-	Deney	,121	23	,200	,942	23	,200
Kavrama-Sentez	Kontrol	,267	23	,000	,774	23	,000
Öz yeterlik							
ST Dinleme-Üst	Deney	,170	23	,083	,931	23	,112
Düzey	Kontrol						
Değerlendirme Öz		,122	23	,200	,964	23	,559
yeterlik							
ST Dinleme Öz	Deney	,101	23	,200	,961	23	,479
yeterlik	Kontrol	,083	23	,200	,975	23	,811

* p < 0,5

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.21’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test kavrama-sentez öz yeterlik puanı, dinleme öz yeterlik puanı ve son test kavrama-sentez öz yeterlik puanı dışındaki puanlarının normal dağılım gösterdiği (p>0,05) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖT Dinleme- Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	Deney	23	18,24	419,50	143,500	,008*
	Kontrol	23	28,76	661,50		
ÖT Dinleme- Kavrama- Sentez Öz yeterlik	Deney	23	17,89	411,50	135,500	,004*
	Kontrol	23	29,11	669,50		
ÖT Dinleme- Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	Deney	23	21,46	493,50	217,500	,295
	Kontrol	23	25,54	587,50		
ÖT Dinleme Öz yeterlik	Deney	23	18,48	425,00	149,000	,011*
	Kontrol	23	28,52	656,00		

* $p < 0,5$

Tablo 4.22’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin temel bilgi düzeyi öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$U= 143,500$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin temel bilgi düzeyi öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=28,76] deney grubunda yer alan öğrencilerin temel bilgi düzeyi öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=18,24] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kavrama-sentez öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$U= 135,500$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kavrama-sentez öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=29,11] deney grubunda yer alan öğrencilerin kavrama-sentez öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=17,89] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey değerlendirme öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$U= 217,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$U= 149,000$, $p<,05$]. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=28,52] deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=18,48] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ST Dinleme- Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	Deney	23	27,26	627,00	178,000	,057
	Kontrol	23	19,74	454,00		
ST Dinleme- Kavrama- Sentez Öz yeterlik	Deney	23	26,74	615,00	190,000	,097
	Kontrol	23	20,26	466,00		
ST Dinleme- Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	Deney	23	25,30	582,00	223,000	,355
	Kontrol	23	21,70	499,00		
ST Dinleme Öz yeterlik	Deney	23	27,15	624,50	180,500	,065
	Kontrol	23	19,85	456,50		

Tablo 4.23'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin temel bilgi düzeyi öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 178,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kavrama-sentez öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 190,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey değerlendirme öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 223,000$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 180,500$, $p>,05$] belirlenmiştir.

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ön test -son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ve normallik dağılımına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	p
ÖT Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	Deney	,170	23	,084	,946	23	,240
	Kontrol	,187	23	,037	,933	23	,125
ÖT Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	Deney	,243	23	,001	,832	23	,001
	Kontrol	,106	23	,200	,982	23	,943
ÖT Yazma Öz yeterlik	Deney	,160	23	,133	,918	23	,061
	Kontrol	,138	23	,200	,954	23	,361
ST Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	Deney	,189	23	,033	,868	23	,006
	Kontrol	,089	23	,200	,974	23	,792
ST Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	Deney	,136	23	,200	,913	23	,048
	Kontrol	,172	23	,076	,935	23	,140
ST Yazma Öz yeterlik	Deney	,205	23	,013	,870	23	,007
	Kontrol	,096	23	,200	,974	23	,789

* $p < 0,5$

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.24'te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik puanı ve yazma öz yeterlik puanının normal dağılım gösterdiği ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Ancak örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖT Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri	Deney	23	23,07	530,50	254,500	,826
	Kontrol	23	23,93	550,50		
Öz yeterlik ÖT Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma	Deney	23	25,15	578,50	226,500	,401
	Kontrol	23	21,85	502,50		
Öz yeterlik ÖT Yazma Öz yeterlik	Deney	23	23,52	541,00	264,000	,991
	Kontrol	23	23,48	540,00		

Tablo 4.25’te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 254,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 226,500$, $p>,05$],

Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U= 264,000$, $p>,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ST Yazma- Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	Deney	23	27,57	634,00	171,000	,040
	Kontrol	23	19,43	447,00		
ST Yazma- Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	Deney	23	27,52	633,00	172,000	,041
	Kontrol	23	19,48	448,00		
ST Yazma Öz yeterlik	Deney	23	27,87	641,00	164,000	,027
	Kontrol	23	19,13	440,00		

* p < 0,5

Tablo 4.25’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 171,000, p<,05]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=27,57] kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=19,43] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 172,000, p<,05]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=27,52] kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=19,48] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu,

Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [U= 164,000, $p<,05$]. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarının [Sıra Ortalaması=27,87] kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarından [Sıra Ortalaması=19,13] anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.1. Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmaları

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.27. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	P
ÖT Konuşma Öz yeterlik	,091	23	,200	,978	23	,861
ST Konuşma Öz yeterlik	,262	23	,000	,754	23	,000*

* $p < 0,5$

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.27’de görüldüğü gibi son test puanlarının normal dağılmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Ayrıca örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.28. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Test	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	1	1,00	1,00		
Konuşma Öz yeterlik	Pozitif Sıra	21	12,00	252,00	-4,075	,000*
	Eşit	1				

* $p < 0,5$

Tablo 4.28’de deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin uygulama öncesinde konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$Z = -4,075$, $p < ,05$].

Tablo 4.29. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
ÖT Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,115	23	,200	,971	23	,703
ÖT Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,118	23	,200	,950	23	,297
ÖT Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,120	23	,200	,979	23	,887
ÖT Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,100	23	,200	,967	23	,623
ÖT Okuma Öz yeterlik	,131	23	,200	,977	23	,839
ST Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,114	23	,200	,956	23	,387
ST Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,157	23	,148	,877	23	,009*
ST Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,149	23	,200	,945	23	,228
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,167	23	,097	,915	23	,053
ST Okuma Öz yeterlik	,103	23	,200	,952	23	,317

* $p < 0,5$ anlamlı

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.29’da görüldüğü gibi son test sözcük cümle bilgisi öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.30. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Test	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Metni Kavrama Öz yeterlik	Negatif Sıra	3	7,33	22,00	-3,396	,001*
	Pozitif Sıra	19	12,16	231,00		
	Eşit	1				
Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	Negatif Sıra	2	10,50	21,00	-3,140	,002*
	Pozitif Sıra	18	10,50	189,00		
	Eşit	3				
Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	Negatif Sıra	3	2,67	8,00	-3,742	,000*
	Pozitif Sıra	18	12,39	223,00		
	Eşit	2				
Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Negatif Sıra	3	5,17	15,50	-3,611	,000*
	Pozitif Sıra	19	12,50	237,50		
	Eşit	1				
Okuma Öz yeterlik	Negatif Sıra	2	7,00	14,00	-3,653	,000*
	Pozitif Sıra	20	11,95	239,00		
	Eşit	1				

* $p < 0,5$

Tablo 4.30’da deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına

ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrencilerin uygulama öncesinde metni kavrama boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,396$, $p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde sözcük cümle bilgisi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,140$, $p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde analiz düzeyi özetleme boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,742$, $p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde değerlendirme düzeyi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,611$, $p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,653$, $p < ,05$] belirlenmiştir. Bu bulgulara göre edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarında olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.31. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	P
ÖT Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	,148	23	,200	,946	23	,247
ÖT Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,153	23	,171	,890	23	,016
ÖT Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,162	23	,123	,946	23	,246
ÖT Dinleme Öz yeterlik	,157	23	,144	,932	23	,123
ST Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	,111	23	,200	,944	23	,221
ST Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,121	23	,200	,942	23	,200
ST Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,170	23	,083	,931	23	,112
ST Dinleme Öz yeterlik	,101	23	,200	,961	23	,479

* $p < 0,5$

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.31’de görüldüğü gibi ön test kavrama-sentez öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.32. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Test	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	Negatif Sıra	4	3,63	14,50	-3,512	,000*
	Pozitif Sıra	17	12,74	216,50		
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	3	5,50	16,50		
Kavrama-Sentez Öz yeterlik	Negatif Sıra	3	5,50	16,50	-3,452	,001*
	Pozitif Sıra	18	11,92	214,50		
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	5	6,90	34,50		
Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	Negatif Sıra	5	6,90	34,50	-2,447	,014*
	Pozitif Sıra	14	11,11	155,50		
	Eşit	4				
	Negatif Sıra	3	6,17	18,50		
Dinleme Öz yeterlik	Negatif Sıra	3	6,17	18,50	-3,507	,000*
	Pozitif Sıra	19	12,34	234,50		
	Eşit	1				

* $p < 0,5$

Tablo 4.32’de deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrencilerin uygulama öncesinde temel bilgi düzeyi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,512, p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde kavrama-sentez boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,452, p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde üst düzey değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -2,447, p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde dinleme öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,507, p < ,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.33. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
ÖT Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,170	23	,084	,946	23	,240
ÖT Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,243	23	,001	,832	23	,001*
ÖT Yazma Öz yeterlik	,160	23	,133	,918	23	,061
ST Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,189	23	,033	,868	23	,006*
ST Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,136	23	,200	,913	23	,048*
ST Yazma Öz yeterlik	,205	23	,013	,870	23	,007*

* $p < 0,5$

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.33'te görüldüğü gibi ön test anlatım ve

şekil özellikleri öz yeterlik puanı ve yazma öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Ayrıca örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.34. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Gelişim/Uygulama	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,983	,000*
	Pozitif Sıra	20	11,50	230,00		
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	5	6,60	33,00		
Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	Pozitif Sıra	11	9,36	103,00	-1,818	,069
	Eşit	7				
	Negatif Sıra	2	1,50	3,00		
Yazma Öz yeterlik	Pozitif Sıra	20	12,50	250,00	-4,012	,000*
	Eşit	1				

* $p < 0,5$ anlamlı

Tablo 4.34’te deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrencilerin uygulama öncesinde anlatım ve şekil özellikleri boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -3,983$, $p < ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde dilbilgisi kurallarını kullanma boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -1,818$, $p > ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu [$Z = -4,012$, $p < ,05$] belirlenmiştir.

4.2.2. Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmaları

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.35. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
ÖT Konuşma Öz yeterlik	,154	23	,168	,915	23	,051
ST Konuşma Öz yeterlik	,142	23	,200	,956	23	,384

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test konuşma öz yeterlik ölçeği puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.35’te görüldüğü gibi ön test ve son test puanlarının normal dağılmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Ayrıca örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.36. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Test	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Konuşma Öz yeterlik	Negatif Sıra	10	9,15	91,50	-1,136	,256
	Pozitif Sıra	12	13,46	161,50		
	Eşit	1				

Tablo 4.36’da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin uygulama öncesinde konuşma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$Z = -1,136$, $p > ,05$].

Tablo 4.37. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	P
ÖT Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,137	23	,200	,941	23	,187
ÖT Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,165	23	,104	,920	23	,068
ÖT Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,184	23	,042	,809	23	,001*
ÖT Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,125	23	,200	,956	23	,383
ÖT Okuma Öz yeterlik	,119	23	,200	,932	23	,121
ST Okuma-Metni Kavrama Öz yeterlik	,156	23	,154	,945	23	,226
ST Okuma-Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	,147	23	,200	,941	23	,192
ST Okuma-Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	,163	23	,114	,953	23	,335
ST Okuma-Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	,187	23	,036	,952	23	,317
ST Okuma Öz yeterlik	,100	23	,200	,984	23	,961

* $p < 0,5$

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.37’de görüldüğü gibi ön test analiz düzeyi özetleme öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.38. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Gelişim/Uygulama	Ön -Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Metni Kavrama Öz yeterlik	Negatif Sıra	11	13,64	150,00	-,765	,444
	Pozitif Sıra	11	9,36	103,00		
	Eşit	1				
Sözcük Cümle Bilgisi Öz yeterlik	Negatif Sıra	10	9,00	90,00	-,202	,840
	Pozitif Sıra	9	11,11	100,00		
	Eşit	4				
Analiz Düzeyi Özetleme Öz yeterlik	Negatif Sıra	15	11,47	172,00	-,1480	,139
	Pozitif Sıra	7	11,57	81,00		
	Eşit	1				
Değerlendirme Düzeyi Öz yeterlik	Negatif Sıra	10	9,30	93,00	-,1097	,273
	Pozitif Sıra	12	13,33	160,00		
	Eşit	1				
Okuma Öz yeterlik	Negatif Sıra	11	11,64	128,00	-,435	,664
	Pozitif Sıra	10	10,30	103,00		
	Eşit	2				

Tablo 4.38’de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrencilerin uygulama öncesinde metni kavrama boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -0,765$, $p > 0,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde sözcük cümle bilgisi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -0,202$, $p > 0,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde analiz düzeyi özetleme boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -1,480$, $p > 0,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde değerlendirme düzeyi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -1,097$, $p > 0,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -0,435$, $p > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.39. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
ÖT Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	,152	23	,180	,937	23	,157
ÖT Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,134	23	,200	,951	23	,311
ÖT Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,165	23	,107	,928	23	,099
ÖT Dinleme Öz yeterlik	,176	23	,063	,900	23	,025*
ST Dinleme-Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	,119	23	,200	,969	23	,672
ST Dinleme-Kavrama-Sentez Öz yeterlik	,267	23	,000	,774	23	,000*
ST Dinleme-Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	,122	23	,200	,964	23	,559
ST Dinleme Öz yeterlik	,083	23	,200	,975	23	,811

* $p < 0,05$

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.39’da görüldüğü gibi ön test dinleme öz yeterlik puanı ve son test kavrama-sentez öz yeterlik puanı dışındaki puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.40. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Test	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Temel Bilgi Düzeyi Öz yeterlik	Negatif Sıra	14	11,32	158,50	-1,040	,298
	Pozitif Sıra	8	11,81	94,50		
	Eşit	1				
	Negatif Sıra	12	10,92	131,00		
Kavrama-Sentez Öz yeterlik	Pozitif Sıra	9	11,11	100,00	-,547	,584
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	10	10,25	102,50		
	Pozitif Sıra	11	11,68	128,50		
Üst Düzey Değerlendirme Öz yeterlik	Eşit	2			-,456	,648
	Negatif Sıra	14	11,46	160,50		
	Pozitif Sıra	9	12,83	115,50		
	Eşit	0				
Dinleme Öz yeterlik	Pozitif Sıra	9	12,83	115,50	-,685	,493
	Eşit	0				

