



**DRAMA TEMELLİ ETKİLEŞİMLİ OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ İLE OKUMA TUTUM VE
ALİŞKANLIĞINA ETKİSİ**

Naif KARDAŞ

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DRAMA TEMELLİ ETKİLEŞİMLİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE OKUMA
TUTUM VE ALIŞKANLIĞINA ETKİSİ**

(The Effect of Drama-Based Interactive Reading Activities on 7th Grade Students'
Reading Comprehension Skills and Reading Attitudes and Habits)

DOKTORA TEZİ

Naif KARDAŞ

Danışman: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Erzurum
Ekim, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Naif KARDAŞ tarafından hazırlanan “Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Okuma Tutum ve Alışkanlığına Etkisi” başlıklı çalışması 07/10/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Bilge AYRANCI <i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İsa YILDIRIM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Okuma Tutum ve Alışkanlığına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

07 /10 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Naif KARDAŞ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alması sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih vesayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih vesayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Sayın Hocam Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Okuma Tutum ve Alışkanlığına Etkisi” başlıklı tez çalışması neticesinde drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya ve okuma tutum ve alışkanlığına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaştık. Çalışmamızın alana katkı sunmasını temenni ederim.

Gerek doktora ders dönemimde gerek tez çalışmam sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen, doktora dönemim boyunca bana rehberliğini, danışmanlığını hep hissettiren kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince kıymetli deneyimleriyle beni yönlendiren, görüş ve önerileriyle tez çalışmama katkı sunan tez izleme komitesi üyeleri değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM ve Sayın Doç. Dr. İsa YILDIRIM ile tez savunma jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Bilge AYRANCI ve Sayın Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerim boyunca her an yanımda olan ağabeylerim Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ ve Prof. Dr. Abdulaziz KARDAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında huzur bulduğum en önemli sığınağım olan muhterem anneme içten teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince bana moral ve motivasyon kaynağı olan, benden yardımlarını esirgemeyen, sabrı ve tevekkülüyle örnek olan sevgili eşime gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2022-11155 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir. Katkılarından dolayı Atatürk Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Naif KARDAŞ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

DRAMA TEMELLİ ETKİLEŞİMLİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE OKUMA TUTUM VE ALIŞKANLIĞINA ETKİSİ

Naif KARDAŞ

Ekim 2024, 235 sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma tutum ve alışkanlığına etkisini belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada bir devlet okulunda öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerinin 19'u deney grubu, 19'u kontrol grubu olacak şekilde çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak okuduğunu anlama ölçeği ve okuma tutum ve alışkanlığı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

Bulgular: Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulanması öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan okuduğunu anlama ölçeği ile okuma tutum ve alışkanlığı ölçeği ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Deney grubuyla 10 hafta boyunca drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sonrasında deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama ölçeği ve okuma tutum ve alışkanlığı ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son testlerin analizlerinin de yapılması neticesinde kontrol grubunun okuduğunu anlama ölçeği ön test ve son test sonuçları ile okuma tutum ve alışkanlığı ön test ve son test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat deney grubunun okuduğunu anlama ölçeği ön test-son test sonuçları ile okuma tutum ve alışkanlığı ön test ve son test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Sonuçlar: Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine, okuma tutum ve alışkanlığına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: drama, etkileşimli okuma, drama temelli etkileşimli okuma, okuduğunu anlama, tutum.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF DRAMA-BASED INTERACTIVE READING ACTIVITIES ON 7TH GRADE STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS AND READING ATTITUDES AND HABITS

Naif KARDAŞ

October 2024, 235 pages

Purpose: The purpose of this research is to determine the effect of drama-based interactive reading activities on 7th grade students' reading comprehension skills, reading attitudes and habits.

Method: In this study, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, one of the quantitative research designs, was used. In the study, study groups were formed with 7th grade students studying at a public school, 19 of whom were in the experimental group and 19 of whom were in the control group. Reading comprehension scale and reading attitude and habit scale were used as data collection tools in the study. Quantitative data obtained from the research were analyzed using the SPSS 25 program. T-test was used to compare the data obtained from the experimental and control groups.

Findings: There was no significant difference between the pre-test results of the reading comprehension scale and reading attitude and habit scale applied to the experimental and control groups before the implementation of drama-based interactive reading activities.

After performing drama-based interactive reading activities with the experimental group for 10 weeks, the reading comprehension scale and the reading attitude and habit scale were re-applied to the experimental and control groups as a posttest. As a result of the analysis of the post-tests, it was seen that the pre-test and post-test results of the control group's reading comprehension scale and the reading attitude and habit pre-test and post-test results did not differ statistically significantly. However, it was observed that the experimental group's reading comprehension scale pre-test-post-test results and reading attitude and habit pre-test and post-test results differed statistically significantly.

Results: It was concluded that drama-based interactive reading activities had a positive effect on the development of 7th grade students' reading comprehension skills and their reading attitudes and habits.

Key Words: drama, interactive reading, drama based interactive reading, reading comprehension, attitude.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Varsayımları	6
Araştırmanın Sınırları	7
Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kavramsal Çerçeve.....	8
Dil ve Temel Dil Becerileri.....	8
Dinleme Becerisi	9
Konuşma Becerisi.....	11
Okuma Becerisi	13
Yazma Becerisi	16
Drama.....	17
Drama Aşamaları	19
Drama Teknikleri	20
Drama ve Dil Becerileri	22
Etkileşimli Okuma	24
Etkileşimli Okuma Süreci	27
Okuduğunu Anlama	30
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	34
İlgili Araştırmalar	39

<i>Drama ile İlgili Çalışmalar</i>	39
<i>Etkileşimli Okuma ile İlgili Araştırmalar</i>	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	49
Yöntem	49
Araştırmanın Modeli	49
Çalışma Grubu	50
Veri Toplama Araçları	53
<i>Kişisel Bilgi Toplama Formu</i>	53
<i>Okuduğunu Anlama Ölçeği (OAÖ)</i>	53
<i>Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)</i>	54
Ölçme Araçlarına İlişkin Normallik Testleri	54
Deneysel işlem	56
Verilerin Toplanması	59
Verilerin Analizi	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	61
Bulgular	61
<i>Çalışmanın Birinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	61
<i>Çalışmanın İkinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	62
<i>Çalışmanın Üçüncü Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	62
<i>Çalışmanın Dördüncü Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	63
<i>Çalışmanın Beşinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	65
<i>Çalışmanın Altıncı Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	66
<i>Çalışmanın Yedinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	66
<i>Çalışmanın Sekizinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular</i>	67
BEŞİNCİ BÖLÜM	70
Sonuç ve Tartışma	70
Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	70
Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okuma Tutum ve Alışkanlığına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	71
Öneriler	74
KAYNAKÇA	76
EKLER	94
EK-1. Etik Kurul Kararı	94
EK-2. Araştırma İzin Yazısı	95

