M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi
Yıl: 2010, Sayı: 32, Sayfa: 5-24

OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMADA ETKİLİ BİR YÖNTEM: OKUMA ÇEMBERİ

Süleyman AVCI [*]
Arzu YÜKSEL [**]
Tuncay AKINCI [***]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak ve onları etkin okurlar haline getirmek isteyen öğretmenleri, okuma çemberinin kuramsal temelleri ve sınıf uygulaması hakkında bilgilendirmektir. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralarda tartıştıkları, bir öğretim yöntemidir. Bireysel okuma ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin birleşmiş halidir. Özellikleri açısından farklılaştırılmış öğretimi desteklemektedir. Kuramsal açıdan ise yapılandırmacılığa ve sosyo-kültürel teoriye dayanmaktadır. Üçüncü sınıf ve üzerindeki tüm seviyelerde, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmada oldukça etkili bir yöntemdir.

Anahtar sözcükler: Okuma çemberi, okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama

LITERATURE CIRCLES:

AN EFFECTIVE METHOD TO DEVELOP READING HABIT

SUMMARY

The purpose of this study is to inform teachers -who want to develop reading habit in their students and to turn them into efficient readers- on theoretical basis of literature circles method and its application within the classroom. A literature circles is a teaching method in which students select specific books to read, then are classified into discussion groups based on their selections, and finally discuss the parts of these books they individually in their discussion group. The literature circles method uses a combination of teaching methods based on individual reading and cooperation and its characteristics support differentiated instruction. The theoretical basis of the method derives from constructivism and socio-cultural theory. It has proved to be effective in promoting reading habit and reading comprehension skills among pupils in the 3rd grade and above.

Key words: Literature circles, reading habit, reading comprehension

[*] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, suleyman.avci@marmara.edu.tr

[**] MEF Okulları, yuksela@mef.k12.tr

[***] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tuncayakinci@yahoo.com.tr

GİRİŞ

"Okumuyoruz", "okuyan bir toplum değiliz", ifadeleri herhalde en sık duyduğumuz ama çözümü için çok fazla çaba göstermediğimiz serzenişlerden ikisidir. Biz de bu akıma kapılalım ve "neden okumuyoruz?" sorusunu soralım. Buna birçok neden sayılabilir. Sözel bir kültürümüz olduğu, okumaya önem vermememiz, okumanın para etmemesi, zamanın olmaması, yetişkinlerin ve öğretmenlerin birer model olamamaları bunlardan bazılarıdır. Öyleyse çözüm nerede? Bu soruna çok sayıda çözüm önerilebilir. Biz burada, okuma alışkanlığı kazandırmada denenmiş ve etkililiği kanıtlanmış bir öğretim yönteminden bahsettik: okuma çemberi (literature circles).

Okuma çemberi fikri, ülkemizde pek de alışık olmadığımız kitap kulübü uygulamasına dayanmaktadır. Kitap kulübünde, aynı kitabı okuyan kişiler (kitap kulübü yetişkinler arasında yaygındır) belirli aralıklarla bir ayara gelir ve okunan bölümle ilgili tartışma yaparlar. Okuma çemberi, kitap kulüplerini okul ortamına uyarlamak isteyen öğretmenlerin ürünüdür. Okuma çemberini ilk uygulayan 1982 yılında Karen Smith, bu ismi ilk kullananlar ise 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman olmuştur. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralarda tartıştıkları bir öğretim yöntemidir. Yöntemin temel amaçları, öğrencilerde okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenciler öğretmen tarafından belirlenen kitaplar içinden okumak istediğini seçer ve bu seçimlerine göre de küçük gruplara ayrılırlar. Gruplar kitaplarını bölümlere ayırarak okudukları her bölüm sonunda kendi aralarında tartışma yaparlar. En sonunda da okudukları kitabı diğer gruplara farklı yollarla anlatırlar (Daniels, 2002).

Yöntem, okuma alışkanlığı kazandırmada (Burda, 2000; Chiang, Huang, 2005) ve okumayı sevdirmede (Rutherford ve diğ., 2009; Olsen, 2007; Pitton, 2005; Culli, 2002) oldukça etkilidir. Ayrıca, öğrencilerin okuma (Blum ve diğ., 2002; Chiang, Huang, 2005; Stabile, 2009) ve okuduğunu anlama becerilerinin (Blum ve diğ., 2002; Mizerka, 1999) artmasını da sağlamaktadır. Süreci başardığını gören öğrencilerin, okuma ve anladığını paylaşma açısından özgüvenleri artmaktadır (Olsen, 2007, Culli, 2002). Bir yıl boyunca yöntemin uygulandığı bir sınıfta öğrenciler, en az 6 kitap okumuş bunun birkaç katı kitabın da özetini dinlemiş, dolayısıyla dünyayı tanıma fırsatı sağlamış olacaklardır (Burda, 2000). Yöntem, bir grup etkinliği olduğundan öğrencilerde; diğer öğrencilerle iletişim kurma (Alwood, 2000), grup önünde konuşma (Stabile, 2009), bölmeden dinleme, dinlerken göz temasını sürdürme (Culli, 2002), duygularını ve fikrini ifade etme (Alwood, 2000), grupla-ekiple çalışma (Alwood, 2000) gibi sosyal becerileri kazandırmaktadır.

Okuma çemberi, derslerin işlenmesinde önemli yer tutan, derse katılım, parmak kaldırma, konuşma gibi etkinliklerin daha fazla gösterilmesini sağlamaktadır (Stabile, 2009; Olsen, 2007; Pitton, 2005; Culli 2002). Bunların yanında, seçme özgürlüğü tanıma, öğrencileri tartışmalarında özgür bırakma, öğrenci-öğrenci iletişimine özgürlük tanıma, öğrencileri yapacakları işler konusunda özgür bırakma (Daniels, 2002) gibi özellikleri nedeniyle eğlenceli bir öğretim ortamı sunmakta, bu sayede de öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgileri artırmaktadır (Pitton, 2005).

Yöntem, ilköğretim üçüncü sınıftan başlamak üzere tüm eğitim seviyelerinde uygulanabilir. İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim hatta yaygın eğitimde uygulandığına ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Tüm eğitim seviyelerde olduğu gibi tüm derslerde de kullanılabilir. Fakat çoğunlukla, Türkçe, edebiyat gibi anadil derslerinde ve yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır (Knowles ve Smith, 2003). Yaygın eğitim kapsamında da en çok yabancı dil öğreten kursların tercih ettiği bir yöntemdir (Furr, 2003). Fen bilgisi, coğrafya, tarih gibi derslerde de kullanıldığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Yükseköğretimde ise makale çalışmalarında kullanılmaktadır (Knowles ve Smith, 2003).

Kuramsal Temeller

Okuma çemberi, ülkemizde bilinmemekle birlikte dünyada 30 yıla yakın bir süredir yaygın olarak kullanılmaktadır. Yöntemle ilgili İngilizce dilinde onlarca kitap ve çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Yöntemin bu kadar fazla kabul görmesinin sebeplerinden en önemlileri, yaygın olarak kullanılan iki yöntemin birleşmesinden oluşması ve geniş bir kuramsal temel üzerine oturmasıdır. Yöntem, bireysel okuma uygulaması ile işbirliğine dayalı öğretim yönteminin birleştirilmiş halidir. Kuramsal açıdan ise yapılandırmacılığa (okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi ve şema teorisi) ve sosyo-kültürel teoriye dayanmaktadır (Tracey ve Morrow, 2006; Hsu, 2004).