Tablo 4.40’ta kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dinleme öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrencilerin uygulama öncesinde temel bilgi düzeyi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -1,040$, $p > ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde kavrama-sentez boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -,547$, $p > ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde üst düzey değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -,456$, $p > ,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde dinleme öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -,685$, $p > ,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.41. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	sd	p
ÖT Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,187	23	,037	,933	23	,125
ÖT Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,106	23	,200	,982	23	,943
ÖT Yazma Öz yeterlik	,138	23	,200	,954	23	,361
ST Yazma-Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	,089	23	,200	,974	23	,792
ST Yazma-Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	,172	23	,076	,935	23	,140
ST Yazma Öz yeterlik	,096	23	,200	,974	23	,789

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.41’de görüldüğü gibi öz yeterlik ölçeği ve alt boyut puanların normal dağılım gösterdiği ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının az olması nedeniyle bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında

parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.42. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Test	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri Öz yeterlik	Negatif Sıra	10	9,95	99,50	-,877	,381
	Pozitif Sıra	12	12,79	153,50		
	Eşit	1				
Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Öz yeterlik	Negatif Sıra	11	11,14	122,50	-,244	,807
	Pozitif Sıra	10	10,85	108,50		
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	9	13,00	117,00	-,639	,523
Yazma Öz yeterlik	Pozitif Sıra	14	11,36	159,00		
	Eşit	0				

Tablo 4.42’de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrencilerin uygulama öncesinde anlatım ve şekil özellikleri boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -,877$, $p >,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde dilbilgisi kurallarını kullanma boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -,244$, $p >,05$],

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$Z = -,639$, $p >,05$] belirlenmiştir. Bu bulgulara göre mevcut öğretim çerçevesinde yapılan etkinliklerin, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Edebiyat halkaları uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Edebiyat halkaları yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini almak veri toplama araçlarında açıklanan nitel anket görüşme formu kullanılmıştır. Sorular, öğrencilerin önceki kitap okuma çalışmalarını, daha önceki uygulamalarla edebiyat halkaları arasındaki farkı, yönetime ilişkin duygu ve düşüncelerini, projeler hakkında düşüncelerini ve uygulamaya ilişkin önerilerini almaya yöneliktir. Sorular; “Çalışmadan zevk aldın mı? Neden? En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?”, “Sen öğretmen olsan başka neler yapardın?” şeklindedir. Öğrenciler; K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı /kalmadın mı? Neden?*” temel sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 4.43. Edebiyat halkaları yönteminden memnun kalma durumu

Kodlar	N	Katılımcı
1. Türkçeyi geliştirme	5	K2, K4, K7, K8, K10
2. Sınıf içi iletişimi artırma	5	K3, K5, K6, K7, K9
3. Kelime hazinesini geliştirme	2	K7, K9
4. İyi bir yöntem olma özelliği	1	K2
5. Öğretmenlere yardımcı olma	1	K3
6. Öğrencilerin kavrama sürelerine göre eğitim verilmesi	1	K1
7. Cesaret verme	1	K5
8. Eğlenceli hâle getirme	1	K10

Tablo 4.43'ten elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların tümünün edebiyat halkaları yönetiminden memnun kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin memnun kalma nedenlerine bakıldığında ise Türkçeyi geliştirme ve sınıf içi iletişimi artırma sonuçları ön plana çıkmaktadır.

1. Türkçeyi geliştirme: Uygulamaya katılan 5 öğrenci bu yöntemin Türkçelerini geliştirdiğini belirtmiştir. Türkçe öğrenme sürecine olan olumlu katkılarını K3 şu şekilde aktarmıştır: *"Edebiyat halkaları yönteminden memnun kaldım. Çünkü böyle edebiyat halkalar öğretmenlere yardımcı oluyor. Sonra öğrenciler için de çok faydalı birbirine tartışma yapabilir, yeni kelimeler bulabilir, sorular sorabilir ve kısaca özetleyebilir. Sonra, öğrencilerin beceriler de geliştiriyor. Özellikle, öğretmenler ve öğrenciler arasında iyi bir bağlantı kurtarıyor."* Bu konuda K5 ise, *"Evet edebiyat halkaları yönteminden memnun kaldım. Çünkü bana çok yardım etti. Önceden insanların önünde çıkamazdım. Ve sınıfta arkadaşlarıma bildiğim şeyleri anlatamam. Ama bu aktiviteler yaptıkça kendime cesaret veriyorum ve sınıfta arkadaşlarımla bildiğim şeylerimi paylaşabilirim."* sözleriyle görüşlerini aktarmıştır.
2. Sınıf içi iletişimi artırma: Uygulamaya katılan 5 öğrenci bu yöntemin sınıf içi iletişimi artırdığını belirtmiştir. Edebiyat halkaları yöntemi sayesinde ikili ilişkilerinin arttığını K9 şu şekilde ifade etmiştir: *"Edebiyat halkaları yöntemden memnun kaldım, çünkü bu uygulama sayesinde birçok yeni hikâyeler öğrendik, kelime hazinelerimizi zenginleştirdik, birlikte çalışmayı öğrendik. Herkesin kendi ayrı rolü olduğu için uygulamamız düzgün sırada geçiyordu, çünkü her birimiz kendi görevinde sorumluluk sahibi olduğumu biliyordum ve ne yapmak gerektiğini anlıyordum"*.
3. Kelime hazinesini geliştirme: Uygulamaya katılan 2 öğrenci, yöntemin kelime hazinelerini geliştirmeye katkıda bulunduğunu belirtmiştir. K7, kelime hazinesinin geliştiğini şu şekilde aktarmıştır: *"Çok memnun kaldım. Çünkü Türkçem daha iyi oldu. Yeni kelimeler, cümleler ve atasözleri öğrendim ve nasıl metinleri daha iyi anlıyorum ve arkadaşlarımla düşüncelerimi paylaştım"*. Öğrencilere yöneltilen *"Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?"* sorusuna verdikleri yanıtlarda da aynı bulgulara rastlanmıştır.

4. İyi bir yöntem olma özelliği: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, edebiyat halkalarının iyi bir yöntem olduğu düşüncesindedir. K2, yöntem hakkındaki görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *“Edebiyat halkaları yönteminden çok memnunum. Çünkü öğrencilere Türk dilinin gelişimini çok iyi etkiledi. Bizim için çok iyi bir teknikti.”*
5. Öğretmenlere yardımcı olma: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemin dil öğretimi sürecinde öğretmenlere de yardımcı olabileceği görüşündedir. K3ün bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Edebiyat halkaları yönteminden memnun kaldım. Çünkü böyle edebiyat halkalar öğretmenlere yardımcı oluyor.”*
6. Öğrencilerin kavrama sürelerine göre eğitim verilmesi: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, edebiyat halkalarının farklı akademik düzey ve başarıya sahip öğrencilerin bir arada çalışabileceği bir yöntem olduğunu ve bu nedenle yöntemden memnun kaldığını belirtmiştir. K1 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Edebiyat Halkaları yönteminden memnun. Öğretmek ve öğrenmek zor bir iştir farklı beynimiz var. Bazı öğrenciler geç öğreniyor. Bazılarıysa hemen öğreniyorlar. Bu nedenle bazı öğretmenler bunu anlamalıdır. Dersleri anlamak için zamana ihtiyaç var. Zaman yetmiyor ve bazı öğrenciler geç öğreniyor.”*
7. Cesaret verme: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemin etkinliklere katılmada kendisine cesaret verdiğini ifade etmiştir. K5, *“Sınıfta arkadaşlarıma bildiğim şeyleri anlatamam. Ama bu aktiviteler yaptıkça kendime cesaret veriyorum ve sınıfta arkadaşlarımla bildiğim şeylerimi paylaşabilirim.”* sözleriyle görüşlerini aktarmıştır.
8. Eğlenceli hâle getirme: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, edebiyat halkaları yönteminin dersi eğlenceli hâle getirdiği ve bu nedenle Türkçe öğrenme sürecini olumlu etkilediği görüşündedir. K10, düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır: *“Evet, çok memnun kaldım. Hepimiz bu etkinliğe katıldık. Bu etkinlik çok eğlenceliydi. Türkçeyi daha da iyi öğrenmemiz için çok etkileyici bir etkinlikti.”*

Çalışma grubundaki katılımcılara *“En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?”* temel sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 4.44. Edebiyat halkaları yönteminin sevilen yönleri

Kodlar	n	Katılımcı
1. Özetleme becerilerini geliştirme	3	K3, K6, K10
2. Soru sorma	3	K4, K5, K8
3. Arkadaşlarla olan olumlu ilişkiler	3	K2, K7, K9
4. Konuşmaya olan olumlu etkileri	2	K9, K10
5. Yeni kelimeler bulma	2	K3, K6
6. Öğrenciyi motive etme	1	K1
7. Anlaşılamayan kelimeleri anlatmaya çalışma	1	K2

Tablo 4.44'te edebiyat halkaları yönteminin sevilen yönlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Elde edilen verilere göre öne çıkan yönler, "özetleme becerilerini geliştirmesi", "soru sorma" ve "arkadaşlarla olan olumlu ilişkiler" kodları olmuştur.

1. Özetleme becerilerini geliştirme: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, yöntemin özetleme becerilerinin gelişimine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Edebiyat halkaları yönteminde özetleyici rolünün katkılarını K6 şu şekilde aktarmıştır: *"Yaptığımız çalışmaları en sevdiğimi Özetleyici. Çünkü özet yapınca Türkçem gelişiyor aynı zamanda kafamı çalıştırıyorum. Bir de özetlerken öğrendiğim yeni kelimeleri uygulardım ve bu kelimeleri kafamda kalıyor. Özetleyici yaparsam iyi hissediyorum, çünkü düşünüyorum, aklımdan gelen kelimeleri konuyla ilişki varsa yazıyorum. Özet olarak, Özetleyici kişiye motive eder."* Bu konuda K10 ise *" Bu etkinlikte en sevdiğim görev özetleyici olmaktı. Çünkü kâğıda okuduğumuz metnin ana fikrini kendi cümlelerimizle yazıyoruz ve diğer arkadaşlarımıza anlatıyoruz.."* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

2. Soru sorma: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, yöntemde sorgulayıcı rolünü sevdiklerini belirtmiştir. Edebiyat halkaları yönteminin en çok soru sorma özelliğini beğenen K4 *"En sevdiğim yönü soruları çünkü sorular sorarken metinleri iyi şekilde anlatacak."* şeklindeki sözleriyle aktarmıştır. K5 ise bu konu ile ilgili görüşlerini şu cümleleri ile açıklamıştır: *"En sevdiğim yönü soru sormaktı. Çünkü sorular sorarken metne iyi bir şekilde anlıyorum. Ve*

arkadaşlarım soru sorarken güzelce cevap verebilirim çünkü metne iyi anladım."

3. Arkadaşlarla olan olumlu ilişkiler: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, yöntemin arkadaşlarıyla iletişimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Edebiyat halkaları yöntemi sayesinde arkadaşları ile olan olumlu ilişkiler kurduğunu söyleyen K2 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *"Özellikle ben her yönü denedim ama en sevdiğim anlaşılmayan kelimeleri bulmak ve anlatmak. Çünkü ben hep severim bir şeyi anlatmak ve onun için sohbet ve muhabbet yapmak. Benim için de çok pozitif etkiledi ve faydalı bir yetenek kazandım."*
4. Konuşmaya olan olumlu etkileri: Uygulamaya katılan 2 öğrenci, yöntemin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede iyi bir fırsat sunduğunu ifade etmiştir. K9, *"Üçüncü olarak da, herkesin kendi bilgilerini göstermek imkânı oldu ve konuşmasını geliştirmek şansı oldu. Çünkü tahtaya çıkıp yazdıklarımızı açıklıyorduk, düşüncelerimizle paylaşıyorduk."* derken K10 ise *"Konuşmamızın ilerlemesi iyi bir görev"* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.
5. Yeni kelimeler bulma: Uygulamaya katılan 2 öğrenci, yöntemin en sevdikleri yönünün yeni kelimeler bulma olduğunu belirtmiştir. K3, bu konudaki görüşlerini *"En sevdiğim yönü yeni kelimeler bulmasıdır. Çünkü onlar yeni ve uzun cümleler kurmak için kolaylaştırdı"* ; K6 ise *"Bir de özetlerken öğrendiğim yeni kelimeleri uygulardım ve bu kelimeleri kafamda kalıyor."* sözleriyle aktarmıştır.
6. Öğrencileri motive etme: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemin en sevdiği yönünün öğrencileri motive etmesi olduğunu belirtmiştir. K1, konu hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Öğrenciyi motive ederek ve birçok örnek vererek açıklamalılar."*
7. Anlaşılmayan kelimeleri anlatmaya çalışma: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemde en sevdiği yönün anlaşılmayan kelimeleri bulup anlatmak olduğunu belirtmiştir. K2, şu sözlerle görüşlerini aktarmıştır: *"Özellikle ben her yönü denedim ama en sevdiğim anlaşılmayan kelimeleri bulmak ve anlatmak. Çünkü ben hep severim bir şeyi anlatmak ve onun için sohbet ve muhabbet yapmak."*

Çalışma grubundaki katılımcılara *"En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?"* temel sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen

kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 4.45. Edebiyat halkaları yönteminin sevilmeyen yönleri

Kodlar	n	Katılımcı
1. Resim çizme	4	K4, K5, K6, K8
2. Sevmediğim bir şey yok	3	K3, K7, K10
3. Rutine binen dersler	1	K9
4. Boşa zaman kaybı	1	K1
5. Yazı yazma	1	K2

Tablo 4.45'te edebiyat halkaları yönteminin sevilmeyen yönlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Elde edilen verilere göre edebiyat halkaları yöntemindeki en sevilmeyen yönün resim çizme olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden 3'ü ise sevmediği bir şeyin olmadığını aktarmıştır.