EK-3. Kişisel Bilgi Formu	96
EK-4. Okuduğunu Anlama Ölçeği.....	97
EK-5. Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği	116
EK-6. Ölçekler İçin Alınan İzinler.....	118
EK-7. Çalışmada Kullanılan Etkinlikler	120
EK-8. Uygulamalara İlişkin Görseller	213
ÖZ GEÇMİŞ.....	222



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Okuma Stratejileri</i>	14
Tablo 2. <i>Yıllara ve Sınavlara Göre Türkçe Testi Doğru Ortalamaları</i>	31
Tablo 3. <i>Türkiye'nin Okuma Becerisi Alanında Yıllara Göre PISA Sıralaması</i>	31
Tablo 4. <i>Okuma Stratejileri</i>	33
Tablo 5. <i>Çalışmanın Deseni</i>	50
Tablo 6. <i>Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel Veriler</i>	51
Tablo 7. <i>Ölçme Araçlarının Ön -Son Testlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	55
Tablo 8. <i>Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinlikleri İçin Geliştirilen Türkçe Ders Kitabındaki Metinler</i>	57
Tablo 9. <i>Deney Grubuna Uygulanacak Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinlikleri</i>	58
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grupları Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Bulguları</i>	61
Tablo 11. <i>Kontrol Grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Son Test Bulguları</i>	62
Tablo 12. <i>Deney Grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön - Son Test Bulguları</i>	62
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Grupları “Okuduğunu Anlama Becerisi” Son Test Bulguları</i> ...	63
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Grupları “Okuduğunu Anlama Becerisi” Fark Ölçümlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	64
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grupları “Okuma Tutum ve Alışkanlığı” Ön Test Bulguları</i>	65
Tablo 16. <i>Kontrol Grubu Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön-Son Test Bulguları</i>	66
Tablo 17. <i>Deney Grubunun Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön-Son Test Bulguları</i>	66
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Bulguları</i>	67
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutum ve Alışkanlığı Fark Ölçümlerine İlişkin Bulgular</i>	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular	65
Şekil 2. Okuma Tutum ve Alışkanlığına Yönelik Bulgular	69



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

EKOP : “Etkileşimli Kitap Okuma Programı”

ESO : “Etkileşimli Sesli Okuma”

PISA : “Program for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı”

PIRLS : “Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması”

TDÖP : “Türkçe Dersi Öğretim Programı”

EARGED : “Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi”



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Mevcut bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilindiği üzere 2006 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde, öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmeleri önceleyen “Yapılandırmacı Yaklaşım” uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, bu yaklaşıma hizmet eden öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri eğitim-öğretim etkinliklerinde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinden biri de drama’dır.

Drama, öğrencilerin/katılımcıların bir olayı, durumu olabildiğince farklı tekniklerle aktif bir şekilde canlandırması yöntemidir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenciyi aktif kılan, öğrencilere öğrenme etkinliklerini sevdiren uygulamalardan biri de “Etkileşimli Okuma”dır.

Etkileşimli okumayı Karakuş (2017, s.32), “çocukların okuma sürecinde aktif oldukları bir hikâye okuma” yöntemi şeklinde tanımlarken; Günaydın (2020, s.70), okuma süreçlerinde (okuma öncesi, sırası, sonrası) dinleyicileri etkin kılmayı önceleyen, dinleyicilerin sözcük varlığının, üreticiliğinin gelişmesini sağlayan, öğrenme etkinliğini daha ilgi çekici ve verimli kılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Alan yazınındaki tanım ve açıklamalardan hareketle etkileşimli okumanın, okuyucu ve dinleyici arasında diyaloga imkân veren, öğrenciyi okuma etkinliklerine dâhil ederek okuma öncesi-sırası-sonrası süreçlerinde etkin kılan, öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara cevap verebilmeleri için onlara aktif dinleyici, aktif konuşmacı, okuyucu rollerine bürünmelerine imkân veren, üst düzey iletişim becerilerinin gelişimine katkı sunan önemli bir öğrenme-öğretme etkinliği olduğu söylenebilir.

Etkileşimli okuma çalışmaları öğrencilerin okuma zevki ve alışkanlığına sahip olmalarını sağlamak için öğretmen rehberliğinde başvurulması gereken uygulamalardır. Etkili bir okuma becerisi ve okuma kültürüne sahip olmak bireylere yaşamları boyunca avantajlar sağlayacaktır. Bu bağlamda her araştırmacı ve eğitimcinin önemli görevlerinden biri etkili okuma becerisi ve okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmek üzere alternatif öğretim uygulamaları, etkinlikleri geliştirmek olmalıdır.

Okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmek, bilgi teknolojileri ve iletişim araçlarının baş döndürücü bir hızda geliştiği ve değiştiği 21.yüzyılda her milletin öncelikli amaçlarından olmalıdır. Türkiye'nin 2003'te PISA ("Program for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı") araştırmalarına katılım sağlaması bu yönde atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir. PISA'nın 2003 verilerine göre, okuma becerisi alanında katılımcı 41 ülkenin başarı sıralaması incelendiğinde Türkiye'nin 33.sırada yer aldığı anlaşılmaktadır. Aynı programda Türkiye'nin 29 OECD ("Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı") ülkesi arasında ise 28. sırada yer aldığı görülmektedir (EARGED, 2005).

Türkiye'de olduğu gibi 2003 PISA raporu uluslararası alanda büyük ilgi görmüştür. Objektif değerlendirmelerin yapıldığı PISA araştırmalarına katılım sağlayan ülke sayısı giderek artmış (2003 PISA araştırmalarına 41 ülke katılmışken 2006 yılında 57, 2009 ve 2012 yıllarında 65, 2015 yılında 72, 2018 yılında 79), kendi sıralamasını görmek isteyen ülke sayısı 2022'de 81 olmuştur.