Okuma çemberinde öğrenciler kitaplarını bireysel olarak okumaktadır. Bireysel okuma, dünyada ve ülkemizde, hem yetişkinler arasında hem de okullarda öğrencilerce genel olarak başvurulan bir tarzdır. Okuma çemberinde kitap okuma bireysel olmasına rağmen elde edilen kazanımlar başkalarıyla paylaşılmaktadır. Kitap okunması bittikten sonra da, ortak bir ürün ortaya konmaktadır. Öğrencilerin küçük gruplar halinde (2-6 kişi), bir işi birlikte başarmak için çalışmaları, küme düzeninde oturmaları, yoğun etkileşimde bulunmaları, birlikte ürün ortaya koymaları gibi özellikler, okuma çemberinin işbirliğine dayalı öğretim tekniği olduğunu kanıtlayan uygulamalardan sadece birkaçıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Eğitimciler tarafından yaygın olarak bilindiği için işbirliğine dayalı öğretimin ne olduğuna ayrıca değinilmemiştir. Okuma çemberinde toplantılar belirli aralıklarla yapılmaktadır. Bu sayede hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrenciler okumalarını bitirebilmektedir. Kitaplar, yavaş ve hızlı okuyan öğrenciler dikkate alınarak seçilmektedir. Ayrıca, aynı uygulamada farklı ilgilere yönelik kitap türlerine yer verilmektedir. Bu uygulamalar açısından okuma çemberinin farklılaştırılmış öğretimi destekleyen bir yöntem olduğu söylenebilir (Tomlinson ve Strickland, 2005).

Yukarıda da değinildiği gibi okuma çemberi birçok kuramdan temel almaktadır. Bu kuramlardan ilki, okuyucu tepkisi teorisidir (reader response teory) (Rosenblatt, 1978). Yapılandırmacı kuram altında yer almaktadır. Teoriye göre, okunan kitaptan herkes farklı şeyler anlar ve kazanır. Çünkü birey kitabı kendi yaşantısına göre anlamlandırarak okur. Her bireyin şu andaki yaşına kadar olan deneyimleri birbirinden farklıdır. Bazıları büyük şehirde, bazıları ise kasabada büyümüştür, bazılarının ailesinin eğitim seviyesi yüksek bazılarının ise düşüktür. Farklı deneyimler farklı bilişsel yapıların oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okunan bir metinden elde edilen bilgi veya o metne yüklenen anlam birbirinden farklı olmaktadır. Rosenblatt'a göre, yazarlar yazılarında boşluklar bırakırlar. Bu boşluklar

okuyucu tarafından geçmiş yaşantılarına dayalı olarak kendilerine özgü, görsel imge, duygu ve düşüncelerle doldurulur. Her birey bu boşlukları kendi yaşantısına göre doldurduğu için, kitaptan elde edilen izlenim, kazanılan duygu, birbirinden farklı olmaktadır. Yalnız Rosenblatt bu durumun, yani okurun yazılan metni kendine göre yorumlamasının sadece edebi metinlerde olacağını, bilimsel metinlerde ise yazılanın yazıldığı gibi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler bilgi metinleri okutacaklarsa öğrencilere hatırlamaya yönelik sorular, eğer hikaye, roman gibi edebi metinler okutulacaksa öğrencilerin kişisel ve sosyal yargılarını almaya yönelik sorular sorulmasını önermektedir. Edebi metinlerde öğrencilerden kendi yaşantısı ile metin arasında bağ kurması beklenmektedir. Okuma çemberinde, belirli aralıklarla yapılan tartışma toplantılarında, herkes kitapla ilgili kazanımlarını birbiriyle paylaşmaktadır. Böylece öğrenciler farklı bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca öğrencilere verilen rollerle de, kitapla yaşantı arasında bağ kurulması sağlanmaktadır (Akt, Tracey ve Morrow, 2006).

Okuma çemberinin dayandığı diğer bir kuram, şema teorisidir. Yapılandırmacılık altında yer alan şema teorisi, okuyucu tepkisi teorisine benzemektedir. Teoriye göre, bireyin kitaptan edindikleri geçmiş yaşantılarına göre farklılaşmaktadır. Geçmiş yaşantısı zengin olanların bir kitabı anlamaları, fakir olanlardan daha kolay olmaktadır. Birey ne kadar çok geçmiş deneyime sahipse şemaları o kadar çok olur (Tracey ve Morrow, 2006). Okuma çemberinde öğrenciler kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak birbirinin şemalarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Yapılandırmacı kuram altında yer alan ve okuma çemberini etkileyen diğer bir teori, araştırmaya dayalı öğrenmedir (inquiry learning). Dewey'in öncüllerinden olduğu kuram, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir problemin çözümüne yönelik yaptıkları aktiviteleri içermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin de kuramsal temelini oluşturan araştırmaya dayalı öğrenmenin okuma çemberine katkısı, öğrencilerin grup çalışması yapmaları ve öğretim sürecinde aktif olmalarıdır (Tracey ve Morrow, 2006).

Okuma çemberinin dayandığı son kuramsal temel, sosyo-kültürel teoridir. Teoriye göre, öğrenciler birbirinden öğrenmektedir. Bireyler öğrenme ortamına kendi kültürleri ile gelmekte olup bu durum öğrenme açısından zenginlik kaynağıdır. Bilgi, bireyin etkileşimlerine ve deneyimlerine göre yapılandırılmaktadır. Okuma çemberinde, farklı kültürlerden gelen öğrenciler bu deneyimlerini birbiriyle paylaşarak, birbirilerinin öğrenmesini zenginleştirmektedirler (Tracey ve Morrow, 2006; Hsu, 2004).

Uygulama İlkeleri

Okuma çemberini her öğretmen, kendi tercihine, okulun durumuna, öğrencilerin sınıf düzeyine, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine göre farklı şekillerde uygulayabilir. Fakat kim tarafından, hangi amaçla, hangi sınıf seviyesinde kullanılırsa kullanılsın, aşağıdaki temel ilkelere uyulması gerekmektedir (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

1. **Öğrenciler okuyacakları materyalleri kendileri seçerler**: Eğer öğrencilere kitap okuma sevdirilmek isteniyor ve öğrencilerin yapılan işi benimsemeleri bekleniyorsa, kitap seçimi onlara bırakılmalıdır. Öğrencilerin kitap seçmelerine izin verilmezse okumak istemeyebilirler (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

2. **Kitap seçimine göre küçük tartışma grupları oluşturulur:** Gruplar tercih edilen kitaba göre oluşturulmaktadır. Bunun dışında kalan, okuma düzeyi, başarı, arkadaşlık, stil gibi değişkenler dikkate alınmaz. Grup büyüklüğü 2-6 arasında değişmekte olup, 4-5 idealdir. Öğretmenler her zaman öğrencilerin seçimlerine saygı göstermelidir. (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

3. **Grup rolleri sürekli değiştirilmelidir:** Öğrencilere roller (sorgulayıcı, özetleyici, sanatçı vb) verilmeli ve bu roller her toplantıda değiştirilmelidir. Roller, bireysel sorumluluğu geliştirmek ve tartışmanın kolay yürümesini sağlamak amacıyla kullanılır. Rollerin değişmesinin amacı ise öğrencilerin farklı bakış açılarını kavramalarını sağlamaktır. Hangi rolün ne yapacağı önceden öğrenciye açıklanmalı ve bununla ilgili yönergeler hazırlanmalıdır. Bu yönergeler ne yapılacağını kavratacak kadar açık olmalı, fakat tek tip ürüne yol açacak kadar da net olmamalıdır (Moeller ve Moeller, 2007).

4. **Farklı gruplar farklı kitapları okurlar:** Seçim yapmak, öğrenci merkezli eğitimin en önemli özelliklerinden birisidir. Birey kendi seçimini yaptığında sorumluluk almayı öğrenir. Bu nedenle, öğrencilere farklı kitap seçenekleri sunulmalı ve bunların içinden istediklerini seçmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenciler, kendi seviyelerine uygun olan ve aynı zamanda tercih ettikleri kitapları okumuş olurlar (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

5. **Gruplar düzenli olarak belirlenen tarihlerde toplanırlar:** Okuma çemberinde düzenli toplantılar önem taşımaktadır. Öğretmen, toplantı günü ve saatiyle ilgili kurallar koymalıdır. Öğrencilerin toplantı günleri, her gün, gün aşırı, haftada bir olacak şekilde düzenlenebilir. Her şeyi düzenli olan, sürekli çalışan, görevlilerini yapan, okuma seviyesi yüksek öğrenciler her gün toplanabilir. Fakat okullarda diğer görevlerin olması, okuması ve anlaması yavaş öğrencilerin varlığı toplantıların haftada bir veya iki defa olmasını gerekli kılmaktadır. Toplantının ne kadar süreceği ise öğrencinin yaşına göre değişmektedir. 3.-5. sınıflarda 20 dk., 6-8. sınıflarda 30 dk., daha üst sınıflarda ise daha fazla olabilir (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