1. Resim çizme: Uygulamaya katılan 4 öğrenci, yöntemde en sevmedikleri yönün resim çizme olduğunu belirtmiştir. Resim çizme konusunda K8 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "*Resim benim için çok önemli değildir. Resim iyidir ve ressamlar fikirleri resimler için anlatıyorlar ama ben maalesef anlamam bu yüzden en sevmediğim yönü.*" Aynı konuda K5 ise "*En sevmediğim yönü resim çizmekti. Çünkü bana göre ifadesiz, ondan hiç bilgi alamam. Bir de resim çizerken tembellik hissediyorum.*" şeklindeki sözleriyle sevmediği yönü aktarmıştır.
2. Sevmediğim bir şey yok: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, yöntemle ilgili sevmedikleri bir özelliğin olmadığını belirtmiştir. Sevmediği yönün olmadığını belirten K10 bu durumu "*Sevmediğim yön yok. Çünkü her bir yönün farklı faydası ve etkisi oluyor. Her yön de iyiydi*" şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir.
3. Rutine binen dersler: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemin her hafta aynı şekilde uygulanmasının dersi sıkıcı hâle getirdiği şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir. K9, konu hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "*Uygulamanın aynı şekilde geçmesi. Dikkat dağılıyor. Öğrenciler sıkılıyor.*"

4. Boşa zaman kaybı: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, uygulamanın dil öğrenme sürecinde zaman kaybettirdiği görüşündedir. K1, bu görüşünü şu sözlerle aktarmıştır: *“Öğretirken ama boşuna zaman kaybettiğini düşünüyorsun .”*
5. Yazı yazma: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemde sevmediği özelliğin yazı yazma görevi olduğunu belirtmiştir. K2, görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Özetleyici! Ben o kadar yazmayı sevmiyorum. Birinci yazman gerekiyor sonra özetlemek. Yazı yazmak yüzünden beğenmedim bu görevi.”*

Çalışma grubundaki katılımcılara *“Başka neler yapılmasını isterdin?”* temel sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 4.46. Edebiyat halkaları yönteminde uygulama ve etkinlik önerileri

Kodlar	N	Katılımcı
1. Başka bir şeye gerek yok	3	K5, K7, K8
2. Fikir yok	2	K4, K9
3. Öğrencileri motive etme ve güven verme	1	K1
4. Konuşma ve telaffuz için yeni uygulamalar yapma	1	K2
5. Metinleri hem yazarak hem konuşarak anlatma	1	K3
6. Metin yazmayı teşvik etme	1	K6
7. Türkçe-İngilizce çeviri oyunları	1	K10

Tablo 4.46’da edebiyat halkaları yönteminde uygulama ve etkinlik önerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin edebiyat halkaları yönteminden genel olarak memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir.

1. Başka bir şeye gerek yok: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, yöntemde yapılabilecek başka bir şey olmadığı görüşündedir. K5, *“Yaptığımız şeyleri bence o kadar yeter. Başka şey yapılmasını istemedim. İlerde bu uygulamalar yaptıkça yabancı öğrencilere çok ifade edebilir.”* derken K8 ise *“Bana göre onlar yeterlidir. Çünkü her şey vardır. Konuşma, sorular, açıklamak hatta resim. Bunlar yeterli...”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

2. Fikir yok: Uygulamaya katılan 2 öğrenci konu hakkında fikirleri olmadığını ifade etmiştir.
3. Öğrencileri motive etme ve güven verme: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, uygulamada öğrencilerin daha fazla motive edilebileceğini önermiştir. K1, konu hakkında şunları aktarmıştır: *Öğrenciyi motive ederek ve onlara güven."*
4. Konuşma ve telaffuz için yeni uygulamalar yapma: K2 edebiyat halkaları yönteminde konuşma ve telaffuz için yeni uygulamalar yapma önerisini şu şekilde dile getirmiştir: *"Mesele daha hızlı öğrenmek için kart tekniği kullanmak yazmak yerinde konuşma ve iyi telaffuz için yeni bir uygulamalar girmek".*
5. Metinler hem yazarak hem konuşarak anlatılmalı: Uygulamaya yönelik bir başka öneride bulunan K3, görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *"Bence bir metin anlatırken hem yazarak hem de konuşarak anlatılmalıdır."*
6. Metin yazmayı teşvik etme: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemde metin yazmaya daha çok zaman ayrılmasını önermiştir. K6, *"Normalde öğrencinin beynini genişletmek için, metin yazmayı ya da diğer şey ifade edebilmek için kurabilir."* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.
8. Türkçe-İngilizce çeviri oyunları: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, uygulama sürecinde çeviri oyunları oynanabileceğini önermiştir. K10, önerisinden şu şekilde bahsetmiştir: *"Türkçeyle ilgili oyunların oynanmasını isterdim. Küçük kâğıdın bir tarafında İngilizce kelimeler, öbür tarafında ise Türkçe kelimeleri yazıp, İngilizce kelimelerinin Türkçe tercümesini sormalı."*

Çalışma grubundaki katılımcılara *"Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdir?"* temel sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 4.47. Öğrencilerin çalışma sırasında hissettikleri

Temalar	Kodlar	n	Katılımcı
Öğrenci Hisleri	1.Heyecanlı	4	K1, K3, K8, K10
	2.Meraklı	4	K1, K2, K3, K8
	3.Rahat	4	K3, K5, K7, K10
	4.Enerjik	1	K2
	5.Sıkılmış	1	K3
	6.Mutlu	1	K4
	7.Etkin	1	K6
	8.Özgüvenli	1	K6
Hislerin nedenleri	1.Sınıf karşısında bir şeyler anlatma-Türkçe konuşma	3	K2, K5, K6
	2.Yeni şeyler öğrenme	2	K1, K8
	3.Metinleri yazma ve anlatma	1	K3
	4.Çalışma şekli	1	K4

Tablo 4.47'de öğrencilerin çalışma sırasında hissettiklerine ilişkin veriler yer almaktadır. Bu soru iki tema halinde değerlendirilmiştir. İlk temada öğrenci hisleri ikinci temada ise bu hislerin nedenlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Öğrencilerin çalışma sırasında neler hissettikleri incelendiğinde öne çıkan hisler; heyecan, merak ve rahatlaktır.

1. Heyecanlı: Uygulamaya katılan 4 öğrenci, çalışma sırasında heyecanlı olduklarını belirtmiştir. K1 heyecanını şu cümlesi ile aktarmıştır: *"Heyecanlı ve meraklı çünkü yeni konu var"*. K8 ise duygularını *"Çalışma sırasında kendimi heyecanlı ve meraklı hissediyorum bence normal yeni şeyler öğrenirken kendimi çok hissediyorum ama hissederken kendimi sakin olmaya çalışıyorum hatta konsantrasyonumun bozulmaması lazım bu durumu herkes yaşıyor."* cümleleri ile belirtmiştir.

2. Meraklı: Uygulamaya katılan 4 öğrenci, çalışma sırasında kendilerini meraklı hissettiklerini ifade etmiştir. K2 çalışma esnasında yaşadığı merak hissini şu cümleleri ile aktarmıştır: *"... Merakla yaparsın size çok neşe ve zevk getirecek. Sınıfın önünde anlatmak için çıkıyordum biraz heyecandan unutuyordum bazı kelimeleri. Ama bir süre sonra alıştım ve heyecanım geçti."*
3. Rahat: Uygulamaya katılan 4 öğrenci, çalışma sırasında kendilerini rahat hissettiklerini belirtmiştir. K10 çalışma esnasındaki rahatlığını *"Çalışma sırasında kendimi rahat hissettim. Ancak öbür taraftan heyecanlıydı."* şeklinde aktarmıştır. K5 ise *"Çalışma sırasında rahat istedim. Çünkü bildiğim şeyleri sınıf arkadaşlarımla paylaşabilirim. Ve onlar da bana soru sorabilirdi. Sonuç olarak arkadaşlarımla sınıfta tartışabilirdik."* şeklindeki görüşleri ile hissettiklerini aktarmıştır.
4. Enerjik: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, çalışma sırasında kendisini enerjik hissettiğini belirtmiştir. K2 hislerini şöyle açıklamıştır: *"Çalışma sırasında kendimi enerji ile dolu hissettim."*
5. Sıkılmış: Uygulamaya katılan K3, çalışma sırasında kimi zaman sıkıldığını şu sözlerle aktarmıştır: *"Çalışma sırasında bazen heyecanlı ve rahat bazen meraklı ve sıkıcı hissettim. Bence tam bilmiyorum ama bazı şeyler söyleyebilirim. Mesela bazı metinler hem yazarak hem de konuşarak anlatırken rahat ve heyecanlı hissettim. Ancak üstünde bahsettiğim gibi şeylerden sıkıcı ve meraklı hissettim. Neyse, bazı şeylerde gerçekten çok rahat hissettim."*
6. Mutlu: Uygulamaya katılan K4, çalışma sırasında mutlu olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Çalışma sırasında kendimi çok mutluyum çünkü öyle çalışmak çok seviyorum."*
7. Aktif: Uygulamaya katılan K6 ise hislerini şu şekilde aktarmıştır: *"Bana göre bu çalışma kendimi etkin hissettim."*
8. Özgüvenli: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, çalışmalar sırasında kendini daha özgüvenli hissettiğini belirtmiştir. K6, hislerini şöyle ifade etmiştir: *"Bunun yüzünden Türkçem gelişmiş, güvenimi artırır, bir de halkın önüne rahatça konuşabilirim. Bu çalışma olduğu için, nasıl düşünüyoruz ve aynı zamanda kelimeleri aklımızdan nasıl düzeltebiliriz bize öğretti."*

Öğrencilerin çalışma sırasında neden bu şekilde hissettikleri sorusuna verdikleri yanıtlar 4 başlık altında değerlendirilebilir.

1. Sınıf karşısında bir şeyler anlatma-Türkçe konuşma: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, çalışma sırasındaki hislerinin nedenlerine sınıf önünde Türkçe konuşma yanıtını vermiştir. K6, çalışma sırasında kendisini aktif hissettiğini ve bu şekilde Türkçe öğrenerek daha rahat konuşma yapabildiğini belirtmiştir.
2. Yeni şeyler öğrenme: Uygulamaya katılan 2 öğrenci, çalışma sırasındaki hislerinin nedenlerine yeni şeyler öğrenme yanıtını vermiştir. K8, çalışma sırasında kendisini heyecanlı hissetmesini yeni şeyler öğrenmesine bağlamıştır.
3. Metinleri yazma ve anlatma: Uygulamaya katılan K3, çalışma sırasında heyecanlı olmasının nedenlerine metinleri yazma ve anlatma yanıtını vermiştir.
4. Çalışma şekli: Uygulamaya katılan K4, çalışma sırasında kendisini mutlu hissetmesinin nedenini, bu tür bir çalışmayı sevdiği şeklinde belirtmiştir.

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?*” temel sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 4.48. Edebiyat halkaları yönteminin öğrenciye kazandırdıkları

Kodlar	N	Katılımcı
1. Özgüven	3	K6, K7, K8
2. Anlatma yeteneği	2	K2, K5
3. Deneyim	1	K1
4. Özetleme	1	K3
5. Metinleri anlama	1	K4
6. Türkçe öğrenme	1	K10

Tablo 4.48’de edebiyat halkaları yönteminin öğrenciye kazandırdıklarına ilişkin veriler yer almaktadır. Öne çıkan kazanımların, özgüven ve anlatma yeteneği kazanılması olduğu görülmektedir.

1. Özgüven: Uygulamaya katılan 3 öğrenci, çalışma sonunda yeni kelimeler öğrendiklerini belirtmiştir. K6 yöntem sonrası özgüven kazandığını “*Bu*

çalışmalar üzerinden kendi kendime güven kazandım ve hatta kelimeler falan kullanmaları bir fırsat buldum." cümleleri ile aktarmıştır.

2. Anlatma yeteneği: Uygulamaya katılan 2 öğrenci, yöntemin kendilerine anlatma yeteneği kazandırdığını ifade etmiştir. K2, konu hakkındaki görüşlerini şöyle aktarmıştır: *Birçok yeni beceriler. Birçok yeni kelime öğrenme yeteneği arttırıldı. Onlara anlatmak yeteneği, rahat hissetmek ve dinamik olmak.*
3. Deneyim: Uygulamaya katılan K1, uygulamanın, kendisine deneyim kazandırdığını *"Bilgi birikimi, tecrübe, beceri birçok şeyler"* sözleriyle aktarmıştır.
4. Özetleme: Uygulamaya katılan K3, yöntemin kendisine özetleme becerisi kazandırdığını *"Yaptığım bu çalışmalar bana çok beceriler kazandırdı. Mesela, cümleler kurarken ve konuşurken yeni kelimeler kullanabildim. Bu çalışmalardan en değerli kazandığım beceri, özetleyicidir. Çünkü önce nasıl özetleyeceğini bilmiyordum. O yüzden bu etki çok faydalı oldu düşünüyorum."* sözleriyle ifade etmiştir.
5. Metinleri anlama: Uygulamaya katılan 1 öğrenci, yöntemin metinleri anlama konusunda katkısı olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır: *"Yaptığım bu çalışmalar bana çok fayda verdi mesela kelimeleri bilmek, metinleri anlamak..."*
6. Türkçe öğrenme: Uygulamaya katılan K10, yöntemin Türkçe öğrenme sürecindeki katkısını *"Türkçeyi iyi öğrenmem için etkileyici bir etkinlik."* sözleriyle ifade etmiştir.

Uygulayıcı Öğretmen Görüşü

Yönteme ilişkin öğretmen görüşü incelendiğinde şu sonuçları elde etmek mümkündür:

1. Öğretmen görüşüne göre edebiyat halkaları okuma etkinlikleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Ayrıca edebiyat halkaları yönteminin öğrencilerin metinleri farklı açılardan görebilmelerini sağladığı düşünülmektedir.
2. Uygulayıcı öğretmen yöntem sayesinde öğrencilerin edebiyata karşı farkındalık kazandığını belirtmiştir.
3. Edebiyat halkaları yönteminin öğrenciler tarafından sevildiğini ifade edilmiştir. Bu yöntemin sevilmesinin nedenleri olarak da farklı ve ilgi çekici olması

sıralanmıştır. Yöntemin en çok sevilen yönünün ise öğrencilerin metinleri kendi hayal güçlerinde olduğu gibi canlandırabilmeleri olduğu belirtilmiştir.

4. Edebiyat halkaları yöntemi ile uygulamaya katılan öğrencilerde gözlemlenen gelişimin diğer öğrencilerden farklı olduğu aktarılmıştır. Uygulayıcı öğretmenin bu deneyim ile yeni kazanımlar elde ettiği de görülmüştür.
5. Uygulayıcı öğretmen, bir metni farklı yönlerden incelemenin, klasik metin işlemeye göre daha detaylı, anlamayı pekiştirici ve işlevsel olduğunu ifade etmiştir.



5. BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde sonuçlara yönelik değerlendirmeler yapılmış, araştırmaya ait bulgular tartışılmış ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Kur Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşması ile öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanmak üzere yenilikçi etkinliklere ve teknolojik araçlara gereksinimleri artmıştır. Ayrıca öğrencilerin hedef dilde dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra sosyal ve kültürel etkinliklere katılımının sağlanması da önem kazanmıştır. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu edebiyat halkalarıdır çünkü bu okuma etkinliklerinde Türkçe öğrenen öğrenciler, kendi okuma deneyimlerini grup halinde çalışarak paylaşma fırsatı bulur. Öğrenciler, yabancı dil öğrenme sürecinde akranlarından destek aldıklarında daha aktif öğrenenler olmaya başlarlar (Bottini ve Grossman, 2005) ve edebiyat halkaları işbirlikli öğrenmeyi içermesi bakımından bu süreçte avantaj sağlar (Maher, 2018). Ayrıca edebiyat halkaları okuduğunu anlama becerisinin gelişimine de katkıda bulunur çünkü görselleştirme, bağlantı kurma, sorgulama, çıkarımda bulunma ve inceleme gibi stratejileri desteklemektedir (Daniels ve Steineke, 2004). Bu yönüyle yabancı dilde okuma öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilemekte ve okuma kaygılarını azalmaktadır. (LeBlanc, 2015).