PISA araştırmalarının önemli bir ayağını okuma becerisi alanı oluşturmaktadır. 2022 PISA araştırmalarının okuma becerisi alanında Türkiye 81 ülke arasında 36. sırada yer almıştır. Bu sonucun Türkiye'nin katıldığı ilk PISA araştırmalarındaki (2003) sıralaması ile kıyaslandığında ümit verici olduğu söylenebilir. Ancak mevcut tablonun özellikle okuma becerisi alanında henüz istenen düzeyde bir başarıyı ifade etmekten oldukça uzak olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim PISA 2022 Türkiye raporundan hareketle okuma becerisiyle ilgili başarıda, bir önceki döngüdeki sıralamaya kıyasla ciddi bir gerilemenin olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu raporda okuma becerisi alanında önceki döngüye kıyasla 10 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Fen Lisesi öğrencilerinin okuma başarısında 30, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma performansında ise 22 puanlık düşüş söz konusudur. Türkiye'deki öğrencilerin genel okuma performansı da OECD ülkelerindeki yaşlılarının 20 puan gerisindedir. Dahası, Türkiye'de üst düzey okuma yeterliğine sahip öğrenci oranı %1.9 iken bu oran OECD ülkelerinde %7.2'dir. Dünya Bankası Türkiye raporuna göre de Türkiye'de 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin %21.7'sinin öğrenme yoksulu olduğunu, diğer bir ifadeyle 10 yaşına gelmesine rağmen basit bir metni okuyamadığını veya okuduğunu anlayamadığını ifade etmektedir. PIRLS ("Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması") 2021 Türkiye raporu da benzer sonuçlar paylaşmaktadır (Demirci Celep & Sunar, 2024, s.XIX).

Bu tablo Türkiye’de okuma becerisi alanında verilen eğitimin amaçlara ve çağın ihtiyaçlarına hizmet etmekten oldukça uzak olduğunu gözler önüne sermiştir. Birçok ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen programlarda alınan başarısız sonuçlar Türkiye eğitim sisteminde göz ardı edilemez önemli problemlerin varlığına işaret etmiştir. Bu tespit Türkiye eğitim sisteminde önemli değişikliklere gidilmesine zemin hazırlamış, yapılan reformlarla öğretim anlayışında köklü değişiklikler yapılmıştır. Ancak ulusal düzeyde yapılan merkezi sınavlardan alınan sonuçlar da problemin henüz istenen düzeyde çözüme kavuşmadığına işaret etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yaptığı merkezi sınavlardan biri olan ve liselere yerleşmek isteyen 8. sınıf öğrencilerinin girdiği “Liselere Geçiş Sistemi” (LGS) sınavına bakıldığında her yıl yaklaşık 1 milyon öğrencinin bu sınava girdiği görülmektedir. Sınav kapsamında sözel bölümde 20 Türkçe sorusu sorulmaktadır. 2021, 2022 ve 2023 LGS Türkçe sınavları verilerine bakıldığında, sınava katılan öğrencilerin doğru cevapladıkları soru sayısı ortalamalarının 2021 yılında 9.41, 2022 yılında 9.22 ve 2023 yılında 9.99 olduğu görülmektedir.

Üniversitelere yerleşmek için lise son sınıf ve lise mezunu öğrencilerinin girdiği merkezi sınavlardan biri olan, “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi”nin (ÖSYM) yaptığı “Temel Yeterlik Sınavı” (TYT) verilerine bakıldığında ise her yıl bu sınavda 40 Türkçe sorusunun sorulduğu görülmektedir. 2021, 2022 ve 2023 TYT Türkçe sınavları verileri incelendiğinde sınava katılan öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarının 2021 yılında 18.40, 2022 yılında 17.77 ve 2023 yılında 19.16 olduğu görülmektedir.

MEB ve ÖSYM sınavlarında Türkçe alanında sorulan soruların büyük bölümünün doğrudan veya dolaylı olarak adayların okuma becerisi alanındaki yeterliği hakkında ilgililere fikir verir nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim okuma kültürüne ve dolayısıyla başarılı bir okuma yeterliğine sahip öğrencilerin girdikleri sınavlarda başarılı sonuçlar aldıkları bilinen bir durumdur. MEB ve ÖSYM sınavlarında öğrencilerin cevapladıkları doğru sayısı ortalamalarının beklentilerin altında olması öğrencilerin okuryazarlık becerileri konusunda problem yaşadıklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Son PISA sonuçlarıyla da önemli ölçüde paralellik gösteren bu tablo, öğrencilerin okuma becerilerinin daha etkili ve başarılı sonuçlar verecek yöntem, teknik ve etkinliklerle geliştirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminin sağlanması adına öğrenciyi aktif kılan yöntemlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde işe koşulması yerinde olacaktır. Drama ve etkileşimli okuma uygulamaları öğrenciyi eğitim öğretim sürecinde aktif kılan, okuma becerilerinin gelişimini sağlayan yöntemler olarak kabul edilebilir. Nitekim drama

uygulamalarında öğrencilerin dil becerilerini kullanma konusunda oldukça aktif ve üretken oldukları gözlemlenmektedir (Selimhocaoglu, 2004). Erdoğan'a (2020) göre drama çalışmalarında öğrenciler; okumaya hazırbulunuşluk, okuma başarısı, sözel dil gelişimi, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında aktif olarak rol alır.

Etkileşimli okuma uygulamalarında da drama uygulamalarında olduğu gibi öğrenci öğrenme etkinliğinin öznesidir. Etkileşimli okuma; öğrencileri okuma sürecine teşvik etmek, öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara yanıt vermelerine ve ilgilerine uygun okuma kitaplarını seçmelerine ortam sağlamak gibi ilkelere dayanmaktadır (Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008).

Etkileşimli okuma etkinliklerine öğrencilerin gönüllü olarak katılmaları, amaçlanan kazanımların gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Eğitim-öğretimde uygulanan etkileşimli okuma etkinliklerine öğrencilerin bilinçli ve istekli katılımını sağlamak için işe koşulan çeşitli teknikler bulunmaktadır. CROWD ve PEER (Bu teknikler “etkileşimli okuma” başlığı altında açıklanmıştır.) bu tekniklerdendir. Tüm bu özelliklerinden hareketle drama ve etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencileri okuma sürecinde aktif kıldığı, bu nedenle drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutum ve başarıları üzerinde olumlu yönde önemli sonuçlar alınmasına katkı sunacağı söylenebilir. Zira alan yazını incelendiğinde birbirinden bağımsız olarak drama ve etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini raporlayan birçok çalışma olduğu anlaşılmaktadır (Akoğlu vd. 2014; Ayrancı vd.,2023; Beyreli ve Amanvermez İncirkuş, 2018; Erden,2016; Ergül vd., 2017; Samuels, 2002; Uğur ve Tavşanlı, 2022). Yapılan alan yazını incelemesinde drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerileri ve tutumları üzerinde ne yönde ve düzeyde etki ettiğini raporlayan herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin geleneksel öğrenme ortamlarının aksine öğrencilerin severek katılım sağlayacakları, öğrenirken zevk alacakları yüksek etkileşimli öğrenme ortamı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle mevcut araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma tutum ve alışkanlığına etkisi deneysel süreçlerle test edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma tutum ve alışkanlıklarına etkisini tespit etmektir. Bu amaca hizmet eden şu sorulara cevap aranmıştır:

1. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının ön test puanları arasında bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının ön test-son test puanları arasında bir fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının ön test-son test puanları arasında bir fark var mıdır?”
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının son test puanları arasında bir fark var mıdır?”