6. **Öğrenciler, okuma ve tartışmalarını yönetecek notlar alırlar:** Öğrenciler kitaplarını okurken kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtan küçük notlar alırlar. Bunun yanında, görev kâğıtlarını ve diğer standart formları doldururlar. Öğrenciler notları ve görev kağıtları grup toplantılarında tartışmayı başlatmak ve yürütmek için kullanırlar. Notlar ve formlar ayrıca okuma bittikten sonra hazırlanacak grup projesi için hazırlık niteliği taşıyacaktır. Öğrenciler bu sayede aktif okuyanlar haline gelirler (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

7. Tartışma başlıklarını öğrenciler belirler: Tartışmanın hangi başlıklar altında olacağı, öğrenciler tarafından önceden belirlenir ve tartışma bu başlıklar etrafında yürütülür. Başlık belirleme hakkı, öğrencilere sınırsız özgürlük tanınıyor anlamında düşünülmemelidir. Bu tarz bir uygulama, yetişkin davranışı olup öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını oluşturmalarını sağlar. Bu sayede bireyler entelektüel düşünenler haline gelirler (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

8. Grup toplantılarında açık uçlu doğal tartışma amaçlanır: Okullarda, genellikle sorulara verilen cevaplarda kitapta yazılan doğru bilginin olması beklenir. Oysa okuma çemberinde tam aksine bireyin kendi yargılarına, kitaptan çıkardığı anlama göre tartışmayı yürütmesi veya tartışma sorularına cevap vermesi beklenir. Burada tek bir doğru cevabı olmayan, açık uçlu sorulara yer verilir. Bu tip sorular okuduğunu anlamayı geliştirir (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

9. Öğretmenin görevi rehberliktir: Okuma çemberinde öğretmenin rolü rehberliktir. Bu rol, yöntemin temel aldığı yapılandırmacılığın da bir gereğidir. Öğretmen rehberlik rolü çerçevesinde, okuma çemberi yönteminin öğretimi, kitap seçimi, grupların oluşturulması, öğrencilerin gözlenmesi ve değerlendirilmesi, ihtiyacı olan öğrencilere yol gösterilmesi işlerini yapmaktadır. Bu rollere ilişkin aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı açıklama yapıldığı için burada üzerinde durulmamıştır (Daniels, 2002; Alwood, 2000; Short ve diğ. 1999). Öğretmenlerin tartışma toplantılarında ihtiyacı olanlara nasıl yardım edeceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Short ve diğ. (1999) öğretmenlerin gruplara tartışmayı yürütme konusunda, rehber, moderatör veya katılımcı rolleri üstlenerek yardım edebileceğini belirtmektedir. Her üç rolde de gruba katılır. Rehber rolünde, öğrencileri konuşmaya ve düşüncelerini açmaya teşvik eder. "Neden böyle düşünüyorsun?", "Ne demek istedin?" gibi sorular sorar. Rehber rolünde, özellikle tarihi romanlarda, yanlış anlaşılmalarda tarihi bilgiler vererek düzeltmeler yapar. Bu role özellikle yönteme alışma çalışmaları sırasında başvurulmalıdır. Öğrenciler de aynı görevi yerine getirebilirler. Moderatör rolünde öğretmen, grubun içine katılır ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıklamaya yönlendiren sorular sorar. Tartışmalar, daha çok, öğrencilerin düşünceleri ve değerleri üzerinde olur. Öğretmen katılımcı rolde ise grubun bir üyesi gibi hareket eder. Görev üstlenir, okuma yapar, tartışmaya katılarak fikrini açıklar. Bu rolün amacı, rol model olmaktır. Öğretmen yetişkinlerin nasıl düşündüğünü, düşüncesini nasıl açıkladığını, nasıl dinlediğini ve diğerleriyle nasıl iletişim kurduğunu gösterir. Her üç rol de ihtiyaç duyulduğu zaman kullanılmalıdır. Rollerin hangi durumda kullanılacağı ile ilgili bir reçete yoktur. Seçim ve kullanma öğretmenin kanaatine bağlıdır.

10. Değerlendirmede, öğretmen gözlemi ve öz değerlendirme birlikte kullanılır: Okuma çemberinde amaç, öğrencilerin bilgilerini ölçmek değildir. Bu nedenle geleneksel ölçme tekniklerinden faydalanılmaz. Bunun yerine, gözlem, görüşme, rubrik, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi performans değerlendirme tekniklerinden faydalanılır. Tekniklerden de anlaşılacağı üzere okuma çemberinde öğretmenlerin yanında öğrenciler de değerlendirmeye katılırlar (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

11. Eğlence uygulamanın bir parçası olmalıdır: Artık günümüzde kabul gören bir anlayış; eğlence ile birleştirilmiş öğrenme ortamından öğrencinin daha fazla zevk aldığıdır. Özellikle uzun süreli ve okul dışındaki etkinliklerde eğlence, etkinlik üzerinde motive olmayı kolaylaştırmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin okuma çemberinde eğlenmelerini engellememelidir. Hatta eğlenceli noktaları ortaya çıkarmalı ve uygulamayı eğlenceli hale getirmek için yollar aramalıdır (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

12. Kitaplar bittiğinde, her grup okudukları kitapları, sunum, drama ve diğer projeler yoluyla sınıfla paylaşırlar: Kitap okuma işi bittikten sonra öğrenciler okudukları kitapla ilgili sınıfa sunmak üzere proje hazırlarlar. Projeler, özet sunumu, drama, tiyatro, eksik bölüm yazımı şeklinde olabilir. Projenin ne olacağına grup karar vermelidir (Moeller ve Moeller, 2007).

13. Yeni gruplar yeni kitaplara göre oluşturulur ve döngü devam eder: Bir kitap bittiğinde öğretmen yeni kitap alternatifleri sunmalıdır. Yeni kitapla birlikte gruplar da değişecektir. Bu durum sınıftaki öğrencilerin birbiriyle kaynaşması açısından önem taşımaktadır (Moeller ve Moeller, 2007; Daniels, 2002).

Okuma Çemberinin Uygulanması

Aşağıda 17 maddeden oluşan bir akış şeması yer almaktadır. Bu şema, okuma çemberinin ilk toplantısında yapılması gerekenleri listelemektedir. Maddelerden birincisi, tekniğin o şubede ilk defa uygulanmasında kullanılmaktadır. Farklı kitap seçimlerinin ilk toplantılarında ise ikinci maddeden başlanmalıdır (Neamen ve Strong, 2001, 1992). Aşağıda yer alan maddeler sadece özet niteliğindedir. Bu basamakların amacı okuyucunun zihninde okuma çemberinin ilk toplantısına ilişkin şema oluşturmaktır. Maddelerden ihtiyaç duyulanlar ayrıca başlıklar altında açıklanmıştır. Uygulama süreci;

1. Öğretmen okunacak kitapları belirler.

2. Okuma çemberi öğrencilere tanıtılır.

3. Kitaplar öğretmen tarafından öğrencilere tanıtılır.

4. Öğrenciler kitapları seçerler.

5. Aynı kitabı seçenler bir arada otururlar.

6. Kitaplar gruplara dağıtılır.

7. Gruplara görev yönergeleri, değerlendirme formları vb olduğu föy dağıtılır.

8. 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.

9. Kitabın bitirilme tarihinin belirlenir ve uygulama takvimi öğretmen tarafından gruplara açıklanır.

10. Her öğrenci bireysel kitap kontrol listesini doldurur.

11. Gruplar, kitabı bitirmek için günde kaç sayfa kitap okumaları gerektiği konusunda karar verir ve kitabı bölümlere ayırır.

12. Grup, kitap kontrol listeleri ve günlük listelerini doldurur.

13. Kolaylaştırıcı grup yönergesini okur.

14. Sonraki toplantılar için görevler dağıtılır.

15. Kolaylaştırıcı projeleri okur ve içinden seçim yapılır. Eğer proje öğretmen tarafından verilmemişse, grup hangi projeyi yapacağına karar verir ve iş bölümü yapılır.