Bu araştırmada “Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri kur sonu sınavlardaki puanları

açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin A2 okuma kur sonu sınav kontrol grubunda yer alan öğrencilerin A2 okuma kur sonu sınav puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. B1 kurunda da aynı şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin B1 okuma kur sonu sınav puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B1 okuma kur sonu sınav puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. B2 kurunda ise deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde C1 kurunda deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 okuma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi üzerine ilk düzeylerde (A2 ve B1) etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Yöntemin okuma becerisini geliştirmede olumlu etkileri benzer araştırmalarda ortaya konmuştur (Nurhadi, 2017; Saadah ve Andriyanti, 2020; Smith ve Feng, 2018; Rachmajanti, 2020; Sutrisno, Rukmini, Baharati, Fitriati, 2020). Ne var ki bu çalışmada yöntemin ileriki düzeylerde okuma becerisi kur sonu sınav puanları açısından bir değişikliğe neden olmadığı görülmüştür.

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer

alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Son olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 dinleme kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini geliştirme açısından etkisi olmadığı söylenebilir.

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. B2 kurunda ise deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin B2 konuşma kur sonu sınav puanlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin B2 konuşma kur sonu sınav puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 konuşma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin C1 konuşma kur sonu sınav puanlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin C1 konuşma kur sonu sınav puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, edebiyat halkaları yönteminin ikinci dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmede olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Buna bir örnek Kaowiwattanakul (2020)'nin çalışmasıdır. Çalışmada, İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin, edebiyat halkaları yöntemiyle konuşma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği ortaya konmuştur. Ne var ki ikinci dil öğrenimi açısından bakıldığında bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini geliştirmede olumlu bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları A2 yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, belirlenmiştir. Aynı şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B1 yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları B2 yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları ve deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları C1 yazma kur sonu sınav puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebiyat halkalarının yazma becerisi açısından etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Ancak ikinci dil öğretimi alanında yapılan bir çalışmada, yazma becerisi açısından yöntemin bu çalışmadaki sonuçların aksine olumlu etkisinden söz edilmektedir. Kim (2015), çalışmasında elde ettiği bulgulardan yola çıkarak edebiyat halkalarının İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma gelişimine olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyi, kişisel ve kültürel farklılıklar, uygulama süresinin uzunluğu gibi etmenlerin farklı bulgular elde edilmesinde rol oynadığı söylenebilir.

5.2. Dil Becerileri Öz Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisi öz yeterlik ön test- son test puanları açısından yapılan incelemede ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik son test puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında ön testlerde konuşma becerisinde farklılık yokken son testlerde deney grubu lehine farklılık çıkmıştır. Yani deney grubu daha

başarılı olmuştur. Buna göre edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterliklerine olumlu yönde katkısı olduğu söylenebilir.

- Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisi öz yeterlik ön test- son test puanları açısından yapılan incelemede; uygulama öncesinde metni kavrama, sözcük cümle bilgisi, analiz düzeyi özetleme, değerlendirme düzeyi boyutundan aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Albayrak (2018)'in çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim ilgili çalışmada da sonuçlar edebiyat halkaları yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama yetisini ve yabancı dilde okumaya karşı olan tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Çalışmada, deney grubundaki öğrenenler okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmiş ve yabancı dilde okuma yetilerini geliştirmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler, edebiyat halkaları yönteminin Türkçe metinleri okuma ve anlamada kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

- Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik ön test- son test puanları açısından yapılan incelemede deney grubunda yer alan öğrencilerin temel bilgi düzeyi, kavrama-sentez, üst düzey değerlendirme öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre edebiyat halkalarının dinleme becerisi ile ilgili alt boyutlar için öğrencilerin öz yeterlik algılarında herhangi bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri öz yeterlik puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma öz yeterlik puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre edebiyat halkalarının dil bilgisi kurallarını kullanma öz yeterliklerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu için ortaya çıkan bu durumun, edebiyat halkaları yönteminin yazma becerisi üzerinde olumlu etki sağladığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Konuşma, okuma, dinleme ve yazma öz yeterliklerinin ön test ve son test karşılaştırmasında deney grubunda anlamlı farklılıklar belirlenmiş; deney grubundaki öğrenciler son testte daha başarılı olmuşlardır. Kontrol grubunda ise ön test ve son testlerde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında ön testlerde konuşma ve yazmada farklılık yokken son testlerde deney grubu lehine farklılık çıkmıştır. Yani deney grubu konuşma ve yazma becerilerinde kontrol grubuna göre yüksek başarı düzeyi göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında ön testlerde okuma ve dinlemede kontrol grubu lehine farklılık varken son testlerde farklılık çıkmamıştır. Her ne kadar istatistiksel olarak farklılık çıkmasa da deney grubunun daha başarılı olduğu, daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Nitekim ön testteki kontrol grubu lehine olan istatistiksel farklılığın son testlerde çıkmaması deney grubunun aradaki farkı kapatarak daha başarılı olmasındandır.

5.3. Edebiyat Halkaları Uygulamaları ile İlgili Öğretmen Gözlemleri ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Edebiyat halkaları uygulamaları ile ilgili öğretmen gözlemleri ve öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yöntemle ilgili olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, kendilerini bu yöntemle daha rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Yöntemle ilgili olumlu görüşlere Aytan'ın (2018) çalışmasında rastlanmaktadır. İlgili çalışmada da katılımcılar edebiyat halkalarının işbirliği, dayanışma, farklı bakış açıları kazanma, yetenekleri ortaya çıkarma, özgüven geliştirme, estetik kelime hazinesini zenginleştirme ve ayrıntıları yakalama gibi becerileri kazandığını bildirmişlerdir. Karatay (2016)'nın çalışmasında da yazılı olarak alınan öğrenci görüşleri incelendikten sonra edebiyat halkaları yönteminin öğrencilerin daha çok hoşlarına gittiği, birlikte daha çok şey öğrendikleri görülmüş; çalışma sonucunda öğrenciler edebiyat halkasına okumadıkları kitaplar hakkında dinleyici olarak katıldıklarında bile kendilerine çok şey kattığını, okuma ilgilerini, alışkanlıklarını, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Uygulayıcı öğretmen ise edebiyat halkalarının metni anlamayı kolaylaştırıcı yönüyle etkili bir yöntem olduğunu, bir metni farklı yönlerden incelemenin, klasik metin işlemeye göre daha detaylı, anlamayı pekiştirici ve işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Bernadowski (2003), çalışmasında edebiyat halkalarının öğrencilerin metinle etkileşimi ve sınıf topluluğuna bağlılığını artırdığını göstermiştir. Uygulamanın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bakış açısını değiştirdiğine ve öğretimde deneyim kazanmalarına katkı sağladığına yönelik bulgular, Allan, Ellis ve Pearson (2005), Aytan (2018), Çermik ve diğerleri (2019), Hidayat ve Musthafa (2020), Karatay'ın (2016) çalışmalarında da görülmektedir. Avcı ve Özgenel (2019)'un çalışmalarında da öğretmenler, edebiyat halkaları sayesinde öğrencilerin bireysel özelliklerini fark ettiklerini ve buna uygun yöntemler kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. “Kültürel olarak, öğrenciler başkalarıyla etkileşim (Vygotsky, 1978) ve hedefe yönelik eylemler yoluyla (Leontiev, 1978) öğrenir ve edebiyatın kültürel okuryazarlık eğitimine dâhil edilmesiyle dil yapılarını modelleyebilir, dersleri ön bilgilerine bağlayabilir ve yabancı dilde yetkinlik kazanırlar (Li, 2005: 124)”. Ayrıca kendi kültürlerini

ikinci kültürle karşılaştırarak kültürel farkındalığı ve dolayısıyla öğrencileri ikinci dili öğrenmeleri ve kullanmaları konusunda motive eder (Roser ve Martinez, 1995). Böylelikle edebiyat halkaları öğrencilerin hedef dili öğrenmek ve aynı zamanda hedef dilin kültürü hakkında bilgiler edinmek için anlamlı etkileşimler ve etkinlikler gerçekleştirebilecekleri bir araç olarak hizmet eder.

Dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin bir bütün olarak ele alındığı, dil öğrenenlerin yalnızca birer dinleyici değil aktif birer katılımcı olduğu etkinliklerin ve iş birlikli öğrenmenin temel alındığı yaklaşımlar giderek daha fazla benimsenmeye başlamıştır. Zira bu yaklaşımlarla oluşturulan gruplarda yapılan çalışmalar, klasik yöntemlere göre bireylerde daha fazla karşılıklı etkileşim kurma ve hedef dili etkin bir şekilde kullanma imkânı sağlar ve bununla birlikte benzer amaçlarla dil öğrenen bireylerin bir araya gelmesi öğrenme isteklerini artırabilir (Bozavlı, 2012). Bu tür bir yaklaşımın bir diğer yararı, yabancı dil öğrenme ve kullanma sürecinde oluşabilecek kaygıyı azaltmasıdır. Yapılan çalışmalar, iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azaltmadaki etkisini ortaya koymuştur (Doğru ve Ünlü, 2012; Suwantarathip ve Wichadee, 2014; Varışoğlu, 2016). Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin anadili öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkisi alan yazın taramasında ortaya konan çalışmalarda görülmektedir. Çalışmalar, yöntemin okuma ilgisi ve alışkanlığı kazanmada olumlu etkilerinden söz etmektedir. Yabancı dil öğretimi açısından ele alındığında da yöntemin hedef dilde farklı türlerde metinleri okuma isteği uyandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu yöntemde öğrenciler bir sohbet ortamında hedef dilde konuşma fırsatı bulurlar. Böylelikle etkinlikler sayesinde farklı bir dilde konuşma korkularını da aşacaklardır. Görüşme formlarından da anlaşılmaktadır ki öğrenciler uygulamanın en çok sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğrenciler geleneksel dil öğretim yöntemlerinin sıkıcı ortamından sıyrılıp edebiyat halkaları okuma etkinlikleri sayesinde daha eğlenceli bir ortamda kendilerini motive olmuş hissedebilirler. Zira dil öğretiminde derslere etkin katılım gösteren öğrencilerin hedef dilde konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerileri kullanma motivasyonlarında olumlu yönde artış görülecektir. Öğrenciler hedef dili kullanma konusunda başarabilme duygusuna sahip olabilir ve böylelikle korku ve kaygıları azalır. Ayrıca hedef

dilde edebî eserlerin kullanımıyla gerçek yaşamdaki deneyimler ve olaylarla ilgili bilgi edinmek ve anlamak mümkün hâle gelebilir. Böylelikle öğrenciler edebî metinler aracılığıyla bireysel ve toplumsal gelişmeleri fark edebilir ve kendilerini kültürel ve eğitsel olarak geliştirebilirler. Bu çalışmada nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde edebiyat halkalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem öğrenciler hem de uygulayıcı öğretmenler için etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak bu çalışma, edebiyat halkalarının Türkçenin yabancı dil öğretiminde sosyal etkileşimi içeren yapısı ve diğer birçok katkılarıyla etkin bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

5.4. Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebiyat halkalarının dil becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymak için yapılan bu çalışma ile ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, *uygulayıcılara yönelik öneriler* ve *yapılacak çalışmalara yönelik öneriler* olmak üzere iki ayrı başlıkta önerilerde bulunulmuştur.

5.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Edebiyat halkaları, farklı metin türleriyle birlikte uygulanabilir. Böylelikle ders kitabına devam etmeyi sıkıcı bulan bazı öğrenciler için eğlenceli bir etkinlik olarak gerçekleştirilebilir. Öğretmen bu sayede bütün sınıfın derse katılımını sağlayabilir.
- İletişimsel dil öğretimi yöntemine paralel olarak bu yöntemle öğrencilerin birbirleriyle hedef dilde iletişim kurması sağlanır. Bu açıdan öğretmen örneğin sınıf içinde daha az konuşan bir öğrencinin verilen rollerle konuşma becerilerinin gelişimini takip edebilir.

- Yöntemde kelime dâhisi rolü hedef dilde yeni kelimeler öğrenme imkânı sunar. Öğretmenler, bu kelimeleri haftalık toplantılardan sonra listeleyebilir ve panoya asabilir.
- Bu çalışmada edebiyat halkaları okuma etkinlikleri, haftada iki saat ile sınırlı tutulmuştur. Etkinliklerin, dil öğretimi sürecinin tamamında gerçekleştirilmesi önerilebilir.

5.4.2. Konuyla ilgili Yapılacak Çalışmalar için Öneriler

- Bu çalışmada örneklem dâhilindeki katılımcıların sayısı sınırlıdır. Daha çok sayıda katılımcının yer aldığı geniş kapsamlı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Edebiyat halkaları yönteminin Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında farklı boyutlarda etkileri incelenebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düzeylere uygun belirlenmiş edebî eserlerin sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu alanda araştırmacıların ve uygulayıcıların ilgili öğretimde kullanılacak edebî eserleri nitelik ve nicelik olarak incelemesi ve bu tür eserlerin artırılması önerilebilir.

6. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Albayrak, D. (2018). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesinde edebiyat grupları yönteminin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Allan, J., Ellis, S., & Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*. Report for The Scottish Executive Education Department.
- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3106>
- Anderson L.W. (1988). Attitudes and their measurement. In Keeves, J. P. (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international hand book*. New York, Pergamon Press.
- Avcı, N. (2013). *Teachers' perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Avcı, S. ve Özgenel, M. (2019). The use of literature circle technique in teachers' professional development. *Asian Journal of Education and Training*, 5(3), 408-415. DOI: 10.20448/journal.522.2019.53.408.415
- 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.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*. 4(2), 53-60.
- Babae, R., & Yahya, W. R. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.34469>
- Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: using literature circles to learn about content reading. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 31, 16-24.
- Bernadowski, C., & Morgano, K. (2011). Teaching Historical Fiction with Ready-Made Literature Circles for Secondary Readers. California, ABC-CLIO-LLC.
- Bottini, M & Grossman, S. (2005). Center-Based Teaching and Children's Learning: The Effects of Learning Centers on Young Children's Growth and Development. *Childhood Education*. 81. 10.1080/00094056.2005.10521305.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Briggs, S. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. (Master of Science in Education). School of Education and Counseling Psychology Dominican University of California,
- Brown, B. A. (2002). Literature circles in action in the middle school classroom. *U.S. Department of Education*, Erişim adresi: files.eric.ed.gov/fulltext/ED478458.pdf
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Büyükkız, K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Carpinelli, T. (2006). Literature circles: A collaborative success story. *Library Media Connection*, 25(3), 32-33.
- Clower, S. M. (2006). Using literature circles to improve literacy skills of English Language Learners. *All Regis University Theses* Erişim adresi: <https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1417&context=theses>
- Covert, K. (2009). Literature circles and their effects on student motivation and reading comprehension. (Master's Theses). *Education and Human Development*. Erişim adresi: https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/450
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15.
- Çetinkaya, F. Ç. ve Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the literature circles: teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7 (4). 8-15.
- DaLie, S. O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, in Ericson, B. O. (Ed.), *Teaching reading in high school English classes*. Urbana: NCTE, 84-100.

- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (Second edition). Maine: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini -Lessons for Literature Circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.
- Day, J.P., Spiegel, D. L., McLellan, J. (2002). Moving forward with literature circles: how to plan, manage, and evaluate literature circles that deepen understanding and foster a love of reading. *Scholastic Inc*.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Doğru, M. ve Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf, J. P., ed. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 27-50.
- Dilek, I. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elhess, M.,& Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. Erişim adresi: americanenglish.state.gov/files/ae/resource/_files/03_etf_53-3_3_elhess_egbert.pdf
- Erişek, Ö. ve Yücel, F. (2002). Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63-76.
- Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti. Ankara: TÖMER Yayınları.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 123- 148.
- Hidayat, D. & Musthafa, B.. (2020). *teachers' perspective toward literature circle to elevate efl students' reading motivation*. 10.2991/assehr.k.200406.009.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1), 53-66.
- Hsu, J. T. (2004). Reading without teachers: literature circles in an EFL classroom. *The Proceedings of Cross-Strait Conference on English Education*, 401- 421.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kant, I. (1929). Critique of pure reason (N. K. Smith, Trans.). New York: St. Martin's Press. (Original work published in 1781).
- Kaowiwattanukul, S. (2020). *Using literature circles to promote the english speaking skills of engineering students in english for specific purposes classrooms*. *Journal : Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(2),414-425.

- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı.1 becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 208, 6-17.
- Karatay, H. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat halkası ile ilgili okuma deneyimleri. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kim, H. R. (2013). Literature circles in EFL curricula: Establishing a framework. *The English Teacher*, 1-15. Erişim adresi: pdfs.semanticscholar.org
- Kim, P. (2015). Literature circle in an L2 writing classroom and students' writing development. *The Korea Association of Foreign Language Education*. Erişim adresi: <http://db.koreascholar.com/article?code=316720>
- Kökler, D. (2019). *Using literature circles in teaching English to young learners*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Research in Second Language Education*, Peter Lang Edition (İsmail Güleç, Alpaslan Okur, Bekir İnce).
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- LeBlanc, C. (2015). Investigating high school students' self-efficacy in reading circles. *The Language Teacher*, 39/1, 15-21.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Li, X. (2005). Second language and culture teaching in an ESL classroom – application of literature circles in an ESL classroom. *Intercultural Communication Studies*, 14(2), 124-134.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Maher, K. M. (2015). EFL literature circles: collaboratively acquiring language and meaning. *The Language Teacher*, 39/4, 9-13.
- Marr, A. G. (2015). Enhancing student schematic knowledge of culture through literature circles in a foreign language classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 85-92.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in Problem Solving*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mcvee, M., Dunsmore, K., & Gavelek, J. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543075004531>
- Miller, L. (2007). Literature circle roles for science vocabulary. *The Science Teacher*, 74(5), 52-56. Erişim adresi: www.jstor.org/stable/24141554
- Moen, C. B. (1998). *Literature Circle Role Sheets*. United States of America: Lorenz Educational Press,
- Morales, A. S. and Carroll, K. S. (2015). Using literature circles in the ESL college classroom: A lesson from Puerto Rico. *Applied Linguist*, 17(2), 193-206.

- Neamen, M. ve Strong, M. (2001). *More Literature Circles: Cooperative Learning For Grades 3-8*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Noe, K. L. S. & Johnson, N. J. (1999). *Getting Started with Literature Circles. The Bill Harp Professional Teachers Library Series*. Christopher-Gordon Publishers, Inc.,
- Nurhadi, K. (2017). Developing students's comprehension by using literature circle. *Wiralodra English Journal*. 1(1). <https://doi.org/10.31943/wej.v1i1.15>
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilköğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (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.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Rachmajanti, S. (2020). *Literature circle and critical reading across eyl learning strategies*. <http://dx.doi.org/10.18502/kss.v4i4.6492>
- Riverol, J. E. (1991). Literature in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 65-69.
- Rogers, W. & Leochko, D. (2002). *Literature Circles: Tools and Techniques to Inspire Reading Groups*. Portege & Main Press.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Roser, N. L., & Martinez, M. G. (Eds). (1995). *Book Talk and Beyond: Children and Teachers Respond to Literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Saadah, N. ve Andriyanti, E. (2020). Proposing literature circle strategy to enhance students' reading comprehension in EFL classroom. *English Linguistics, Literature and Language Teaching in a changing Era- Medya et al (eds)*, Taylor-Francis group, London.
- Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101-108.
- Sarı, B., 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.
- Smith, A., & Feng, J. (2018). Literature circle and gifted students: boosting reading motivation. Paper presented at the Georgia Educational Research Association.
- Soysal, İ. (2019). *Edebiyat Halkasının 5.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Suwanrathip, O., & Wichadee, S. (2014). The effect of collaborative writing activity using google docs on student writing abilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 113(2), 148-156.
- Şen, Ü. (2019). *Dil Eğitiminin Genel Kavramları*. (Editör: Ülke Şen). Ankara: Pegem Yayınları.
- Stout, M. (2018). Reading Circles in the English Language Classroom. 10.13140/RG.2.2.14891.75047.
- Sutrisno, D. & Dwi, R. & Bharati, D. & Fitriati, S.. (2020). Engaging Literature Circle to Teaching Critical Reading in the EFL University Student. 10.2991/assehr.k.200620.154.

- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 51-58.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “bellek stratejilerinin” kullanımı. *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549, DOI: 10.21764/maeuefd.544528.
- Taylor, S. (2001). The Effect of Literature Circles on the Perceived Writing Self-Efficacy of Fourth Grade Students. Theses and Dissertations. 1609. <https://rdw.rowan.edu/etd/1609>.
- Tehran, P., Yüksel, D. ve İnan, B. (2015). The place of literature in an English language teaching program: what do students think about it? *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15 (2).
- Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey*. (Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Topal, Y. (2019). Yabancı öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretim dili değişkeninin öğrenci başarısına etkisi (Afganistan örnekleme) *Ekev Akademi Dergisi*, 23(79), 421-431.
- Torres, A. R. (2012). Literature in the foreign language syllabus: Engaging the student through active learning. *Tejuelo*, 15, 9-16.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. Guilford Press.
- Tulumcu, M. F. (2014). *Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tunç, G. (2019). *İngiliz dili ve edebiyatı lisans öğrencilerinin okuma çemberi tekniği aracılığıyla akademik söyleme sosyalleşmesi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 2008, Vol.5, 244-262.
- Tüfekçioglu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Türker, F. (1991). Using “literature” in language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 299-305.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı dil öğretiminde edebî metinler: yenilikçi yaklaşımlara geçiş süreci ve gerekçeleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 203-212.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Varışoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15. 10.17755/esosder.263218.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yaşar, Ş. (1998), Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güz, 8(1-2), 68-75.



7. EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Ek 2. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu

Ek 3. Ölçek İzinleri

Ek 4. Kullanılan Ölçekler

Ek 5. Edebiyat Halkaları Etkinlik Fotoğrafları

Ek 6. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler

Ek 7. Edebiyat Halkalarında Kullanılmak Üzere Seçilen Kitaplardan Örnekler

Ek 8. Görüşme Formları

Ek 9. Eylem Planı

EK 1. Etik Kurul İzni



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Esra KÜLAH
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD

Sayın Esra KÜLAH,

"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edebiyat Halkalarının Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 05.02.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/32) kurulumuzun 20.02.2018 tarihli ve 2018/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet YERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Doç. Dr. H. Bîröl YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Katılmadı
Av. Zühal Demirci (Üye)

EK 2. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu

GÖNÜLLÜ KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

1. Çalışmanın adı:

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edebiyat Halkalarının Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi”

2. Araştırmacıların adları, kurumları ve iletişim numaraları.

Bu araştırma araştırmacı Esra KÜLAH tarafından, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Tezi olarak Prof. Dr. Halit Karatay danışmanlığında yürütülmektedir. İletişim Bilgileri: Tel: 05 [REDACTED], e-mail: [esrak\[REDACTED\]](mailto:esrak[REDACTED])

3. Araştırma amacının anlaşılır ve özet açıklaması:

Bu araştırmada edebiyat halkaları yönteminin dil becerilerinizin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan literatür taramasında edebiyat halkalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkisi konusunda yapılan bir çalışma olmadığı görülmüş olup, bu konuyu literatüre kazandırmak amaçlanmıştır. Çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde uygulanacaktır. Uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-C1 düzeylerinde öğrenciler katılacaktır. Birinci aşamada öğrencilerin ilgisini çeken ve düzeylerine uygun okunacak edebi eserler belirlenmiştir. İkinci aşamada okutmanlar edebiyat halkaları okuma etkinliklerinin nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgilendirilerek örnek uygulama etkinlikleri yapılacaktır. Üçüncü aşamada belirlenmiş kitaplar arasından öğrencilerin gönüllüce seçtikleri kitaplar okunacak ve bununla ilgili edebiyat halkaları okuma etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Son olarak edebiyat halkaları okuma

EK 3. Ölçek İzinleri

**KAAN** <kb[redacted]>
Alıcı: ben ▾
25 Haz 2019 Sal 11:32 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Esra Hanım,
atf göstererek ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylık ve başarılar dilerim.

17 Haz 2019 Pzt, saat 22:12 tarihinde Esra Kulah <es[redacted]> şunu yazdı:

...

--

Kaan [redacted]

**Esra Kulah** <esrak[redacted]>
Alıcı: KAAN ▾
25 Haz 2019 Sal 17:27 ☆ ↶ ⋮

Çok teşekkür ederim.
Saygılarımla...

KAAN <[redacted]> 25 Haz 2019 Sal, 11:32 tarihinde şunu yazdı:

...

**Fatih Mehmet** <[redacted]@gmail.com>
Alıcı: ben ▾
19 Şub 2018 Pzt 23:09 ☆ ↶ ⋮

Esra Hanım,
Kaynak göstermek kaydıyla dilediğiniz gibi kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

19 Şub 2018 23:01 tarihinde "Esra C [redacted]" yazdı:

...

**Esra** <[redacted]>
Alıcı: Fatih ▾
19 Şub 2018 Pzt 23:16 ☆ ↶ ⋮

Teşekkür ederim.

19 Şubat 2018 23:09 tarihinde Fatih Mehmet [redacted]@gmail.com> yazdı:

...

Fwd: Öz Yeterlik Ölçeği

Gelen Kutusu x



Esra KÜLAH

Alıcı: ben ▼

----- Forwarded message -----

From: Haluk [redacted]@gmail.com>

Date: 9:08AM, Mon, Feb 12, 2018

Subject: Öz Yeterlik Ölçeği

To: Esra KÜLAH [redacted]

Ekteki kitap bölümüne atıf yapmayı unutmayalım.

Kolay gelsin.

2 Ek



EK 4. Kullanılan Ölçekler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yer alan anketteki her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra, sizin için uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir yanıt seçeneği yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun gelen puanı işaretlemenizdir. Katkılarınız için teşekkürler...

0: Kesinlikle Yapamam 50: Orta Düzeyde Yapabilirim 100: Kesinlikle Yapabilirim

Madde No		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	Maddeler											
1	Türkçe konuşurken hatalarımı fark edebilirim.											
2	Türkçe sohbet edebilirim.											
3	Türkçe konuşurken heyecanımı kontrol edebilirim.											
4	Türkçe hazırlıklı konuşmalar yapabilirim.											
5	Konuşmama etkili bir giriş yapabilirim.											
6	Türkçe konuşurken yaptığım hataları düzeltebilirim.											
7	Türkçe konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.											
8	Karmaşık ve zor metinleri (akademik metin, ansiklopedi vb.) sözlü olarak özetleyebilirim.											
9	Türkçe hazırlıksız konuşmalar yapabilirim.											
10	Türkçe konuşurken, öğrendiğim yeni kelimeleri kullanabilirim.											
11	Bildiğim konularda düşüncelerimi Türkçe ifade edebilirim.											
12	Türkçe konuşurken beden dilini (jest, mimik vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.											
13	İlgi alanıma giren bir konuyu sunarken işitsel ve görsel materyallerden faydalanabilirim.											
14	Türkçe konuşurken mecazları (atasözü, deyim vb.) kullanabilirim.											
15	Bilgi sahibi olduğum konulardaki tartışmalara katılabilirim.											
16	Konuşmamı uygun bir şekilde bitirebilirim.											
17	Belirlenen sürede konuşmamı yapabilirim.											