Araştırmanın Önemi

Mevcut araştırmada 7. sınıflar için uygulamada bulunan 2019 güncel Türkçe dersi öğretim programında yer alan ve okuma öğrenme alanında üzerinde önemle durulan, Uğur’un (2022, s.7) da dile getirdiği “öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve okuma alışkanlığını geliştirmek, okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilerin okumaya güdülenmelerini ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak” amaçlarına hizmet eden bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin programda belirlenen ilgili kazanımların gerçekleşmesine hangi düzeyde etki ettiği deneysel süreçlerle test edilmiştir.

Alan yazınında yer alan benzer araştırmalar incelendiğinde etkileşimli okuma etkinliklerinin ağırlıklı olarak okul öncesi dönem ve ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulandığı anlaşılmaktadır. Okuma öğrenme alanında olumlu sonuçlar verdiği çeşitli çalışmalarla (Akoğlu vd.2014; Balıkçı & Görgün, 2022; Beyreli & İncirkuş, 2019; Bıçakçı vd., 2018; Bülbül & Çuhadar, 2023; Bütün, 2023; Ceyhan, 2019; Hafizoğlu Çelik vd., 2020; Efe, 2022; Polat & Dilidüzgün, 2023) kanıtlanan etkileşimli okuma etkinliklerinin ikinci kademede öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde uygulanmadığı

belirlenmiştir. Benzer şekilde dramanın her ne kadar farklı disiplinlerde ve yaş gruplarında müstakil ve farklı tekniklerle birlikte sıkça kullanılmış (Akgül, 2023; Aksoy Tokgöz 2004; Arslan Soyaltın, 2017; Çam & Türkan 2020; Dünder, 2022; Erden, 2016; Erdoğan vd., 2018; Sevim & Turan, 2017; Sözer, 2006; Şek & Balandı, 2017) olsa da etkileşimli okuma etkinlikleriyle birlikte henüz uygulanmadığı yapılan alan yazını taramasında görülmüştür.

Gerek drama gerekse etkileşimli okuma etkinliklerinin eğitim ortamlarında sağladığı avantajlar dikkate alındığında bu iki yöntemin birlikte ele alınarak tasarlanan bir öğretim programı ile işe koşulmasının öğrencilerin okuma becerileri, okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde önemli sonuçlar vereceğine işaret etmektedir.

Yapılandırmacı öğretim anlayışına hizmet eden etkileşimli okuma ve drama uygulamalarında öğrenciler öğretmen rehberliğinde öğrenme-öğretme süreçlerine aktif olarak katılım sağlamaktadır. Araştırmacı tarafından tasarlanan “drama temelli etkileşimli okuma” etkinliklerinin öğrencilerin güdülenme düzeylerini daha da artıracığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak okuma becerilerine ilişkin belirlenen amaç ve kazanımların daha etkili ve başarılı gerçekleşeceğini söylemek mümkündür.

Diğer disiplinlerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de Türkçe öğretim programlarının önerdiği öğretim yöntem ve tekniklerine destek ve alternatif olabilecek öğretim yöntemi arayışları alan araştırmacıları tarafından devam ettirilmektedir. Mevcut araştırma da bu arayışın bir ürünüdür.

Alan yazınında “Drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri”nin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya, okuma tutum ve alışkanlığına etkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın olmayışı mevcut çalışmanın alan yazını için önemine de işaret etmektedir. Özgün çıktılar sunan bu çalışmada tasarlanan ve işe koşulan drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okuma öğrenme alanında istendik başarının elde edilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmayı değerli kılan bir diğer husus da okuma öğrenme alanında sürdürülen yöntem arayışlarına katkı sunacak niteliğe sahip olmasıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada öğrencilerin ölçek maddelerine samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırları

- Bu araştırmadaki çalışma grupları 2022-2023 öğretim yılı 2. yarısında Bitlis ili, Tatvan ilçesi Karşıyaka Ortaokulunda öğrenim gören 19'u deney ve 19'u kontrol grubunda olmak üzere 38 7. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama araçları “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulamaları ön test-son test uygulamaları hariç, 10 hafta ve haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 40 ders saatiyle sınırlıdır.
- Öğrenme ortamındaki donanımsal olanaklar ilgili eğitim kurumunda 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü dersliklerde var olan imkânlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Drama: “Bir iş, oluş, olay, duygu, konu, kavram, öykü, şiir, canlı-cansız varlıkların sözlü-sözsüz, kendiliğinden davranışlarla taklit yoluyla temsili olarak anlatılması, canlandırılmasına drama denir.” (Önder, 2007, s.37)

Etkileşimli Okuma: Etkileşimli okuma, metni okuyan ile dinleyen rollerinin süreç içerisinde değiştiği bir okuma uygulama sürecidir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, tanınan ve öğrenilen kelimelerin bulundukları bağlamın da göz önünde bulundurulması ve bellekten de istifade edilmesiyle zihinde çeşitli reaksiyonlara girerek yeni bir boyut kazanması sürecidir.

Okuma Tutumu: “Öğrencinin okuma eylem ve süreçlerine yönelik sergilediği olumlu olumsuz tavrı ifade etmektedir.” (Kuşdemir, 2019, s.75).

İKİNCİ BÖLÜM

Kavramsal Çerçeve

Dil ve Temel Dil Becerileri

Dil, insanlık tarihi boyunca var olan, insanlar arasında temel iletişim ve etkileşimi sağlayan en önemli bildirişim aracıdır. Bu araç sayesinde insanlar, insanlık tarihinin en başından beri duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını aktarmış; aktarılanları anlama çabasında bulunmuş ve aynı bağlamda tepkide bulunarak iletişimin sürekliliğini sağlamıştır.

Tarihin sırlı karanlıklarını aydınlatan, geçmişî günümüze, günümüzü de geleceğe taşıyan ve her dönem için kullanılabilirliğini koruyan, insanoğluna bahşedilen en işlevsel mucizelerden biridir dil. Kişi ve toplum için taşıdığı önem nedeniyle dili anlamak ve anlatmak amacıyla dil üzerinde çok sayıda bilim insanı kafa yormuş ve yormaya devam etmektedir. Bu uğraşının eseri olarak dil kavram ve olgusuyla ilgili alan araştırmacıları tarafından geliştirilen çok sayıda tanım ve açıklama alan yazınında yerini almıştır.