16. Okuma çemberi için ayrılan okul zamanlarında ne yapılacağına, grup karar verir.

17. Gruplar bir sonraki toplantı için; kitaplarını okumak ve görevlerini yapmak üzere dağılır (Neamen ve Strong, 2001, 1992).

Yukarıda 17 basamakta verilen ilk hafta toplantısından sonra, gruplar belirlenen plan doğrultusunda devam eden toplantılarını gerçekleştirirler. Bu toplantılardan her biri üç aşamada yürütülür. Toplantının 40 dk. sürdüğü varsayılırsa, (1) öğretmen bunun ilk beş dakikasında hazırlık görüşmesi yapar, (2) ardından 20-30 dk grup tartışması yürür ve (3) 5-10 dk son görüşme yapılır. Öğretmenin hazırlık görüşmesini nasıl yapacağı kendisine kalmıştır. Buradaki amaç, okuma çemberi, genel olarak okuma, kitap seçme hakkında bilgi verme ve daha önceki günlerde yapılan hatalar ile bunların çözümüne yönelik bilgi vermedir. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte bu sorunlara çözüm bulmalıdır. Eğer açıklanacak bir durum ya da sorun yoksa o günkü konu ile ilgili genel sorular sorularak süreç değerlendirilmelidir. Hazırlık görüşmesinden sonra gruplar veya grup, toplantısını yapar. Toplantıda, sırasıyla, özetleyici bölüm özetini, bölüm uzmanı pasajları okur, sanatçı ürününü paylaşır, bağ kurucu açıklamasını yapar ve diğer roller tanımlanmışsa bunların sorumluluklarını yerine getirmesi sağlanır. En son, sorgulayıcı devreye girer ve tartışmayı başlatır. Son bölümde, bir önceki sürecin nasıl geçtiği ile ilgili öğrenciler konuşturulur. Burada amaç, öğrencilerin yapılan işin farkına varmaları ve tartışma sürecine toplu bir bakış kazanmalarıdır. Öğretmen sorularla, tartışmanın nasıl geçtiği, grubun aktif olup olmadığı, ilgili bölümden ne kazandıkları gibi başlıklarda öğrencileri konuşturur (Daniels, 2002; DaLie, 2001).

Kitapların Belirlenmesi

Okuma çemberinin önemli noktalarından birisi, uygun kitabın seçimidir. Burada rol öğretmene düşmektedir. Öğretmen seçim yaparken; ulaşabileceği kitap sayısı, öğrenci seviyesi, kitabın kültüre uygunluğu, kitaptaki konunun anlamlı olması, öğrenci ilgisi gibi birçok değişkeni göz önünde bulundurmalıdır (Carpinelli, 2006).

Kitap seçimi, zor bir süreç olup, öğretmenin dikkat etmesi gereken birçok nokta bulunmaktadır. Öğretmenin kitap seçimi yaparken dikkate alması gereken birinci nokta, yeterli miktarda kitaba ulaşmaktır. Her okulda bir kütüphane bulunması mümkün değildir. Kütüphane olsa dahi aynı kitaptan en az dört-beş tane bulunma ihtimali zayıf görünmektedir. Okuma çemberini sürekli hale getirmek isteyen öğretmenin yıllık altı uygulama yapacağı düşünüldüğünde ihtiyaç duyacağı kitap sayısı oldukça fazla olacaktır (Daniels, 2002; Neamen ve Strong, 2001). Burada öğretmen sorunun çözümü için birkaç farklı yola başvurabilir. Bunlardan birincisi, kitabı öğrencilere aldırmaktır. Bu ancak ailelerinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin bulunduğu okullar için bir çözüm sağlayabilir. Öğretmen başka bir çözüm bulamıyorsa aynı branştan öğretmenlerle konuşarak işbirliğine gidebilir ve her öğrencinin bir kitap alması sağlanarak, bu kitaplar dönüşümlü olarak kullanılabilir (DaLie, 2001). Bir diğer çözüm, kitap bağışıdır. Bu çözüm öğretmenin gayretine bağlıdır. Bağış yapacak durumda olan kişileri bulmak ve bunları ikan etmek zorundadır. Başka bir çözüm ise, yerel yönetimlerden destek almaktır. Kitap okuma alışkanlığının artırılması gibi faydalı bir uygulama her zaman destek bulacaktır.

Öğretmenin dikkat etmesi gereken ikinci nokta, kitap kalitesidir. Kitaplar, hakkında yorum yapılmaya uygun, çok fazla olayın geçtiği, ilginç, ilgi çekici, heyecanla okunacak, öğrencilerin kültürüne uygun nitelikte olmalıdır. Bu özellikler verimli bir tartışma yapılması ve öğrencinin okuduğu kitaptan zevk alması için istenmektedir. Öğretmen bu şekilde kitap bulmak için tüm kitapları okumalı mıdır? Öğretmenin tüm kitapları okumasına zamanı veya fırsatı olmayabilir. Öğretmen, eğer kitaplar hakkında çok fazla bilgi sahibi değilse, kendisi çocuk iken okumaktan zevk aldığı kitaplarla başlayabilir. Bu kitaplar bittiğinde, başka öğretmenlerin tavsiyeleri, kitap eleştirileri, dergilerdeki yorumları, internetteki forum siteleri yol gösterici olacaktır. Kitap seçilirken öğrencilerin kitap konusunda farklı zevklerinin olacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, bir uygulamada aynı anda tarih, bilimkurgu, fantastik vb tipte romanlar olmalıdır (Carpinelli, 2006; Daniels, 2002).

Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta, kitapların seviyesidir. Seçilen kitaplar öğrencilerin seviyesinin altında veya üstünde olmamalıdır. Aynı sınıfta farklı seviye öğrenciler olduğu gerçeğinden hareketle, kolay ve zor kitaplara aynı anda yer vermelidir. Bu uygulama öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacaktır. Kitaplar çok fazla zorlayıcı da olmamalıdır. Amaç öğrencilerin yapılan işten zevk almasıdır. Gereğinden zor kitaplar öğrencilerin özgüvenini azaltabilir. Öğretmen konu öğretiminde öğrencileri zorlayabilir ama okuma çemberinde bu olmamalıdır (Daniels, 2002).

Okuma çemberinde öğretmenin karar vermesi gereken bir diğer nokta, kitap türüdür. Okumasının zevkli olması nedeniyle roman ve hikâye kitapları en çok tercih edilen türlerdir. Bunun yanında farklı amaçlarla, bilimsel makale, biyografi, gezi, şiir ve gazete makalesi gibi türler de tercih edilmektedir (Brabham ve Villaume, 2000).

Tekniğin Öğrencilere Tanıtımı

Okuma çemberi uygulamasına başlamadan önce, öğrencilerin tekniğin işleyişi konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen, bilgilendirmeye sunum ile başlamalı, ardından uygulama örneği göstermelidir. Uygulama için küçük hikâyelerden faydalanmak en etkili yoldur. Bu hikâyeler 1-2 sayfa uzunluğunda olanlardan seçilmelidir. Hikâyeler ya öğretmen ya da öğrenciler tarafından sınıfta okunur. Okumadan sonra, ya tüm sınıfla ya da küçük gruplara ayrılarak öğrencilerin hikâye ile ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Bunun yanında, hikâye ile gerçek yaşam arasında bağ kurulması da istenir. Öğrenciler, duygularını, düşüncelerini ve kurdukları bağları sözel ya da yazılı olarak belirtir. Öğretmen, bu uygulamalar sırasında öğrencilere yönlendirmeler yaparak beklentileri konusunda yol gösterir. Bu küçük uygulama, okuma çemberinde öğrencilerden beklenenlerin bir özeti niteliğindedir. Öğrencilerin roller (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu vd.) konusunda da bilgilendirilmeleri gerekir. Bilgilendirmenin ardından da uygulamalar yapılmalıdır. Örneğin, sorgulayıcı ne tip soru hazırlar, tartışmayı nasıl başlatır ve sürdürür, öğrencileri tartışmaya nasıl katar, uygulamalı olarak gösterilmelidir (Daniels, 2002).