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DİNLEME BECERİSİ ÖZ
YETERLİK ÖLÇEĞİ**

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Dinlediklerimde kim sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Dinlediklerimde bahsedilen nesneyi fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Dinlediklerimde ne sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dinlediklerimde nerede sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Dinlediklerimde nasıl, ne zaman, niçin sorularına cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Dinlediğim bir etkinliğin veya işin yönergelerini takip edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Dinlediklerimin hakkında sorular sorabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Önceden elde ettiğim bilgiler dinlediğimi anlamama yardımcı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Dinlediklerinde sesleri aynı, anlamı farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarını fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Dinlediklerimde anlamları aynı olan kelimeleri ayırt edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Dinlediğim şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Dinlediklerimde geçen kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Dinlediklerimde önemliyi önemsizi ayırt edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Dinlediklerime ilişkin sorular oluşturabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Dinlediklerimin öncesi veya sonrası için kurgular oluşturabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Dinlediklerimin içeriği yönünden değerlendirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

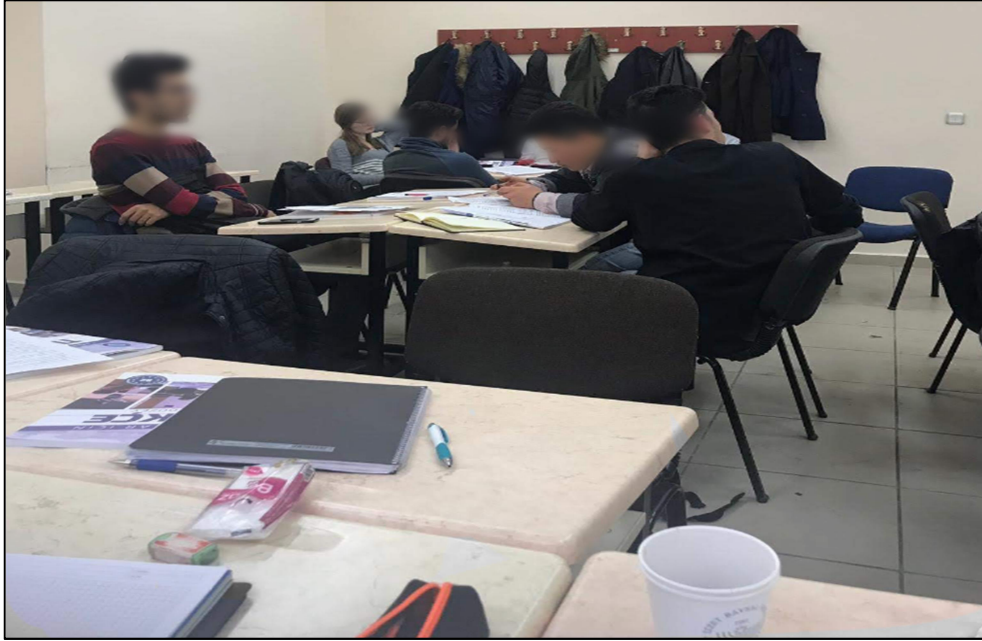
No	Maddeler	Katılmıyorum Katılıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
15	Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE OKUMA BECERİSİ ÖZ
YETERLİK ÖLÇEĞİ**

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okuduklarımı doğru telaffuz edebilirim.	O	O	O	O	O
2	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	O	O	O	O	O
3	Okuduklarında ne sorusuna cevap verebilirim.	O	O	O	O	O
4	Okuduklarımda belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.	O	O	O	O	O
5	Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.	O	O	O	O	O
6	Okuduklarımda geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.	O	O	O	O	O
7	Okuduğum metnin yazarı ve metnin içeriği hakkında düşüncelerimi belirtebilirim.	O	O	O	O	O
8	Okuduklarım hakkında sorular sorabilirim.	O	O	O	O	O
9	Okuduklarımı başkalarıyla paylaşabilirim.	O	O	O	O	O
10	Okuduklarımda sebep sonuç ilişkisini kurabilirim.	O	O	O	O	O
11	Okuduğum şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	O	O	O	O	O
12	Metindeki düşünceler ile kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri belirleyebilirim.	O	O	O	O	O

13	Okuduğum metindeki kelimelerin zıt anlamlarını bulabilirim.	O	O	O	O	O
14	Okuduklarımda ana fikrini belirleyebilirim	O	O	O	O	O
15	Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.	O	O	O	O	O
16	Okuduklarımda karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.	O	O	O	O	O
17	Önem belirten ifadeleri (başlıca, özellikle, en iyisi, en kötüsü vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	O	O	O	O	O
18	Betimleyen ve tanımlayan (...tanımlanmaktadır, ... denir vb.) ifadelerle dikkat ederek okuyabilirim.	O	O	O	O	O
19	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	O	O	O	O	O
20	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri (kısacası, özetle, sonuç olarak vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	O	O	O	O	O
21	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	O	O	O	O	O
22	Okuduklarımda doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek yargıları fark edebilirim.	O	O	O	O	O
23	Okuduğum metin ile ilgili sorular oluşturabilirim.	O	O	O	O	O
24	Okuduğum metinde geçen deyimlerin anlamını çıkarabilirim.	O	O	O	O	O
25	Okuduğum harita, sokak tabelası, otobüs ve tren tarifelerini anlayabilirim.	O	O	O	O	O
26	Otel faturası, kredi kartı makbuzu ve hava durumu haritası gibi metinleri anlayabilirim	O	O	O	O	O

EK 5. Edebiyat Halkaları Etkinlik Fotoğrafları











EK 6. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler

= yeni kelimeler

Kurama → bir uzman alanında.

anlaşılmaz → anlamak zor geliyor

bir şeyin anlamayı yapamazsın.

Sırtını dayadığı → onun sorumluluk bu.

Somutlaştırmak → onu canlı şekilde yapıyoruz.

büyülü bir şekilde → şiirli bir şekilde

koylusu → Tarlalarda çalışanlar.

Temalar → Konular

Salma

1- Valery, düz yazıyı yarıyase, şiiri benzetir?

Valery, düz yazıyı yarıyase, şiiri ise

2- Sözcüklerle oynayan şair, onları düzenler?

Sözcüklerle oynayan şair, onları ses ve göre düzenler, sıralar.

3- Adlarına şair de denir, ozan da, âşık

Bu ince gönüllü insanlar, nelerleri görür

Adlarına şair de denir, ozan da, âşık

ince gönüllü insanlar, hayatı bambaşka

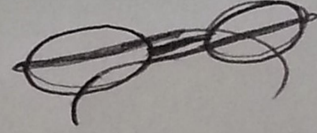
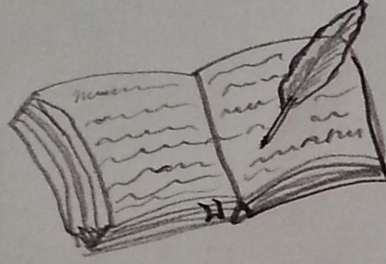
görüüp, bambaşka kulaklarla işitirler.

4- Edebiyatı şiir önemli mi? Ne

debiyatı şiir önemlidir. Çünkü

iriden doğmuştur.

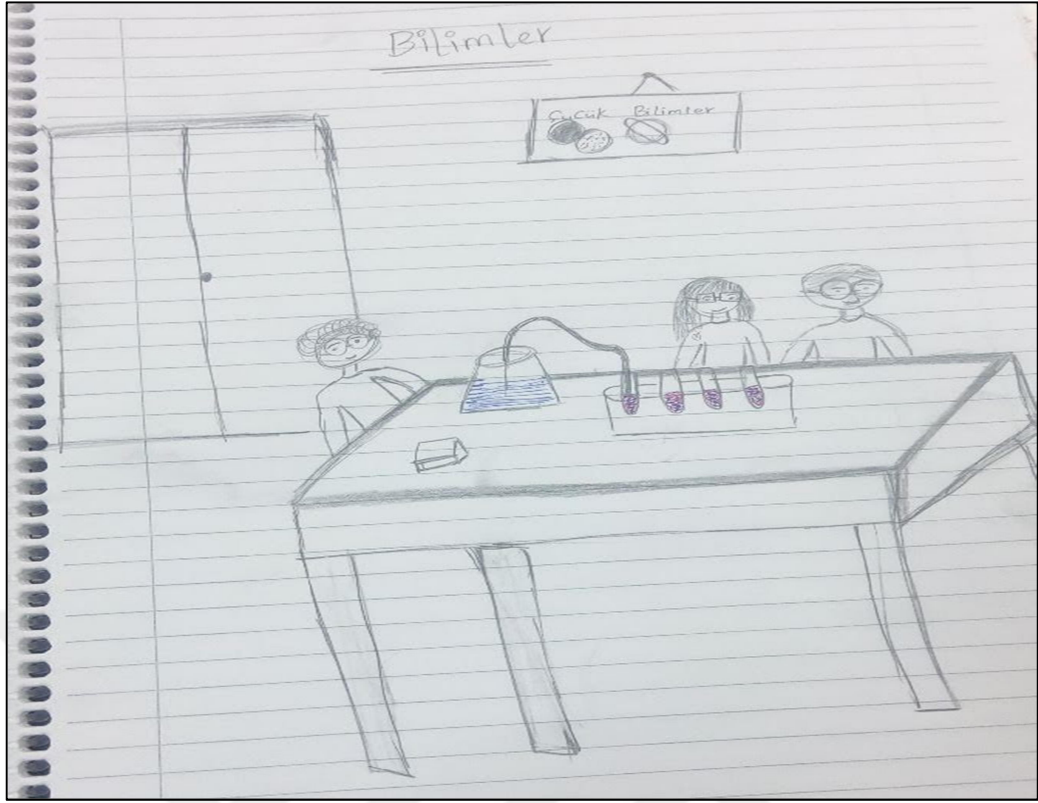
Şiir mavi bir gökyüzüdür,
 şiir zifiri karanlıkta parlayan
 bir ışıktır, şiir sessiz gecelerin
 sessiz şiflisidir.



Kaynak ——— Yayınlanan - ürün - sıkı
 Felak ——— Şiddet - Zorluk - Yoğunluk - güç
 Nükleer ——— Atom - Sekirdeksel - nükleer fizik
 Santral ——— İstasyon - durak - Terminal / Santral menuru
 Facia ——— Felaket - trajedi - afet
 Tatbikat ——— Tatbikat eğitim tekniği - Askeri Tatbikat
 Nitelik ——— Sıfat - özel - tipik - hususiyet
 Tasarım ——— Dizayn - Karanlık - taslak
 Operatör ——— Çalıştıran - operatör doktor
 Uygulama ——— deneyim - Pratik - Tatbik
 Reaktör ——— Nükleer Reaktör - iki amaçlı reaktör
 Aniden ——— anırsın - birden - anılarak - birdenbire

1. Nerede ve ne zaman Ukrayna'da facia gerçekteşti?
Fermabıl'de 1986'da gerçekteşti.
2. Teknisyenler reaktörü durdurmak için ne yaptılar?
Teknisyenler reaktörü durdurmak için bütün denetim dahil ettiler.
3. Kaç ülkedeki radyoaktif kirlenmeye maruz kaldı?
Üç ülke alanı.
1. Titanik adlı gemi nereye doğru çıkıyordu?
Titanik Southampton seyrinden Newyork'a doğu
2. Gemi sulara nasıl gömüldü?
Titanik Atlas Okyanusu açıklarında buz dağına
3. Metalurji mühendislerine göre gemi neden batı?
Onlara göre gemi teknik bilgi eksik
1. Firma ne amacıyla Hindistan'da kurulmuş?
Böcek ilacı üretmek için kurulmuştur.
2. Yokaimura Nükleer Santrali kazasında
Üç mühendis hayatını kaybetti ve yaklaşık
radyosyana maruz kaldı.

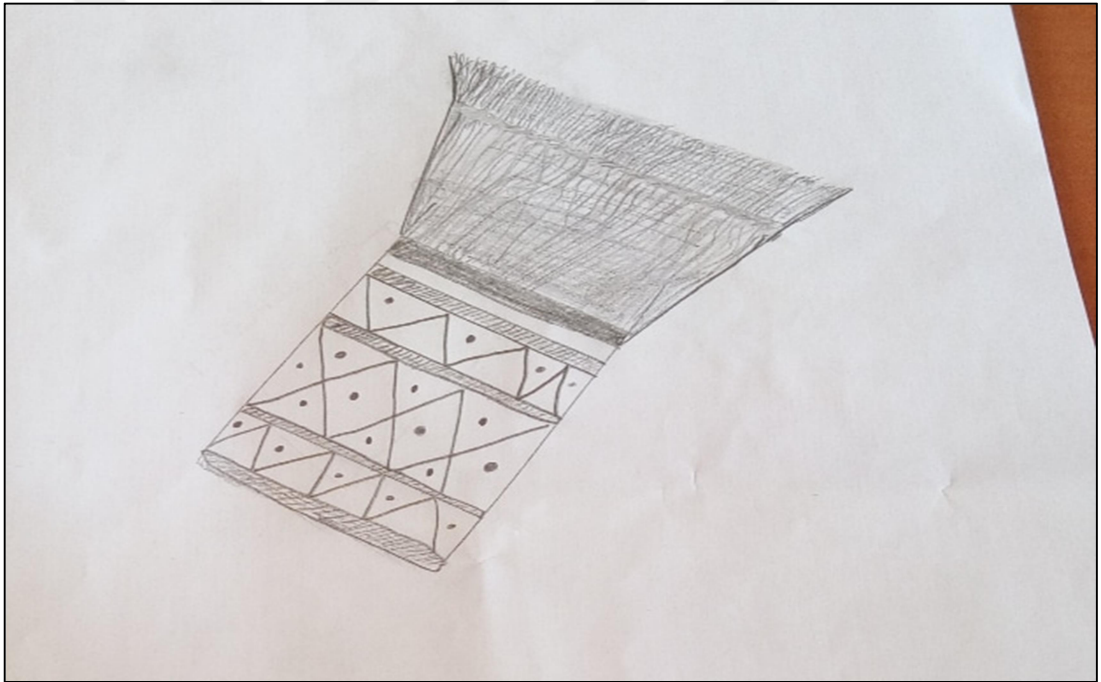




1. Şiir hakkında ne söyler?
Şiir insanla yaşattır ve edebiyatın annesidir.
 2. Valery şiiri neye benzetiyor?
Valery şiiri dansa benzetiyor.
 3. Şair sözcüklerle nasıl oynar?
Şair sözcükleri ses ve anlam ilgilerine göre düzenler.
 4. Şair nasıl oluşur?
Birilerine bu yetenek yaratılıştan geliyor, diğerleri kazanıyor.
- Hangi temalar şiire malzeme olmuştur?
Aşk, yalnızlık, mutluluk, vatan, kahramanlık.

Garip bir hediyeyi

- 1- Garzıdaki Hıyuncu dükkandan önceki Perideun neden işi
sazak dolaylıyordu?
- Çünkü birisine girmek için cesaret edemiyordu. Zavallı adamın
sormak için bir şey kalmamıştı.
2- Zavallı adamın ne sormak istiyordu?
- Zavallı adamın onun birşey fırçası bir değeri var mı, yok mu
sormak istiyordu.
3- Zavallı adamın cebinde ne var?
- Birşey fırçası,
4- Perideuna birşey fırçası kim verdi?
- Yaşlı adam.
5- neden ona fırçası verdi? - Çünkü hayabını kurtaradı.
6- Zavallı adamın ne şey için sormak istiyordu?
- Bir birşey fırçasının kıymeti neydi sormaktan istiyordu.
7- Kim ona bu birşey fırçasını ~~hediye etti~~ hediye etmiş?
- ona yaşlı adam hediye etmişti.
8- zavallı adamın neden üzgün oldu ve hemen oraya çöküp
ağlamak istedi?
- Çünkü o birşey fırçası değersiz olduğunu düşünüyordu.
9- zavallı adamın neden cebinden fırçası, bir kere daha çıkart
ıyordu?
- Basit, herkesteği gibi, beş, on kuruşluk bir maldı dönmek
- Zavallı adamın büyük mağazalara varışta içinde ne oldu
facak bir dükkânın kapısını itti. Kuyuncu gözlerini
dipir adamı sardıktan sonra" ne istiyorsun? diye sordu.