Ergin'e (2009 s.3) göre dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir." Vural ve Böler'e (2011, s. 23) göre dil, "en geniş anlamıyla, güdüler, duyguları, düşünceleri doğrudan ya da dolaylı olarak aktaran, ileten vasıta"dır." Gencan'a (1979, s.1) göre, "düşünceleri anlatmaya yarayan bir imler dizgesidir." Korkmaz'a (2017, s.112) göre, "İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem"dir. Aksan'a (2015, s.55) göre de dil, "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge"dir. Hengirmen (2006, s.15) ise işlevine değinerek dilin, "duyguları, düşünceleri, inançları, kültürü yansıtan bir ayna" olduğunu ifade eder.

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olduğu bilinen dil, toplumların varlığının da en önemli sebeplerindendir. Tarih boyunca farklı amaç ve formlarda kullanılan dil, amacına uygun bir şekilde işlenmiş, geliştirilmiş ve buna bağlı olarak daha da işlevselleştirilmiştir. Bu sayede medeniyetleri inşa eden, kültürlerin oluşumunu sağlayan, topluma millet olma bilinci kazandıran dilin hızlı şekilde değişen yaşam koşulları karşısında,

ait olduğu toplumun ihtiyaçlarını da buna paralel şekilde karşılayabilecek potansiyele sahip olma özelliğini koruyabilmiştir. Bu şuurla milletler, dillerinin gereksinimler karşısında iletişim ve etkileşimsel ihtiyaçlarına cevap verebilmesini temin etmek ve milliliğini korumak için çeşitli dil politikaları geliştirmiştir. Buna bağlı olarak tarih boyunca ihtiyaçlar doğrultusunda farklı dil ğretim programları geliştirmiş ve dil ğretim süreçlerinde kullanmışlardır.

Türkiye’de Cumhuriyet ncesi ve sonrasında çok sayıda ğretim programı yürürlüğe konmuş, her bir program belli nedenlerle değiştirilerek yerini sonraki programa bırakmıştır. Günümüzde bu programların sonuncusu olan 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı uygulanmaktadır. Bu program incelendiğinde 1-8. sınıf Türkçe derslerini kapsayacak şekilde “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma” dil becerileri üzerine temellendirilerek hazırlanığı görülmektedir. Programda dil becerileri her sınıf düzeyine göre kazanımlarıyla gruplandırılmış, dil bilgisi kazanımları da ilgili temel dil becerileri başlıkları altında serpiştirilerek verilmiştir (MEB, 2019).

Programda dil becerilerinin sıralaması, dil becerilerinin edinilmesi, öğrenilmesi sürecine uygun olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde verilmiştir. Okuma ve Dinleme becerileri anlama başlığı altında ele alınırken yazma ve konuşma becerileri anlatma başlığı altında ele alınmıştır. şahin ve Aktar (2020, s.8) ise edinim-öğrenim süreç ve özelliklerine göre, dinleme ve konuşmayı doğal dil becerileri olarak değerlendirirken okuma ve yazmayı öğrenilen dil becerileri olarak kabul etmektedirler. Çünkü dinleme ve konuşma düzenli eğitim öncesi süreçte, içinde bulunan evre içerisinde informal bir şekilde edinilirken okuma ve yazma okul döneminde formal bir süreç içerisinde öğrenilmektedir. Okul yaşına gelen tüm çocuklara dinleme ve konuşma da dâhil olmak üzere tüm dil becerileri, düzenli ğretim uygulamalarıyla geliştirilmektedir.

Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için kişilerin yaşamlarını anlamlı kılan temel dil becerilerinden edinme ve öğrenme sırasına uygun olarak kısa kısa bahsetmekte yarar bulunmaktadır.

Dinleme Becerisi

Dinleme, insanoğlunun edindiği ilk dil becerisidir. Bu edinim sürecinin anne karnındayken başladığı bilinmektedir (zbay, 2009). İşitme organının gelişimini önemli ölçüde tamamlamasıyla birlikte anne karnında başlayan dinleme süreci, dünyaya geliş ile birlikte farklı bir boyut kazanmakta dinleme/izleme becerisinin gelişimi hızlanmaktadır.

Bebeklik döneminde kişi, içerisinde bulunduğu çevrenin iletişim süreci ve özelliklerine dinleme/izleme yoluyla aşina olmaktadır (Şahin & Aktar, 2020).

Aile ortamı dinleme becerisinin karşılıklı iletişim ve etkileşimle edinildiği ilk eğitim ortamıdır. Aile içerisinde adeta bir gözlemci olan bebek, hayatının ilk dönemlerinde sadece bu dil becerisini kullanır. Sesleri ve seslerin yönünü fark etmeye başlamakla bu sürece dâhil olan bebek, başlangıçta seslere aslında sadece etki tepki bağlamında karşılık verir. Çünkü bu tepki sesleri sadece işitmesinden kaynaklıdır ve istem dışıdır. İşitme ve dinleme arasındaki temel fark da işte tam da bu istem durumudur. İşitme, çevreden gelen seslerin istem dışı duyulmasıdır. Dinlemede ise farklı olarak bir amaç vardır. Bu nedenle dinleme, seslerin istenerek ve amaca bağlı olarak seçici bir şekilde alınmasıdır (Gündüz & Şimşek, 2014). Her ne kadar işitme ve dinleme farklı tanımlara sahip olsa da dinlemenin ilk şartı işitmektir. İşitilemeyen sesler dinlenemez. Dolayısıyla dinlemenin olabilmesi için işitmenin önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir.

Dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde kazanılabilmesi için sağlıklı işitme organlarına sahip olmak gerekmektedir. Çünkü dinleme becerisine bağlı olarak gelişen konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi işitme organlarının sağlıklı oluşuna bağlıdır. Seslerin işitilememesi dinlemenin gerçekleşmemesine neden olacağından konuşma becerisinin kazanılamaması ve haliyle okuma ve yazma becerilerinin sekteye uğraması sonucunu doğurmaktadır. Ancak sağlıklı işitme organına sahip kişilerin sağlıklı bir şekilde dinleme becerisini kazanması mümkündür. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda işitmenin dil becerilerinin gelişimindeki önemi anlaşılabacaktır. Yeni doğanlara işitme testlerinin yapılması, işitme organlarıyla ilgili olası sağlık problemlerinin tespiti ve iyileştirilmesi içindir. Tanı süreci bu nedenlerle titizlikle takip edilmektedir (İşci, 2020).