Kitapların Tanıtımı

Yöntem, öğrencilere tanıtıldıktan sonra sıra, kitapların öğrenci beğenisine sunulmasına gelmektedir. Seçim sürecinde ilk olarak kitabın konusu, yazarı, zorluk seviyesi hakkında bilgi verilmelidir. Öğrenci kendine uygun olduğunu düşündüğü kitabı seçer. Öğretmen seçilen kitabın öğrenciye uygun olmadığını düşünse bile öğrenci seçimine müdahale etmemelidir. Bu sayede gruplar kendiliğinden heterojen hale gelecektir. Heterojen gruplar bir zorunluluk olmamakla birlikte, çalışmaya heyecan getirecektir. Örneğin, düşük seviyeli bir öğrenci zor kitabı seçtiğinde buna izin verilmelidir. Öğrenci yaptığı yanlışı kendisi anlayacak ve bir sonraki turda kendi seviyesine uygun kitabı seçecektir (Daniels, 2002; Neamen, Strong, 2001).

Grupların Oluşturulması

Okuma çemberinde gruplar öğrencinin kitap seçimine göre oluşturulmaktadır. Gruptaki öğrenci sayısı 2-6 arasında değişmelidir. İdeal grup sayısı 4-5'dir. Az sayıda öğrenciden oluşan gruplar (2-3) heterojen olmayacağından farklılığın tartışmaya katacağı zenginlikten mahrum kalmış olurlar. Öğrenci devamsızlığı da küçük grupları etkisiz kılar. Büyük gruplar (altıdan fazla) ise söz hakkının fazla olmaması, düzen sağlamanın zorluğu nedeniyle tercih edilmemelidir. Eğer kitabı çok sayıda öğrenci seçmek istiyorsa, çeşitli yollarla onlar ikna edilerek ikinci seviye tercihlerine yönlendirilmelidir. Az sayıda seçim varsa (2 kişi) ya başkaları bu kitaba ikna edilmeli veya bunların başka kitap seçmeleri sağlanmalıdır. Grup oluşturmada en büyük zorluk, küçük grup sayısı ve serbest seçimi aynı anda sağlamaya çalışmaktır. Burada sorumluluk öğretmene düşmektedir. İki ilke arasında dengeyi sağlamak zorundadır (Daniels, 2002; Brabham ve Villaume, 2000).

Rollerin Belirlenmesi

Okuma çemberinde öğrencilerin, kitabı derinlemesine okumaları, okurken notlar almaları, sürece aktif olarak katılmaları ve ürün ortaya koymaları istenmektedir. Bu beklentilerin gerçekleştirilmesi roller ile sağlanmaktadır. Roller, özellikle grup tartışmalarını istenen çerçevede yürütmeyi ve yönlendirmeyi de garanti altına almaktadır (Straits, 2007; Tracey ve Morrov, 2006; Daniels, 1994). Çok sayıdaki roller içerisinden hangilerinin kullanılacağı öğretmenin tercihidir. İdeal olanı gruptaki her bireyin mutlaka bir rolünün olmasıdır. Eğer istenen roller grup sayısından az ise bir rol iki öğrenciye verilebilir. Her rol için yönerge hazırlamalı ve bu yönergeler öğrencilere bir dosya olarak dağıtılmalıdır. Her toplantıda roller değiştiği için, öğrencilerde tüm roller için yönergeler bulunmalıdır.

Okuma çemberinde hangi alanda/seviyede kullanılırsa kullanılsın mutlaka tanımlanması gereken roller bulunmaktadır. Bunun yanında, öğretmen tercihine bağlı olanlar ile alana özgü olanlar da yer almaktadır. Tüm uygulamalarda bulunması gereken roller; sorgulayıcı, bölüm lideri, bağ kurucu ve sanatçıdır (Daniels, 2002). Öğretmen tercihine bağlı roller ise; özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci ve film eleştirmeni olarak sıralanabilir (Straits, 2007; Tracey ve Morrov, 2006; Daniels, 2001, 1994). Straits ve Nichols (2006), Straits (2007) fen bilgisi öğretiminde kullanılacak roller tanımlamıştır. Bunlar, şüpheci (kitapta yer alan bilimsel çalışmaları eleştiren), politik güç kaşifi (politika ile ilgilenen insanların bilime katkılarını araştıran), tarihçi (bilimsel gelişmelerle aynı tarihlerde olan olayları araştıran), biyografi yazarı (kitapta geçen bilim insanlarının hayatlarını araştıran), bilim-kültür bağ kurucusu (kültürün bilime katkısını araştıran) şeklinde sıralanabilir. Fen bilgisinde kullanılanların dışındaki roller aşağıda açıklanmıştır:

Sorgulayıcı: Bu kişi, tartışmayı yürütmek için sorular hazırlar ve grup üyelerinin tartışmaya katılmalarını sağlar. Sorgulayıcının görevi tartışmayı yönetmek değildir. Okuma çemberinde yönetici rol bulunmaz. Tartışmayı başlatmak ve yürütmek için önceden soru hazırlar ve/ya tartışma noktaları belirler. Bu sorular; tartışmayı açıcı, kişileri konuşmaya yönlendirici nitelikte, çok fazla detaya girmeden ana noktalar üzerinde olmalıdır. Soru sayısı konuya göre farklılık gösterebilir. 5-10 arası ideal sayıdır (Moeller ve Moeller, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002; DaLie, 2001). Sorgulayıcı, bir veya birden fazla olabilir. Bu öğretmenin tercihidir. Fakat kişi sayısının iki olması daha iyi soru hazırlanmasını sağlar. Tartışma sırasında birisi soru sorarken diğerinin grup üyelerinin cevaplarını takip etmesini, konuşmaya katılmayanları tespit edip cesaretlendirmesini sağlar. Sorgulayıcı kesinlikle sorulara verilen cevaplar üzerinde yorum yapmaz (Moeller ve Moeller, 2007). Moeller ve Moeller (2007), okuma çemberinde kullanılabilecek; hatırlatma/kapalı uçlu, yorum/açık uçlu ve kişisel olmak üzere üç tip soru olduğunu ve sorgulayıcının yorum sorularını tercih etmesi gerektiğini belirtmiştir. Hatırlatma tipi sorular, tek bir cevabı olan ve öğrencinin yazarın anlatımına uygun cevaplaması istenen tarzdadır. Bu tip soruların kitabı anlamaya katkısı bulunmamaktadır. Yorum soruları, öğrencinin düşünmesini sağlar, birden çok cevabı olur, hiçbir cevap tam doğru hissi uyandırmaz. Bu tip sorular kitap üzerinde düşünmeyi artırır ve anlamayı güçlendirir. Kişisel soruların amacı ise öğrencinin konu ile ilgili kişisel yargısını anlamaktır. Bu soruya cevap değer yargısına ve deneyimlere göre verilmelidir.

Bölüm Uzmanı: Bölüm uzmanı, okunan bölümde geçen, ilginç, komik, önemli, dikkat çekici pasajları seçerek bunları grup toplantısında diğer öğrencilere okur. Bu uygulamanın amacı, grup üyelerine konu ile ilgili temel noktaları vurgulamak ve hatırlatmaktır. Bölüm uzmanı, grup toplantısında seçtiği pasajları sesli olarak okur, bunu neden seçtiğini ve önemini açıklar (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 1994).

Bağ Kurucu: Bağ kurucu, okunan bölümle gerçek yaşam arasında bağ kurar. Gerçek yaşam öğrencinin kendi deneyimleri, yaşadığı bölgede olan olaylar, okulda yaşanan olaylar, genel olarak toplumda yaşanan olaylar, o günün haberleri, diğer kitaplar ve yazarlarla ilgili olabilir (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; DaLie, 2001; Daniels, 1994). Örneğin, doğal afetlerle ilgili bir kitap okunuyor ise Türkiye'de veya dünyada yaşanan deprem, sel gibi olaylarla bağ kurabilir.

Sanatçı: Sanatçı, okunan bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar. Bu ürünün daha çok bir resim olması istenir. Resim dışında, karikatür, kavram haritası, akış şeması, kolaj vb. ürünler de olabilir (Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002; DaLie, 2001).

Özetleyici: Özetleyici, okunan bölümü özetleyerek, bunu grup toplantısında arkadaşlarına sesli olarak okur. Bu uygulamanın amacı tartışma öncesi hatırlatma yapmaktır (Tracey ve Morrow, 2006; DaLie, 2001).