Kelimeler

- 1) Evirmek: döndürmek
- 2) Beş para etmez: değersiz
- 3) Kekeleyerek tatılmak
- 4) İhtiyor: yaşlanmış
- 5) mal eşya
- 6) dolaşmak: gezmek
- 7) Kere: tıkrar
- 8) Hediye: armağan
- 9) Fekik: güçlü.
- 10) zavallı; fakir.
- 11) Ufacık: küçük.

Bölüm uzmanı

İnsanoğlunun tarih boyunca en büyük hedeflerinden biri hastalıklara çare bulup insan ömrünü uzatmak oldu.

İnsanların hangi hastalığa daha yatkın olduklarından zihinsel yeteneklerine, boylarının uzunluğundan gözlerinin rengine kadar sayısız biyolojik özellik, DNA sarmalının sakladığı genetik şifre aracılığı ile belirleniyor.

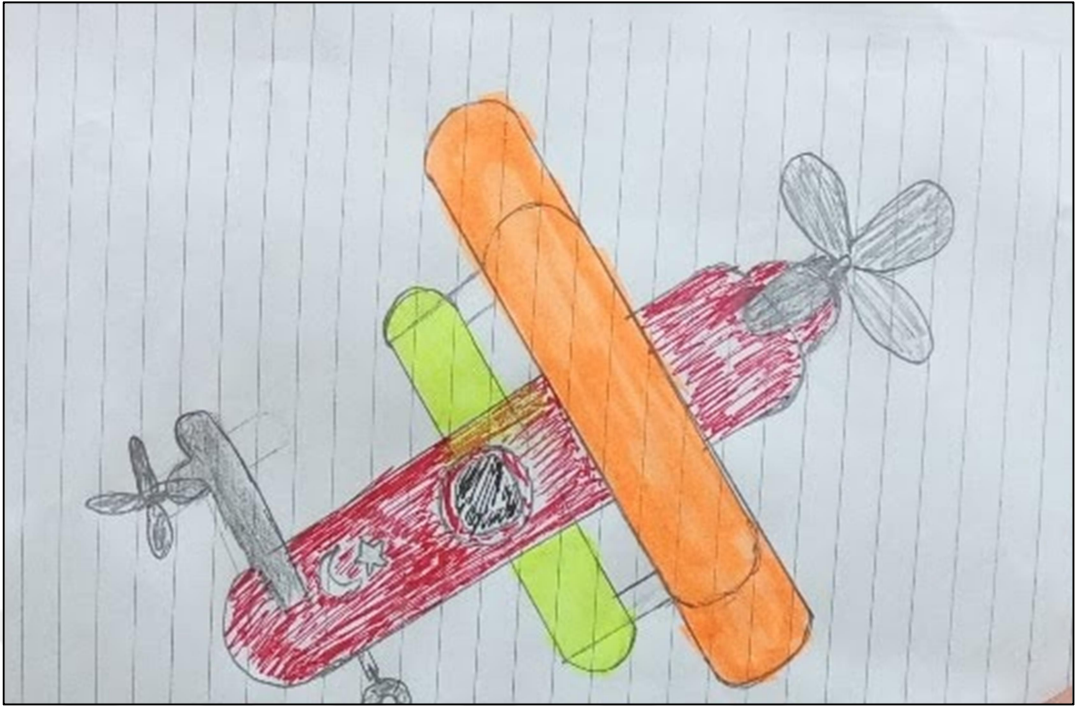
Kromozomların içerisinde bulunan genler, uzun DNA dizilerinden oluşuyor.

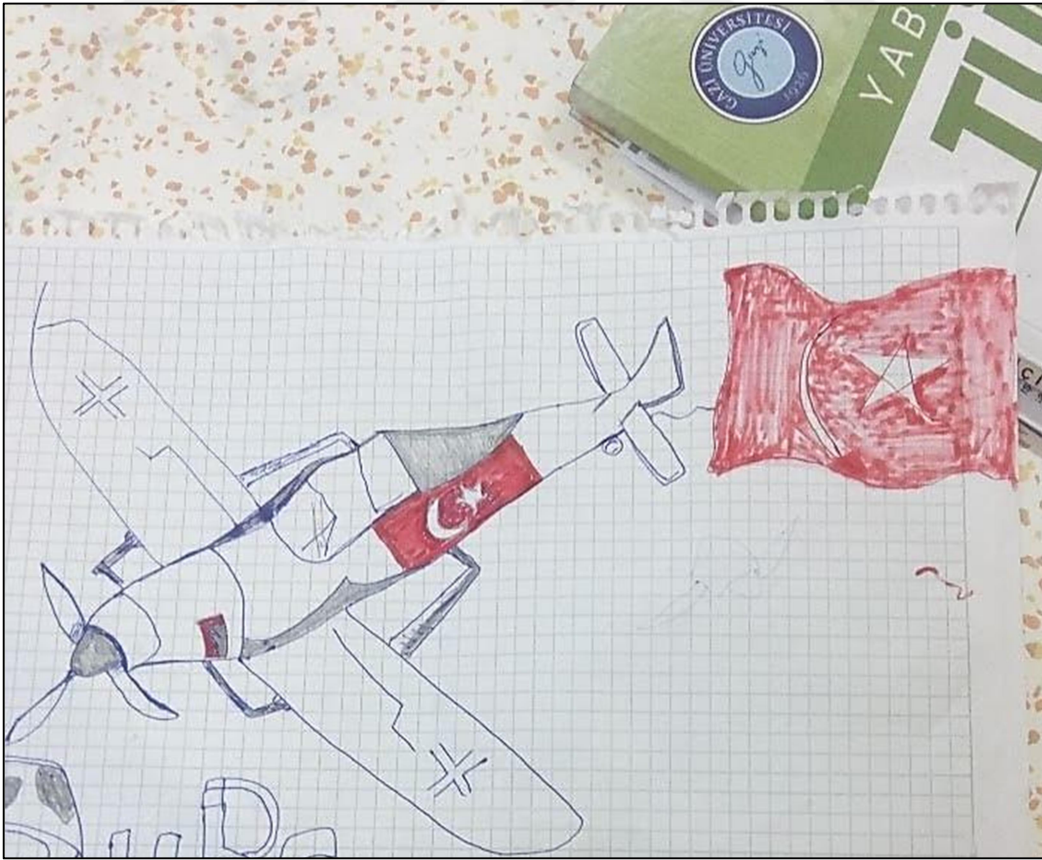
Sorgulayıcı

- 1) MÖ 1534 yılına ait olduğu düşünülen papirüste neeler bahsediliyor?
- 2) DNA sarmalıyla insanın hangi özelliklerini öğrenebiliriz?
- 3) Proteinlerin hangi görevi var?
- 4) Down sendromu nasıl ortaya çıkıyor?

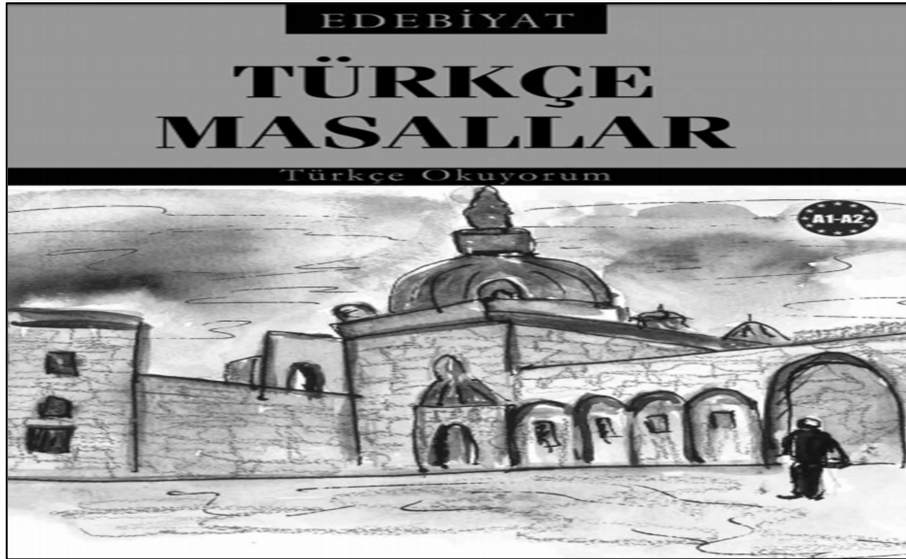
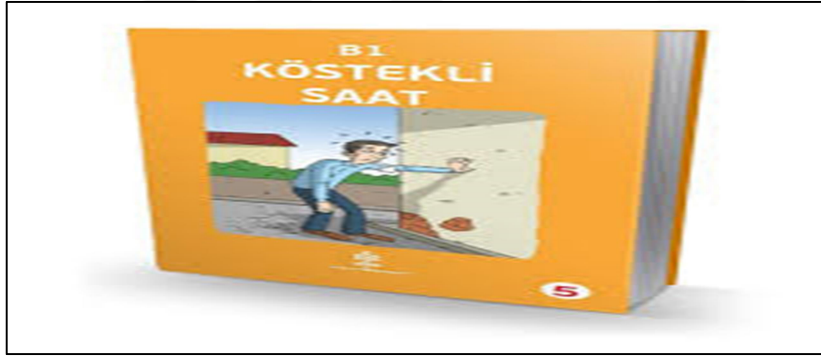
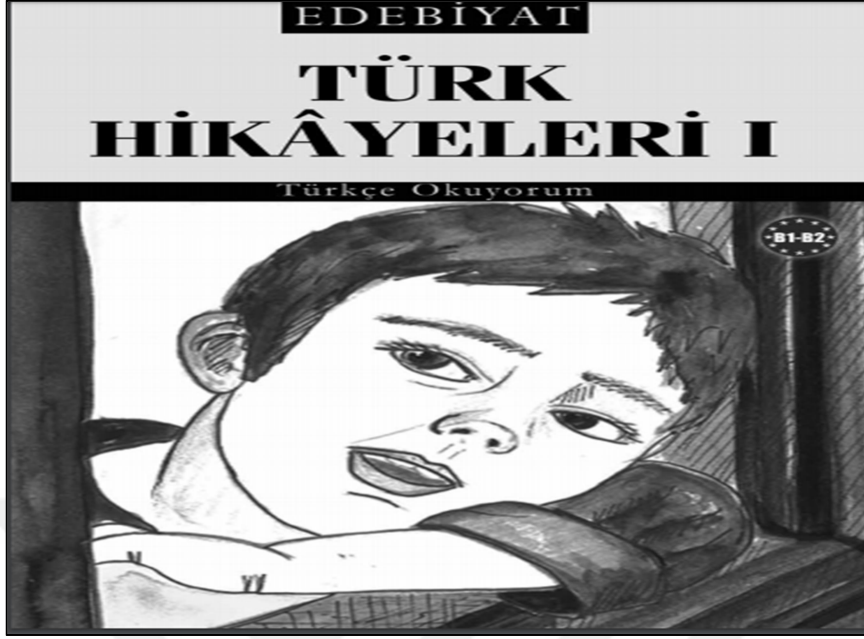
- 1) Papirüste çeşitli hastalıklardan ve bu hastalıkların tedavilerinden bahsediliyor.
- 2) İnsanın hangi hastalığa daha yakın olduğunu, gözlerinin rengini, boyunun uzunluğunu öğrenebiliriz.
- 3) Besinlerin sindirilmesinden çeşitli atık maddelerin yakılmasına kadar birçok kimyasal görevi var.
- 4) Kromozom sayılarının eksik veya fazla olma durumu ortaya çıkıyor.







EK 7. Edebiyat Halkalarında Kullanılmak Üzere Seçilen Kitaplardan Örnekler



EDEBİYAT

DÜNYA ROMANINDAN SEÇMELER I

Türkçe Okuyorum



Ek 8. Görüşme Formları

EK – 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Evet, Edebiyat Halkaları yönteminde memnun kaldım
Çünkü bunları sayısında metneleri anlatacak

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

En sevdiğim yönü soruları Çünkü Soruları soru
Ken metniler iyi şekilde anlatacak

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

En sevmediğim yönü resimler Çünkü Gizemem

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

mesela daha hızlı öğrenmek için
kart tekniği kullanmak ve yazmak
yerinde konuşma ve iyi telaffuz için
yeni bir uygulamalar girmek.

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Çalışma sırasında kendimi enerjile
dolmuş hissettim. Merakla yaparsın
size çok neşe ve zevk getirecek.
Sınıfın önünde anlatmak için
gıkıyordum biraz heyecanlıdan
unutuyordum bazı kelimeleri.
Ama bir süre sonra alıştım ve
heyecanım geçti.

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

Birçok yeni becerikler. Birçok yeni
kelime öğrenme yeteneği arttırıldı,
Onlara anlatmak yeteneği, rahat
hissetmek ve dinamik olmak.

EK - 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Edebiyat halkaları yönteminden memnun kaldım. Çünkü böyle edebiyat halkaları öğretmenlere yardımcı oluyor. Sonra öğrenciler için de çok faydalı birbirine tartışma yapabilir, yeni kelimeler bulabilir, sorular sorabilir ve kısa özetleyebilir. Sonra, öğrencilerin beceriler de geliştiriyor. Özellikle, öğretmenler ve öğrenciler arasında ^{iki} bir bağlantı kuruyor.

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

En sevdiğim yönü yeni kelimeler bulmasıdır. Çünkü onlar yeni ve uzun cümleler kurmak için kolaylaştırır. Sonra konuşurken de çok yardımcı oluyor. Ayrıca kurduğum cümleleri güzelleştiriyor. Diğer bir yönü özetlecidir. Bir metni nasıl özetleyeceğe de yardımcı oldu.

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

En sevmediğim yönü kesin yoktur ama baz şeyler sıkıcı hissettim. Neyese, her etki faydalı olduğu düşüneyorum. Mesala, konuşma klübü var sadece kızlara tercih etmişti. Mesala konuşurken kızlardan soruyormuş. Ama ciddi değilim. Sadece kafama geldi. Diğer ^{bir} örnek, bir şey yada bir metin

EK - 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Edebiyat Halkaları yönteminden çok memnunuz. Çünkü öğrencilere Türk dilinin gelişimini çok iyi etkiledi. Bizim için çok iyi bir tecrübe. 😊

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

Özellikle ben her yönü denedim ama en sevdiğim anlaşılmayan kelimeleri bulmak ve anlatmak. Çünkü ben hep severim bir şeyi anlatmak ve onun için sohbet muhabbet yapmak. Benim için de çok pozitif etkiledi ve faydalı bir yetenek kazandım.