Anne karnında kazanılmaya başlanan dinleme becerisi, bebeklikten çocukluğa, gençliğe, ihtiyarlığa ve ölüme kadar en çok kullanılan dil etkinliğidir. Yapılan araştırmalara göre, bir insan; gününün % 9'unu yazarak, % 16'sını okuyarak, % 30'unu konuşarak, % 45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwel & Dornan, 2001, s.106; Buzan, 2001, s.97, akt. Özbay, 2009, s.66). Okul öncesi dönemde çocuğun çevresini anlamlandırmak için yoğun şekilde kullandığı bu beceri okul çağında eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de en çok kullanacağı dil becerisidir. Ders dinlerken, televizyon izlerken, müzik dinlerken, bilimsel etkinliklerde vb. daha birçok alanda ağırlıklı olarak dinleme becerisi kullanılır. Dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Türkçe öğretim programında ilk sırada yer alan dinleme becerisinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Bu bağlamda işlenen her

bir temada dinleme etkinliklerine yer verilmekte öğrencilerin dinleme/izleme yeterliklerinin geliştirilmesi için çaba sarfedilmektedir.

Türkçe dersi kitaplarında her sınıf düzeyinde sekiz tema belirlenmiş, her temada da üç okuma bir dinleme bir de serbest okuma metnine yer verilmiştir. Ders kitaplarında dinleme metinlerine ayrıca yer verilmesi dinleme becerisinin geliştirilmesi adına önem arz etmektedir.

Dinleme becerisinin sağlıklı bir şekilde edinilmesi konuşma becerisinin de başarılı edinilmesini doğrudan etkilemektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar şu tespitleri paylaşmaktadır:

- 1- İşitme engeliyle doğanlar tedavi edilmezlerse konuşamamakta,
- 2- Sonradan işitme yetisini kaybedenlerin konuşma yetileri de gerilemekte,
- 3- İşitme organı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlamakta,

4- Sonradan tek başına yaşamaya başlayan ve kimseyle iletişim kurmayan bireylerin süreç içerisinde konuşma becerilerini yitirdikleri görülmektedir (Arslan, 2008; Doğan, 2011; İşci, 2020; Özbay, 2001, s.10-11). Bu tespitler dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişkinin ne denli birbirini tamamlayıcı bir boyutta olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Şahin ve Aktar (2020,s. 13) bu önemi “işitme ve buna bağlı olarak dinleme olmadan konuşmanın dolayısıyla dilin öğrenilmesi mümkün değildir.” şeklinde vurgulamaktadır.

Dinleme becerisini önemli kılan bir diğer özelliği kişilerin söz varlığının oluşumunda büyük öneme sahip olmasıdır. Nitekim dinleme/izleme etkinlikleriyle öğrenilen, edinilen sözcüklerin öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma başarılarını doğrudan etkilemektedir.

Konuşma Becerisi

Dinleme becerisinden sonra gelişmeye başlayan dil becerisidir. Konuşma, ağız ve burundan alınan havanın soluk borusu aracılığıyla akciğerlere aktarılması ve sonrasında bu havanın tekrar dışarıya salınması neticesinde gerçekleşir. Bu havanın salınması sırasında gırtlak, burun, ağız gibi organlar zihinsel kodlamalara uygun olarak değişik şekiller alır. Oluşan bu şekiller alıcının anlamlandırabileceği ve karşılık verebileceği farklı seslerin oluşmasını sağlar. Alıcı ve verici arasında diyalog ortamı oluşturabilecek bu anlamlı ses birliklerine konuşma denir.

Yaman’a (2007, s.11) göre “insanı diğer canlılardan ayıran düşünme, muhakeme edebilme gibi özelliklerinin sesler yardımıyla dışa vurulmasıdır konuşma.”Türkçe Sözlük’e

(2005, s.1212) göre konuşma “Konuşmak işi” karşılığı ile “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, belli bir konudan söz etmek veya bir konuda karşılıklı söz etmek”tir.

Okul öncesi dönemde çocuğun yakın çevresinin dil kullanım özelliklerine bağlı olarak informal bir şekilde kazanılmaya başlanan konuşma becerisi, anlatma becerileri arasında yer almaktadır. Okul dönemiyle formal bir şekilde programda belirtilen kazanımların gerçekleşmesi için sistemli bir şekilde geliştirilen bu beceri, bireylerin günlük yaşamda ikinci sırada en çok kullandıkları (% 30) dil becerisidir (Maxwel & Dornan, 2001, s.106). Bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesi olarak bilinen konuşma becerisinin geliştirilmesi bireylerin dili etkili kullanarak kendilerini gerçekleştirebilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Birey, dinleme sayesinde aşına olduğu sesleri anlamlandırarak bir mantık çerçevesinde tekrar sese dönüştürdüğü bu beceride, fiziksel ve zihinsel olarak çok sayıda unsuru bir arada kullanır. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için dil, dudak ve diş gibi ağız organlarının, gırtlak, burun, soluk borusu, akciğerler ve diyafram gibi fiziksel unsurların yanında Wernicke ve Broca alanları ile bellek gibi zihinsel unsurların eş zamanlı olarak uyum içerisinde hareket etmesi gerekmektedir (Aytan & Güneş, 2020, s. 65). Aksi durumda sağlıklı bir konuşma etkinliğinden bahsetmek mümkün olamayabilir.

İşitme organları aracılığıyla alınan sesler ilk olarak Wernicke alanında çözümlenerek anlamlandırılır. Wernicke alanında anlama kavuşan sesler Broca alanına aktarılır ve burada yapısal olarak uygun bir söz dizimine kavuşur. Wernicke ve Broca alanları bu süreç boyunca bellekten istifade eder (Bakırcıoğlu, 2016; Tanrıdağ, 1995). Bireyin öğrenerek depoladığı tüm bilgiler yeri geldiğinde kullanılmak üzere bellekten amaca uygun olarak geri çağırılır. Bu aşamalar neticesinde zihinsel boyutta anlamlı yapıya kavuşan kalıplar dışa aktarılması amacıyla eş zamanlı olarak fiziksel unsurları harekete geçirir.

Konuşmanın temel şartı sestir. Konuşma sestten bağımsız olamaz. Her konuşmada ses vardır fakat her sese konuşmadır demek doğru olmaz. Konuşmayı sestten ayıran en temel özellik konuşmanın, zihinde tasarlanan anlam birimlerinin ses unsurlarının kullanılmasıyla alıcıya aktarılmasıdır. Konuşma anlamlıdır, amaca uygun olarak gerçekleşir ve sadece insanlarda bulunur. Ses ise canlı cansız doğadaki tüm varlıklarda görülebilir. Hayvanların sesleri, bitkilerin hışırtısı, suların şırıltısı, gök gürültüsü, araçların sesleri, müzik aletlerinden ve daha birçok farklı kaynaktan çıkan sesler duyum eşiğine ulaşırsa da kaynağı insan olmadığından konuşma olarak nitelendirilemez.