Araştırmacı: Araştırmacı, kitabın geçtiği zaman ve yer ile ilgili bilgi toplar. Bunun yanında yazarın hayatı ve diğer kitapları, kitapta çizimi yapılan nesneler, binalar, yerler, kıyafetler hakkında da bilgi toplayabilir. Bu uygulamanın amacı, kitap okuyanların olayın geçtiği zamanın ve ortamın, dolayısıyla kitabın iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Straits, 2007; Daniels, 2002; DaLie, 2001).

Sahne Düzenleyici: Sahne düzenleyici, kitaptaki olayın geçtiği ortamı ayrıntısıyla tanımlar. Örneğin, olay bir lokantada geçiyorsa lokantayı tasvir eder. Bunun için farklı kelimeler, diyagramlar ve grafikler kullanılabilir (Daniels, 2002).

Sözcük Avcısı: Sözcük avcısı, metinde geçen, anlamı bilinmeyen, olduğundan farklı anlamda kullanılan ve başka bir kavram yerine kullanılan kavramları bulur. Öğrenci bu kelimeleri bulduktan sonra, bunların metinde ne anlama geldiklerini belirler, sözlükten anlamlarına bakar ve bunları grup toplantısında diğer grup arkadaşlarına sunar (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Straits ve Nichols, 2006; Tracey ve Morrow, 2006; DaLie, 2001; Daniels, 1994).

Karakter Ustası: Karakter ustası, okunan bölümde geçen önemli karakterleri tespit eder, bunların özelliklerini tanımlar, diğer karakterlerle olan ilişkisini belirler ve bulgularını grup toplantısında arkadaşlarıyla paylaşır. Karakterler ilgili aile ağacı, kavram haritası vb görsel kullanması daha etkili sunum yapmasını sağlayacaktır. (Moeller ve Moeller, 2007;

Straits, 2007; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002).

Gözlemci: Gözlemci, grup toplantılarında, öğrencilerin hazırlıklarını ve tartışma sırasındaki performansını gözlemci formuna işaretleyerek, bunu öğretmenle paylaşır. Grup sayısı çok olduğunda öğretmenin gözlem yapması zor olacağından, gözlemci rolü tanımlanır. Bunun dışında tercih edilen bir rol değildir (Daniels, 2002).

Film Eleştirmeni: Bu rol okunan kitabın filmi var ise devreye girmektedir. Film eleştirmeni, kitap ile film akışını karşılaştırır ve aradaki farkları bulmaya çalışır. Bu farklılığın varsa filme getirdiği katkı veya verdiği zarar üzerinde yorum yapar (Tracey ve Morrow, 2006). Herry Potter serisi, filmi yapılan kitaplara bir örnektir.

Kullanılan Formlar

Okuma çemberinde, uygulamaları düzenli hale getirmek ve değerlendirmek için çok sayıda form kullanılmaktadır. Bu formlar aşağıda açıklanmıştır. Formlara ilgili kaynaklardan ulaşılabilir. Her formun isminin yanında parantez içinde, kopya sayısı verilmiştir.

Bireysel Kontrol Listesi (Her Öğrenci İçin Bir Kopya): Bireysel kontrol listesinde, öğrenci adı, kitap adı, kitap sayfası ve günlük okunacak sayfa sayısı yazılır. Listenin amacı, öğretmene bilgi vermek ve öğrencilerin kendi okumalarını kontrol etmelerini sağlamaktır. Birinci toplantıda doldurulur (Neamen ve Strong, 2001).

Grup Kontrol Listesi (Bir Kopya): Grup kontrol listesine, kitap adı, öğrencilerin adları, öğrencilerin aldıkları kitapların numarası (varsa) ve her toplantıda kimin hangi görevi alacağı yazılır. Amacı grubu tanıtan bir form oluşturmaktır. Birinci toplantıda hazırlanır (Neamen ve Strong, 2001).

Grup Yönergesi (Bir Kopya): Yönergede, roller ve görevleri, toplantı öncesi hazırlıkta ve toplantıda ne yapılacağı ile ilgili bilgiler yer almaktadır Yönergenin amacı grup okuma çemberi hakkında tanıtıcı bilgi vermektir. Öğretmen tarafından hazırlanır (Neamen ve Strong, 2001).

Rol Yaprağı (Her rol yaprağından, toplantı sayısı kadar kopya): Rol yaprakları, öğrenciler için tanımlanan rollerin (sorgulayıcı, bölüm lideri, bağ kurucu, sanatçı, özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci ve film eleştirmeni) görev yönergeleridir. Rol yapraklarının üst kısmında görevle ilgili açıklama yazılır, boş kalan alt kısmına ise öğrenci, görevin gereği olan yazıları yazar veya çizim yapar. Yapraklarda ayrıca, isim, grup adı, kitap adı ve o hafta sorumlu olunan sayfa aralığı da yazılmalıdır. Öğretmen tarafından oluşturulur (Daniles, 2002).

Kitap Öz Değerlendirme Formu (Gruptaki öğrenci sayısı kadar kopya): Formun amacı, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleridir. Kitap okuması bittikten sonra genel değerlendirme için kullanılmaktadır. Formda, "grup tarafından kararlaştırılan bölümleri

zamanında okudum", "görevlerimi eksiksiz hazırladım", "tartışmalara aktif olarak katıldım", "grup toplantılarında her zaman iyi iletişim kurdum" gibi ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere verilen cevaplar, "her zaman", "çoğu zaman", "bazen" ve "çok az" şeklinde olmalıdır (Frase, 2007b).

Toplantı Öz ve Akran Değerlendirme Formu (Her birey için bir kopya X toplantı sayısı): Bu form, öğrencilerin kendilerini ve grup arkadaşlarını toplantı sonlarında değerlendirmeleri için hazırlanır. Formda, "fikirlerimi paylaştım ve önerilerde bulundum", "sorulara cevap verdim", tartışma konusu üzerinde durdum ve diğerlerinin konu dışına çıkmalarını engelledim", "başkalarını etkili dinledim", "başkalarını anlamak için çaba harcadım", "diğerlerinin konuşmalarını bölmeden saygılı bir şekilde dinledim" gibi ifadeler yer almalıdır. Bu ifadeler için öğrenci kendisine ve arkadaşlarına 1'den 5'e kadar not vermelidir. Form oluşturulurken, öğrencinin kendisi ve diğer grup üyeleri için ayrı sütunlar oluşturulmalıdır (www.webersarmy.com).

Öğretmen Gözlem Formu: Bu formun amacı, öğretmenin öğrencileri hazırlıkları ve grup tartışmaları için değerlendirmesidir. Formda, okuma tamamlama, rol görevlerini yapma, materyal getirme, grup tartışmasına katkı sağlama, dinleme, saygılı olmaya yönelik ifadeler yer almaktadır. İfadelere verilen cevaplar, "evet, eksiği var, hayır" şeklindedir. Öğretmen her toplantıda tüm grupları değerlendirebileceği gibi, sadece birini de değerlendirebilir. Etkili sonuç için her toplantıda 1-2 grubu değerlendirmesi daha uygundur (www.webersarmy.com).

Gözlemci Formu (Her toplantı için bir kopya): Bu form, gözlemci rolü için hazırlanmaktadır. Formla gözlemci, tartışmaya hazırlık, materyal getirme ve grup sürecine katılmayı ölçmektedir. Formlar toplantı sonunda öğretmene teslim edilir (Daniels, 2002).

Final Proje Seçim Formu (Bir kopya): Bu formda, öğretmen tarafından önerilen projeler yer alır. Öğretmen belirlediği 5-10 projeyi, kısa açıklamalar yazarak forma yerleştirir. Form, eğer projeler öğretmen tarafından öneriliyorsa hazırlanmalıdır (Frase, 2007a).

Final Projesi Değerlendirme Rubriği (Grup sayısı kadar kopya): Bu rubrik, öğretmen tarafından hazırlanacağı gibi, öğretmen ve öğrenci ortak çalışması olarak da hazırlanabilir. Rubriğin amacı, final projesinden beklentileri ortaya koymak ve final projelerini değerlendirmektir. Öğretmen tarafından doldurulur (Frase, 2007a).