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

Özetleyici! Ben o kadar yazmayı sevmiyordum. Özetleyici çok iyi bir görev. Birinci yazman gerekiyor sonra özetlemek. Yazı yazmak yüzünden beğenmedim bu görevi.

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

Bence bir metin anlatırken hem yazarak hem de konuşarak anlatmalıdı. Başka spor yaparak da anlatabilir. Mesala, dışarıya çıkıp futbol yada bolybol oynayarak yapabiliriz.

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Çalışma sırasında baz heyecanlı ve rahat baz meraklı ve sıkıcı hissettim. Bence tam bilmiyorum ama baz şeyler söylebilirim. Mesala baz metinler hem yazarak hem de konuşarak anlatırken rahat ve heyecanlı hissettim. Ancak üstüde bahsettiğim gibi şeylerden sıkıcı ve meraklı hissettim. Neyse, baz şeylerde gerçekten çok rahatlı hissettim.

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

Yaptığım bu çalışmalar bana çok beceriler kazandırdı. Mesala, cümleler kurarken ve konuşurken yeni kelimeler kullanabilişim. Bu çalışmalardan en değerli kazandığım "beceri", özetlemedir. Çünkü önce nasıl özetleyeceğim ni bilmiyordum. O yüzden bu etki çok faydalı oldu düşünüyorum.

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

Başka fikrim yok

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Çalışma sırasında kendimi çok mutluyum.
Çünkü öyle çalışmak çok seviyorum.

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

Yaptığım bu çalışmalar bana çok fayda
verdi, mesela kelimeleri bilimek,
metinleri anlamak....

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Evet edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldım. Çünkü bana çok yardım etti, Önceden insanları önünde çıkamazdım. Ve sınıfta arkadaşlarıma bildiğim şeylerimi anlatamam. Ama bu aktiviteler yaptıkça kendime cesaret veriyorum ve sınıfta arkadaşlarımla bildiğim şeylerimi paylaşabilirim.

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

En sevdiğim yönü soru sormaktı. Çünkü sorular sorarken metne iyi bir şekilde anlıyorum.

Ve arkadaşları soru sorarken güzelce cevap verebilirim çünkü metne iyi anladım.

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

En sevmediğim yönü resim çizmekti. Çünkü bana göre ifade-siz, Onları hiç bilgi alamam. Birde resim çizerken tembellik hissediyorum.

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

~~Başka şeyler yapılmasını iste~~
Yaptığımız şeyleri bence o kadar yeter. Başka şey yapılmasını istemedim. İlerde bu uygulamaları yaptıkça Yabancı öğrencilere çok ifade edebilir.

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Çalışma sırasında rahat istedim. Çünkü bildiğim şeylerim sınıf arkadaşlarımla paylaşabilirim. Ve onlarda bana soru sorabilir. Sonuç olarak arkadaşlarımla sınıfta tartışabiliriz.

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

Yaptığım çalışmalar bana cesur kazandırdı. Bir de arkadaşım ile tartışabiliriz. Tartışırken Türkçem gelişiyor ve sınıfta bir aktivite yaparak rahat rahat konuşabilirim.

EK - 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Edebiyat Halkaları yönteminden çok memnun kalıyordum çünkü edebiyat halkalarıyla geçmişi ve geleceği bilebiliyorduk. Edebiyat yöntemleri her şeyden önce çok önemlidir, yani edebiyat halkalarıyla her şeyimizi anlatabiliyoruz.

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

Yaptığımız çalışmaları en sevdiğimi özetleyici. Çünkü özet yapınca düşünmem gelişiyor aynı zamanda kafamı geliştiriyorum. Bir de özetlerken öğrendiğim yeni kelimeleri uyguladım ve bu kelimeleri kafamda kalıyor.

Özetleyici yaparsam iyi düşünüyorum, çünkü düşünüyorum, aklımdan gelen kelimeleri ~~konu~~la ilişki varsa yazıyorum. Özet olarak, özetleyici kişiye motive eder.

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

Yaptıklarımızı en sevmediğim yönü resim, çünkü bunu kişiye tembelleştirir. Yanı sıra öğrendiği kelimeleri ~~kullanması~~ gereksizdir. Kişinin kullanılması

Tam olarak, resim en kötü yöntemlerinden biridir.

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

Bence resimler çok edebilir, yani bunlardan daha iyi şey varsa değiştirebilir. Normalde öğrencinin beyni genişletmek için, metin yazmayı ya da diğer şey ifade edebilmek için kurabilir.

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Bana göre bu çalışma kendimi etkin hissettim. Bunun yüzünden türkçem gelişmiş, güvenim artıyor, bir de halkın önüne konuşabiliyim. Bu çalışmalar olduğu için, nasıl düşünüyoruz bize öğretti ve aynı zamanda kelimeleri nasıl aklımızdan nasıl düzeltebiliyoruz bize öğretti.

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

Bu çalışmalar üzerelerinden Kendi Kendime güven kazandım, ve hatta kelimeler falan kullanmaları bir fırsat buldum.

EK - 11. YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU:

1-Daha önceki kitap okuma çalışmalarını da düşünerek hangisinde kitabı daha iyi öğrendiklerini düşünüyorsunuz? Neden?

Bere edb.halkası farklı işlemleriyle öğrencilerin hem ilgi alanlarına yönelebilmelerini sağladı. Bir metni farklı açılarından görebilmeyi sağladı. Ayrıca metnin her yönüyle incelenmesi öğrencilerin metni toplu bir şekilde anlamalarına yardımcı oldu. Edebiyata karşı da farkındalık yarattığını düşünüyorum.

2-Öğrenciler uygulamayı sevdiler mi? Neden?

Evet, sevdiler çünkü işleme dört farklı ve ilgi çekiciydi.

3- En sevdikleri yönü ne oldu? Neden?

Bere metni kendi hayalpüçlerinde olduğu gibi resmedebilmeleri en sevilen yönü oldu.

4-Bu yöntemle uygulamaya katılan öğrencilerinizde gözlemlediğiniz gelişimin, diğer sınıflarınızdaki öğrencilerinizin gelişiminden farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

Edebi zevk olarak bu deneyimi yapma-
yarlardan farklı olduklarını düşünüyorum

5-Öğretmen olarak bu uygulama size ne kazandırdı? Uyguladığınız bu yöntem mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?

Bir metni farklı yönlerden inceledikten, klasik
metin işlemeye göre daha detaylı, onbaya pe-
kiştirici ve işlevsel olduğunu gördüm.

EX - 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldım, çünkü bu uygulamaya sayesinde bir çok yeni hikâyeler öğrendik, kelime hazinemizi zenginleştirdik, birlikte çalışmayı öğrendik. Herkezin kendi ayrı rolü olduğu için uygulamız düzenli şekilde geçiyordu, çünkü herkimiz kendi görevinde sorumluluk sahibi olduğunu biliyordu ve ne yapmak gerektiğini anlıyordu.

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

İlk olarak, birlikte çalışmamız çok hoşuma gitti. Sınıfımızı daha birleşik yaptı. Birlikte çalışmayı da eğlenmeyi de öğrettik. İkinci olarak, herhangi bir görevimiz olsa da metni incelemek zorunda kalıyorduk, bundan dolayı metinleri durken daha dikkatli okuyorduk ve bundan dolayı metnin ana fikrini kavramak daha kolay oluyordu.

Üçüncü olarak da, herkezin kendi bilgilerini göstermek imkanı oldu. Konuşmasını geliştirmek şansı oldu. Çünkü tahtaya çıkıp yazdıklarımızı açıklıyorduk, düşüncelerimizle paylaşıyorduk.

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

Uygulamanın aynı şekilde geçmesi. → Dikkat dağınıyor. Öğrenciler sıkılıyor. Mesela bir hafta grup içinde herkezin ayrı görevleri olsa, tahtaya çıkıp anlatsınlar. Diğer hafta bir grubun bir görevi olsa ve masaları uygun şekilde koyup rollerinden her grup görevini yapsın.

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

Bana göre onlar yeterlidir. Çünkü her şey vardır. konuşma, sorular, anla açıklamak hatta Resim. bunlar yeterli dili için mükemmel bir türler.

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Çalışma sırasında kendimi Heyecanlı ve meraklı hissediyorum, bence normal çünkü yeni şeyler öğrenirken kendimi çok hissediyorum ama hissederken kendimi sakin olmaya çalışıyorum çünkü hatta konsantrasyonumu bozulmam lazım bu durum herkesi yaşıyor.

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

~~yaptığımda~~ çalışmalarını yaptığımda kendimi iyi hissediyorum ~~çünkü ve her şeyi yapmak his~~ çünkü yaparken hedefimi yaklaştırmaya hissediyorum benim için bir ödev gibidir.

EK – 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1-Edebiyat Halkaları yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Gök memnun kaldım. Çünkü Türkçem daha iyi oldu. Yeni kelimeler, cümleler ve atasözler öğrendim ve nasıl metinler yazılır öğrendim. Arkadaşlarımla fikir alışverişim paylaştım.

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

En sevdiğim yönü arkadaşlarımla düşüncelerim paylaşmam ve sohbet etmem.

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

Sevmediğim bir şeyi yok.

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

Başka istemiyordum

5-Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat,meraklı,etkin, vb.)Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

Henüz çok rahat hissettim.

6-Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

Korkulardan kurtuldum ve kendimi daha güveniyorum

Sizi çok teşekkür ederim

Ek - 10. NİTEL ANKET FORMU YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1-Edebiyat Hallkalari yönteminden memnun kaldın mı/kalmadın mı? Neden?

Edebiyat Hallkalari yönteminden memnun öğrenmek ve öğrenmek zor bir işleri farklı öğrenimimiz var
Bazı öğrenciler geç öğreniyor Bazılarıyla hemen öğreniyorlar
Bu nedenle bazı öğretmenler bunu alamamalıdır
dersleri anlamak için zaman ihtiyacı var
zaman geçmiyor ve bazı öğrenciler geç öğreniyor

2-En sevdiğin yönü ne oldu? Neden?

-öğrenciyi motive ederek ile birçok örnek
vererek açıklamalıdır

3-En sevmediğin yönü ne oldu? Neden?

öğretirken ama boşuna zaman kaybettiğini
düşünmüyorsa

4- Başka neler yapılmasını isterdin?

- öğrenciyi motive ederek ve onlara güven

5- Çalışma sırasında kendini nasıl hissettin? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin, vb.) Sana göre bu durumun nedenleri nelerdi?

- Heyecanlı ve meraklı çünkü yeni konu
var

6- Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?

- Bilgi birikimi, tecrübe, beceri
bir çok şeyler

EK 9. Eylem Planı

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
2018-2019 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DOKTORA TEZ
UYGULAMASI EYLEM PLANI

Araştırmacı: Esra KÜLAH

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halit KARATAY

UYGULAMA SÜRECİNDE OLUŞABİLCEK RİSK FAKTÖRLERİ

- Sınıf-İç Risk Faktörleri :**
- 1- Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ya da kursu yarıda bırakmaları
 - 2- Edebiyat halkaları için oluşturulacak grupların, üyelerinin devamsızlığı nedeniyle eksik sayıda olması ve rol dağılımının gerçekleşmemesi
 3. Ders kitabında işlenen metinlerin, kur sonunda tamamlanması.

Sınıf-dışı Risk Faktörleri: 1- Uygulama sürecine dahil olan öğrencilerin uygulamaya ve okumaya karşı ilgisiz olmalarına yol açabilecek sınıf dışında yaşayabileceği olumsuzluklar.

- 2- Öğrencilerin bir sonraki uygulama için çeşitli nedenlerle rollerine hazırlanmamaları.

RİSKLERİ ÖNLEME VE AZALTMAYA YÖNELİK YAPILACAK ÇALIŞMALAR

1. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ya da kursu yarıda bırakmaları durumunda eksik sayıda olan grup üyelerine her hafta farklı bir rol verilmesi.
2. Ders kitabı metnlerinin tamamlanması durumunda öğrencilerin mevcut düzeyine uygun olarak yeni metinlerle devam edilmesi. Örnek metinler olarak dördüncü haftadan itibaren aşağıdaki metinlerin işlenmesi:

B2 KURU

11 MART- 19 NİSAN 2019

1. Hafta

13.03.2019

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey Ders Kitabı Metinleri:

- Doğru Mesleği Seçmek (s.24)
- Yeni Bir Başlangıç (s.28)
- İletişim Kurmak (s.32)
- Derinlerin Hâkimi (s.38)
- Hayat Kurtaran Köpeklerin Öyküsü (s.40)

- Kral Mezarları

(*Türkçe Öğrenen Mülteci Gençler İçin Seviyelendirilmiş Hikâye Setleri, 2017*)

5. Hafta

10.04.2019

- Kürk Mantolu Madonna
- Sinekli Bakkal
- Ağrı Dağı Efsanesi
- Aşk Mektupları
- Bir Taarruz

(*Türk Hikayeleri, B1-B2*)

6. Hafta

17.04.2019

- Gamsızın Ölümü
- Kaşığı
- Neden Sonra
- Eskici
- Rüşvet

(*Türk Hikayeleri, B1-B2*)

8. ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Esra KÜLAH

Yabancı Dil: 90 (İngilizce)

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi	Ankara Üniversitesi	2010
Lisans	Uluslararası İlişkiler	Anadolu Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Mersin Üniversitesi	2014
Doktora	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2021

9. ORJİNALLİK RAPORU

11b- İntihal beyan formu



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU

Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi		
Öğrencinin Adı ve Soyadı	Esra Külâh		
Numarası			
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐	Doktora ☒	
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021	☒ Güz	☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	12.02.2021		
Tezin Sayfa Sayısı	194		
Tez Başlığı (Tr)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edebiyat Halkalarının Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi		
Tez Başlığı (En)	The Effect of Literature Circles on Language Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language		

Teze ilişkin 10 / 03 / 2021 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 32 olarak tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.

Esra Külâh 30.03.2021
Öğrenci
(Adı, Soyadı, tarih ve İmza)

Prof. Dr. Halit Karatay 30.03.2021
Tez Danışmanı Onayı
(Adı, soyadı, tarih ve İmza)

Açıklamalar:

1- Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrencinin tez çalışması muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak ikinci kez benzerlik raporu alınır. "Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu"na işlenir.
2- Bu form öğrenci tarafından elektronik ortamda hazırlandıktan ve tez sınavından sonra "tez teslim formu (tez sınavı sonrası)" ile birlikte öğrenci dosyasında saklanmak üzere tez danışmanı tarafından EADB aracılığı ile Enstitüye teslim edilmelidir.