Düzenli, planlı eğitim öncesi dönemde konuşma, sosyal çevre içerisinde gelişigüzel şekilde kazanılır. Fakat konuşma becerisinden doğru ve sağlıklı şekilde istifade edilebilmesi

için bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Bu amaçla, hazırlanan programlarda konuşma becerisi üzerinde ayrıca durulmaktadır. Programda her sınıf düzeyinde kazandırılması hedeflenen kazanımlar belirtilmiştir. Ders kitapları, metinleri ve etkinlikleriyle buna uygun şekilde hazırlanarak öğrenci ve öğretmenlerin istifadesine sunulmuştur. Böylelikle diksiyon kurallarına uygun, anlaşılabilir, standartlaşmış bir konuşma becerisini kazanmak ve öğrencilere kazandırmak mümkün olmaktadır.

Unutulmamalı ki “ancak iyi konuşan bireyler kendilerini tam ve doğru ifade edebilirler” (Kardaş & Kardaş, 2020, s. 10). Bu da ancak düzenli bir eğitim, okuma kültürü ve zengin söz varlığına sahip olmakla mümkün olabilmektedir. Okuma kültürü ve alışkanlığı dolayısıyla zengin söz varlığına sahip olmak başta konuşma ve yazma becerileri olmak üzere tüm iletişim etkinliklerinin başarısı için belirleyici bir nitelik taşımaktadır.

Okuma Becerisi

Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemde kazanılan, okulla birlikte geliştirilmeye başlanan dil becerileriyken okul dönemiyle birlikte kazanılmaya başlanan ilk beceri okuma becerisidir.

Okuma becerisi dil becerileri arasında üçüncü sırada bulunan ve okul ortamında kazanılan dil becerisidir. Anlama becerilerinden olan okuma, Karatay’a (2010, s.459; 2019, s.221) göre “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdömlü işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası”dır. Güneş’e (2007, s.3) göre “yazılı materyalleri görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.” Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma, hem fiziksel hem de zihinsel boyutu olan karmaşık bir dil etkinliğidir.

Bir okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için daha önce öğrenilen seslere karşılık gelen çizgilerin, harflerin bilinmesi ve bu seslerle eşleştirilmesi gerekir. Bu öğretim çalışmaları ilkökul birinci sınıf düzeyinde yapılır. Sesler kullanılmakta olan alfabedeki harflerle eşleştirilir. Bu süreç yazma çalışmalarıyla birlikte “ilk okuma ve yazma” etkinlikleriyle başlar ve sonraki dönemlerde gelişerek devam eder.

Okuma göz yardımıyla yazılı metinlerin algılanması ve algılanan yazıların zihinde çözümlenip anlamlandırılarak ses organları yardımıyla sese dönüştürülmesi sürecidir. Bu nedenle okumanın göz, yazı ve ses organları gibi fiziksel unsurları; beyin ve bellek gibi de zihinsel unsurlarından bahsetmek mümkündür (Kaya, 2020, s. 27-28).

Göz, yazılı metinleri algılayan, onları beyne hemen ileten, zihnin dışarıya açılan penceresidir. Göz aracılığıyla beyne iletilen yazılar burada bellekten de istifade edilerek çözümlenir. Beyinde çözümlenen yazılar ses organları yardımıyla sese dönüşür.

Okuma bir süreç etkinliğidir. Bu süreç; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarından oluşur. Her bir aşamada iyi okuyucular belli başlı stratejiler uygular. Karatay ilgili eserinde bu stratejileri şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 1. Okuma Stratejileri

“Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)	Okuma Sırası Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)	Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)
➤ Okuma amacı belirleme ➤ Metni gözden geçirme ➤ Bilgileri harekete geçirme ➤ Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma ➤ Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme ➤ Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme ➤ Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme ➤ Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma ➤ Okuma hızı belirleme	➤ Okurken not tutma ➤ Anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama) ➤ Dikkat dağınık okunan kısma tekrar dönme ➤ Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma ➤ Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma ➤ Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma ➤ Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma ➤ Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma ➤ Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme ➤ Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma ➤ Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme ➤ Noktalama işaretlerine, kalın	➤ Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama ➤ Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme ➤ Metinde geçen düşünceleri özetleme ➤ Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme ➤ Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma ➤ Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme ➤ Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme ➤ Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme ➤ Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme

ve italik yazımlara dikkat etme	➤ Metni kavradığını
➤ Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme	denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma”
➤ Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma	

Karatay (2007, ss.39-43)

Okuma öncesinde okuyucu, okuma etkinliğini yapmasının amacını ve bu etkinlik sonucunda ulaşacağı hedefleri belirleyip metinle ilgili tahminlerde bulurken okuma sırasında ise belirlenen amaçlara uygun olarak hedeflerine azami derecede ulaşmak için gerekli tedbirleri alır. Okuma sonrasında okuyucu okuma amacı doğrultusunda hedeflerine ne derece ulaştığını, tahminlerinin ne ölçüde doğru olduğunu değerlendirir.

Okuma dil becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Konuşmadaki dil kullanım hatalarının, konuşma kusurlarının bol ve doğru okuma etkinlikleriyle düzelmesi mümkündür. Okuma sayesinde konuşmacı, konuşmasındaki hataları fark eder, kelime haznesini geliştirir, bilgi birikimini artırır. Konuşma becerisinin gelişimi ve bilgisel donanımın artması nedeniyle hitap kabiliyeti de gelişeceğinden dinleyicilere kendini daha doğru ve rahat ifade edebilecektir. Okuma, kendisi gibi anlama becerilerinden olan dinleme becerisini de destekler. Özellikle sesli okuma etkinliklerinin dinleme becerisinin gelişimi üzerinde oldukça önemli bir role sahiptir. Yazma becerisi de yine okuma becerisinden faydalanan anlatma becerilerindendir.

Bilgi edinme ve kültürlenme sürecinde kişilerin başvurduğu en önemli dil becerisinin okuma becerisi olduğu açıktır. Dolayısıyla başta yazma ve konuşma olmak üzere tüm iletişim becerilerini destekleyen okuma becerisinin öğretimi üzerinde önemle durulmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda en geniş yer verilen dil becerisi okuma olmuştur. Programda tüm sınıf düzeyleri için 8 tema ve her temada 4 metin kullanılması planlanmıştır. Bu metinlerin 3’ü okuma metnidir. Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmesi ön görülmüştür. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metnin yer alması önerilmiştir (MEB, 2019). Programın genel amaçları incelendiğinde, tüm dil öğretim faaliyetlerinin temelinde okuma çalışmalarının olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma becerisinin daha etkili ve başarılı sonuçlar veren öğretim yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılması, güncel öğretim programında belirlenen ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için de gerekli ve önemlidir.