Zamanın Planlanması

Okuma çemberi, bir anda karar verilip uygulanacak bir yöntem değildir. Önceden hazırlık ve planlama gerekir. Yöntem ilk defa uygulanıyorsa, okuma, görevleri yapma, grup toplantısı ve final ödevinin hazırlanıp sunulması aktiviteleri okulda yapılmalıdır. Bu da haftada 2-3 saat demektir. Dolayısıyla öğretmenin okuma çemberi için özel zaman ayırması gerekir. Eğer öğrenciler yapılan etkinliği benimserlerse okulda sadece grup toplantıları yapılabilir. İlk uygulamalarda görevlerin evde yapılması bazı öğrencilerin

bunları aksatmasına, hatta kitaplarını dahi getirmemesine yol açacaktır. Bu durum ilerleyen zamanlarda da olabilir ama azalacaktır. Eğer okulda okuma için zaman ayrılamıyorsa öğrencilerin birbirlerini kontrol etmesi sağlanarak düzen kurulabilir. Grup buluşmasının haftada kaç defa olması gerektiği grubun yaş seviyesine bağlıdır. Küçük öğrencilerde daha sık görüşme yapılmalıdır. Öğrenciler büyüdükçe okunan kısım büyüyeceği için buluşma sıklığı da azalmalıdır. Örneğin, üçüncü sınıflarda sabah okuma, öğleden sonra ise grup toplantısı gerçekleştirilebilir. Beşinci sınıfta ise bir gün okuma, ertesi gün toplantı yapılabilir. Ya da iki gün okuma bir gün toplantı olabilir. Bu okuma ve toplantılar okulda yapılmalıdır. Sınıfta okuma yeteneği düşük öğrenciler varsa aynı miktar bölüm için daha uzun süre verilmelidir. Beşinci-altıncı, sınıf aralığında gün aşırı toplantı iyi bir uygulamadır. Bu şekilde bir uygulama sonucunda bir kitap yaklaşık yedi-sekiz toplantıda bitirilebilir. Bu da yaklaşık üç hafta yapar. Bir kitabın daha uzun aralıklarla okunması kitaptan soğumaya yol açabilir. Büyük öğrencilerde de okuma süresi bir ayı geçmemelidir. Öğretmen tarafından verilen bitiş tarihine göre, kitabın kaç bölüme ayrılacağı buna göre kaç toplantı yapılacağı grupların sorumluluğudur. Bitiş tarihi, kitabın kalınlığına, sınıfın düzeyine, öğrencilerin okuma hızına ve öğrencilerin diğer derslerdeki ödev durumuna göre belirlenmelidir. Belirlenen kitaplardan bazıları zor bazıları ise kolay olmalıdır. Hızlı okuyan öğrenciler zor kitabı, yavaş okuyanlar ise kolay kitabı seçecektir. Bu sayede tüm öğrenciler aynı zamanda bitirme imkanına sahip olurlar (Daniels, 2002).

Grup Projeleri

Kitap okumaları bittikten sonra, gruplar projelerini hazırlarlar. Projelerin amacı, okunan kitabın diğer öğrencilerle paylaşılmasıdır. Grup projeleri, sosyal etkileşimi artıran iyi bir uygulamadır. Ayrıca, gelecekte o kitabı okumak isteyen öğrenciler için birer reklam niteliği taşımaktadır. Gruplar, projelerini hazırlarken iki yol izleyebilir. Birincisinde, üyelerin hepsi birlikte çalışır ve ortak bir ürün ortaya koyar. Drama, ortak çalışma ile hazırlanacak projelere örnektir. İkincisinde ise, görev paylaşımı yapılır. Her üye kendi bölümünü hazırlar. En sonunda bu parçalar birleştirilerek proje ortaya konur. Örneğin, romanın resimli kitabını hazırlanmak isteniyorsa her üye bir bölümü hazırlayabilir (Straits ve Nichols, 2006; Daniles, 2002; Neamen ve Strong, 2001, 1992). Projenin ne olacağına öğretmen karar verebileceği gibi grup da karar verebilir. Yöntemin öğrenci merkezli olmasından dolayı grubun karar vermesi tercih nedenidir. Öğretmen birkaç öneri sunması yararlı olacaktır. Fakat tek tip proje ortaya çıkmaması açısından, örnek proje göstermemelidir. Projeler, öğretmen ve öğrencilerin birlikte hazırladığı proje değerlendirme rubriği kullanılarak öğretmen tarafından değerlendirilmelidir (Straits ve Nichols, 2006). Daniels (2002), aşağıdaki projeleri önermektedir; kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikayeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikayenin tarihi çizelgesini oluşturma, panel hazırlama, yazarla söyleşi yapma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikayeye yeni son yazma, hikayeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma kolaj, resim, şiir), kitaba dayalı bir skeç hazırlama, kitaba yeni bir kapak tasarımı, kitap için reklam kampanyası hazırlama, karakter günlükleri yazma, karakter canlandırılması (giysileriyle), karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, küçük çocuklar için basitleştirilmiş resimli kitap hazırlama, kitapla ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitaptaki olaylarla ilgili haber yapma, karakterlerin aile soy ağacını hazırlama, kitapla ilgili kukla tiyatrosu hazırlama, kitapla ilgili oyun tasarımı, kitaptaki olayın geçtiği mekanı ve tarihi araştırma.

Değerlendirme

Okuma çemberinde mümkünse not vermemek, yapılabilecek en yararlı uygulamadır. Kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılmaya çalışılırken, sürecin sevimli ve eğlenceli hale getirilmesi gerekir. Özellikle not amaçlı değerlendirmenin, yapılmaya çalışılanı olumsuz etkileme ihtimali bulunmaktadır. Fakat örgün eğitimde not vermek mecburidir. Bu durumda değerlendirme için, geleneksel yerine (yazılı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb) otantik ölçme araçlarından yararlanılması daha faydalı olacaktır. Otantik değerlendirme, uygulamanın bir parçası gibi göründüğü ve ölçmeyi sürece yaydığı için daha kabul edilebilir bir yaklaşımdır. Bu şekilde sürece yayılan bir ölçme, öğrencide değerlendirildiği hissi uyandırmayacaktır. Unutulmamalıdır ki, okuma çemberi, yapılandırmacılığa dayalı öğrenci merkezli bir yöntemdir. Bu nedenle yapılacak değerlendirmenin, yapılandırmacılığa uygun olması gerekir. Yapılandırmacılıkta, değerlendirme öğretimin bir parçası olup farklı bir zaman ayrılmaz. Öğretimin başından sonuna kadar değerlendirme yapılabilir. Değerlendirme sürece zarar verecek şekilde değil onu destekleyecek tarzda olmalıdır. Asla iki öğrenci birbiriyle karşılaştırılmaz, her öğrenci kendi kendisiyle değerlendirilir. Değerlendirme için, çok sayıda tekniğin aynı anda kullanılması tercih edilmelidir. Bu nedenle uygulayıcı öğretmenlerin bu konuda geniş bir portföyü olmalıdır. Öğrenciler de değerlendirme sürecine katılmalı kendi değerlendirmelerinden sorumluluk taşımalıdırlar (Daniels, 2002, 2003).

Otantik değerlendirmede hangi araçların kullanılacağı konusunda, her duruma uyan bir reçete bulunmamaktadır. Okuma çemberinde, portfolio, rubrik, öğretmen gözlemi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme araçlarından faydalanılabilir. Bunlara ek olarak uygulama sürecini sistemli hale getirmek amacıyla kullanılan formlar da birer değerlendirme aracı olabilir. Değerlendirme için öğrencilerin günlük hazırlıkları, grup toplantılarındaki performansları ve final projeleri kullanılmalıdır. Grup toplantılarındaki performanslar ve günlük hazırlıklar, öğretmen gözlemi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmeyle, grup projeleri ise rubrik aracılığıyla değerlendirilmelidir. Ayrıca gözlem değerlendirme notları, toplantı notları, grup proje rubriğinin tamamı portfolio kullanılarak değerlendirilebilir (Daniels, 2003). Aşağıda kullanılan ölçme araçları ile ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Öğretmen gözlemi, grup toplantılarını değerlendirme açısından önemli veri sağlar. Öğretmen gözlem için, toplantılar sırasında, gruplar arasında dolaşarak tartışmalara kısa süreli katılabilir ve sürece katkı getiren ve getirmeyen öğrencileri ve/ya grupları bütün olarak değerlendirebilir. Bu kısa katılımda sorulacak birkaç soru öğrencilerin durumu hakkında bilgi verecektir. Soru sormak yerine, öğrencilerin davranışları hakkında kısa notlar yazarak da değerlendirmeyi gerçekleştirebilir. Öğretmen gözlemini sistematik hale getirmek istiyorsa kendisine gözlem formu hazırlamalıdır (Daniels, 2003). Öğretmen, katılımlı gözlem ile öğrencilerin derse hazırlıklı gelip gelmediklerini, grup tartışmalarına katılımlarını, düşünme biçimlerini ve sosyal etkileşimlerini gözlemler. Bu tür değerlendirme için her gruba 10 dakika ayrılması yeterli olacaktır. Dolayısıyla grupların tamamı her toplantıda değerlendirilemez. Bu durumda, her toplantıda iki grubu değerlendirme yolu seçebilir. Öğretmen gözlem sayesinde, öğrencilerin gelişimini kayıt altına alır ve gerekli yerlerde rehberlik yapar. Öğrenciler eğer öğretmenin grup tartışmalarına katılmasından rahatsızlık duyuyorsa, öğretmen gözlem işini gruba katılmadan ve uzaktan yapmalıdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin derse hazırlıklı gelme durumlarını ve grup tartışmalarına

katılımlarını ölçmek, öğretmen gözlemlerine yardımcı olmak ve öğrencilere öz değerlendirme becerisi kazandırmak amacıyla kullanılır.

Öz değerlendirme için mutlaka öğretmen öğrencilerle birlikte form hazırlanmalıdır (Daniels, 2003). Öğrenci öz değerlendirme formu ile hem kendini hem de gruptaki diğer arkadaşlarını değerlendirebilir. Öğrenci değerlendirmesinin diğer bir yolu da, bu işi gruptan tek bir öğrenciye vermektir. Her grup toplantısında, gruptaki öğrencilerden birisi seçilerek bunun gözlem yapması ve hazırlanan gözlem formuna işaretlemesi istenir. Bir diğer değerlendirme şekli ise grup toplantılarının kameraya kaydedilmesidir. Her toplantı gününde bir grup kameraya kaydedilir ve bu kayıt diğer gruplar tarafından değerlendirilir (Daniels, 2002; DaLie, 2001).

Kitap projeleri, değerlendirme için kullanılacak etkili yolardan birisidir. Proje, değerlendirme için yapılmamasına rağmen değerlendirme için iyi bir kaynaktır. Öğretmen projeleri değerlendirmek için öğrencilerle birlikte rubrikler hazırlar ve değerlendirmeyi kendisi yapar (Daniels, 2002; DaLie, 2001).

Portfolio, tercih edilebilecek bir diğer değerlendirme şeklidir. Süreçte çok sayıda, rol kağıtları, gözlem notları, performans rubrikleri, video kasetleri ve proje ürünü hazırlanır. Öğretmen ve öğrenciler bunları bir arada tutabilir. Bu sayede öğretmen öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemiş, ayrıca öğrencilerin hazırlıkları, katılımları ve gelişimleri hakkında geniş bir bakış açısına sahip olur. Portfolio ile öğrenciye bütüncül bir geçme notu verilir (Daniels, 2002; DaLie, 2001).

SONUÇ

Sonuç olarak, okuma çemberi, okuma alışkanlığı kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve sosyal ilişkileri kuvvetlendirmede etkili bir öğretim yöntemidir. Bireysel okuma ve işbirliğine dayalı öğretimin birleşmesinden oluşur ve kuramsal açısından yapılandırmacılık ve sosyal kültürel teoriye dayanır. İlköğretim üçüncü sınıftan başlamak üzere tüm öğretim süreçlerine kullanılmaya uygundur. Yöntem yaygın olarak kullanıldığında, ülkemizin bir eksiklik olan, okuma alışkanlığını kazandırmada etkin rol oynayacaktır. Özellikle başlangıç aşamalarında öğretmene ilave yük getireceği açıktır. Fakat öğrenciye kazandıracağı yararlar düşünüldüğünde harcanan emeğe değeceği kesindir. Öğrencileri sürekli okumaya yönlendireceğinden hem aileleri hem de öğretmenleri okuma seferberliğine katabilir.

KAYNAKLAR

Alwood, C.S., (2000). *Exploring the role of the teacher in student-led literature circle*. Araştırma Raporu. 05.04. 2010 tarihinde www.eric.ed.gov adresinden indirilmiştir.

Blum, H.T., Lipsett L.R., Yocom D.J. (2002). Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 99-108.

Brabham, E.G., Villaume S.K. (2000). *Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. The reading teacher, 54(3), 278-280.*

Burda, K. (2000). Living and learning: A four-year journey into literature circles. *Primary Voices K-6*, 9(1), 17-22.

Carpinelli, T. (2006). Literature circles: A collaborative success story!. *Library Media Connection*, 25(3), 32-33.

Chiang, M., Huang C. (2005). *The Effectiveness of literature circles in EFL setting: A classroom investigation*. The Proceedings of 2005 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics, Taipei, Crane Publishing Co, LTD.

Culli, L.M. (2002). *Investigation of literature circles in the middle school language art classroom.* Unpublished Masters Dissertation: Chapman University.

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*. 2.Bsk. Maine: Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2003). How can you grade literature circles**?** *Voices From the Middle;* 11(1), 52-53.

Daniels, H. (1994). Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups. Portland, ME: Stenhouse.

Frase, L. (2007a). Literature circles: Final task card. http://www.effective teachingsolutions.com/ secondarylitcircletaskcard.pdf. adresinden 10.07.2010 tarihinde indirilmiştir.

Frase, L. (2007b). Literature Circles Evaluations http://www.effective teachingsolutions.com/litcircleevaluation.pdf. adresinden 10.07.2010 tarihinde indirilmiştir.

Furr, M. (2003). Why and How to Use EFL Literature Circles. http://www.eflliteraturecircles.com/howandwhylit.pdf. adresinden 05.06.2010 tarihinde indirilmiştir.

Hsu, J.T. (2004). Reading together: Student teacher meet in literature circles. Paper presented at the National Conference on English Teaching and Learning (Huwei, Taiwan, 2004). 05.04. 2010 tarihinde www.eric.ed.gov adresinden indirilmiştir.

Knowles, E., Smith, M. (2003). *Talk about Books! A Guide for book clubs, literature circles, and discussion groups, grades 4 – 8*. Libraries Unlimited, USA.

Mizerka, P.M., (1999). The impact of teacher directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level. Unpublished Doctoral Dissertation: University of Illinois.

Moeller V.J., Moeller M.V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students.* Larcmont, NY: Eye On Education.

Neamen, M., Strong, M. (1992). *Literature circles: Cooperative learning for grades* 3-8. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press.

Neamen, M., Strong, M. (2001). *More literature circles: Cooperative learning for grades 3-8.* Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Olsen, A.S. W. (2007). *Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading*. Unpublished Masters Dissertation: Southwest Minnesota State University.

Pitton, D.E., (2005). Lit circles, collaboration and student interest. *Academic Exchange Quartely*, 9(4), 84-90.

Rutherford A., Carter L., Hillmer T., Kramer M., Parker A. (2009). Promoting intrinsic reading: Implementing literature circles with intermediate-grade students and preservice teachers. *The International Journal Of The Book*, 6(4), 43-49.

Short K., Kaufman G., Kaser S., Kahn L.H, Crawford K.M. (1999). "Teacher-watching": Examining teacher talk in literature circles. *Language Arts*, 76(5), 377-385.

Stabile C., (2009). *Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?* Unpublished Masters Dissertation: Ohio University.

Straits W., Nichols S. (2006) Literature circles for science. *Science and Children, 44(3), 52-55.*

Straits, W. (2007). A literature circles approach to understanding science as a human endeavor. *Science Scope, 31(2), 32–36.*

Tracey, D., Morrow, L.M. (2006). Lenses on reading: An introduction to theories and models. *New York*, NY: *Guilford Press*. http://www.webersarmy.com/literature_circle_resources.htm

Tomlinson, CA, Strickland CA (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.