Yazma Becerisi

Bir anlatma becerisi olan yazı yazma, kişinin kendisini gerçekleştirmesinde yaşamsal öneme sahiptir. Tarih boyunca başarılı yazı yazma becerisine sahip olmak önemsenen bir meziyet olarak görülmüştür. Günümüzde de yazı yazma becerisi ve alışkanlığına sahip olmak tıpkı okuma kültür ve alışkanlığına sahip olmak gibi bir ayrıcalık olarak görülmektedir.

Kardaş’a (2013) göre yazma becerisi, “Düşünebilmek, düşünülenleri dile dökülebilmek ve başkalarıyla çok yönlü iletişim kurabilmek insanoğlunu diğer varlıklardan ayıran temel özelliklerdendir. Birey dinlemeyi ve buna göre tepki vermeyi henüz anne karnındayken öğrenmeye başlarken, bir-iki yaşından itibaren de ebeveynlerin ve aile çevresinin etkisiyle konuşmaya dolayısıyla çevresiyle sözlü iletişime girmeye başlar. Bu süreci okuma ve son olarak yazma takip eder. Bu anlamda yazma, temel dil becerilerinin edinim süreci ve zincirinin son halkasıdır” (s.15).

Yazma becerisi tıpkı okuma becerisi gibi formal eğitim çerçevesinde okul döneminde kazanılan dil becerisidir. İlkokul dönemlerinde “ilk okuma ve yazma” etkinlikleriyle öğrenilmeye başlanan yazma becerisi programda belirtilen kazanımlar ışığında geliştirilerek devam ettirilir.

Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi sayesinde iletişim, yazılı bir boyut kazanır. Bu sayede sözlü iletişimden farklı olarak duygu ve düşünceler daha kalıcı hale gelir. “Söz uçar yazı kalır; hatırdan kalmaz satırdan kalır.” sözünde de belirtildiği gibi yazı, yüzyıllar boyunca var olabilen, tarihi günümüze getiren, bu tarihi okuyup anlamlandırmamızı, geleceğe dair planlamaların yapılabilmesini sağlayan ve yapılan planlamaları tekrar tekrar gözden geçirme imkânı veren, medeniyetlerin inşasında çok önemli bir yere sahip olan, hayatın akışının ve akış şeklinin en önemli delili olan ve daha sayamadığımız birçok özelliği kendisinde bulunduran önemli bir beceridir. Bu beceri alan araştırmacıları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Sevim’e (2018, s.45) göre “yazı dili, medeniyetin oluşmasında ve medeniyetin oluşum sürecinde ortaya çıkan, bir toplumun kültürel birikimini ve bunların dil aktarımını sesten şekle taşıyan etkinlikleri kapsayan en geniş ve en fazla tercih edilen dil varyantıdır.” Yazma, Tunagür ve Kardaş’a (2021, s.59) göre, “duygu ve düşüncelerin, isteklerin, hayallerin ve kişinin kendini ifade etme ihtiyacının bir sonucudur.” Güneş’e (2021, s.151) göre “işlem

olarak zihnimize yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır.” Bu tanımlardan da yola çıkarak yazmanın da diğer dil becerileri gibi fiziksel ve zihinsel yönünün olduğunu söylemek mümkündür.

Yazma; el, parmak ve gözler yardımıyla zihinde oluşan anlam birliklerinin bir düzen içerisinde daha önceden öğrenilen yazı şekilleri/harfler kullanılarak belirlenen zemin üzerinde görsel boyut kazandırılması çalışmasıdır. Programda yazma becerisine son sırada değinilirken bu beceriyle ilgili kazanımlar da yazma becerisinin gelişimine uygun olarak sınıf düzeylerine göre sıralanmıştır.

Günlük kullanımda en az tercih edilen dil becerisi olan yazma becerisi, en son kazanılan dil becerisi olmakla birlikte öğrenilmesi ve geliştirilmesi en çok zaman alan dolayısıyla en çok çaba gerektiren beceridir. Bu becerinin başarıyla kazanılması ve geliştirilmesi için yazma etkinliklerine ağırlık verilmeli, Türkçe derslerinde öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarının metinsellik ölçütleri ışığında öğretmenlerin rehberliğinde yapılması, bu çalışmalarda mümkün olduğunca farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması son derece önem arz eder.

Yazma becerisinde başarılı olmak zengin söz varlığına sahip olmakla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin zengin söz varlığına sahip olmaları ise büyük ölçüde olumlu okuma tutumu ve alışkanlığı geliştirmelerine bağlıdır. Öğrencilerin başarılı okuma becerisi, okuma tutum ve alışkanlığına sahip olmaları başta drama olmak üzere öğrenen odaklı öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşturmayı gerektirir.

Drama

Bir eğitim öğretim faaliyetinin amacına ulaşmasının temel şartı bu faaliyetin hedef kitlesinin belirlenen etkinliklere aktif katılmasıdır. Pasif olarak eğitim ortamlarında yer alan öğrencilerin öğrenim şekillerinin ezberci anlayıştan sıyrılması oldukça güçtür. Bu nedenle 2005 ve sonrası öğretim programlarında yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş, programlar bu anlayış üzerine temellendirilerek geliştirilmiştir. Bu sayede sadece öğretmenin aktif olduğu geleneksel eğitim anlayışı yerini hem öğretmenin hem de öğrencinin bilgiye, süreçte aktif rol alarak ulaştığı yapılandırmacı eğitim anlayışına bırakmıştır (MEB, 2005). Bu sayede öğrenci, araştıran, sorgulayan, bilgileri sentezleyen ve üreten bir kimliğe kavuşma imkânı bulmuştur.

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla öğrenciler derslere aktif katılmakta, derslerini öğrenme-öğretme sürecine öğretmenle birlikte dâhil olarak işlemekte, problemlere istişare ortamı oluşturarak çözüm aramaktadır. Bu sayede öğrencilerin merak duygusu uyanmakta,

derslere karşı olumlu tutum gelişmekte, elde edilen başarılı sonuçlar neticesinde araştırma-inceleme şevki artmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolü bilgileri aktaran değil, öğrenciye rehber olan, öğrenciyle öğrenerek öğreten bir özellik kazanmıştır. Öğrencilerin sürece dâhil olmasıyla aktif bir öğretim ortamı oluştuğundan öğrenci ve öğretmenler pozitif bir enerjiyle derslerini işleme imkânına kavuşmuştur. Eğitim-öğretimde yapılandırmacı öğretim anlayışının benimsenmesiyle birlikte öğretim faaliyetlerinde uygulanabilecek öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmuştur. Alan araştırmacı ve öğreticilerin yapılandırmacı öğretim anlayışına hizmet eden yöntem-teknik geliştirme ve uyarlama çalışmaları devam etmektedir (Epçaçan vd. 2015; Kaya & Kardaş, 2023; Kaya & Kardaş, 2020; Kırbaş, 2018; Kırbaş, 2015; Kırbaş & Bulut, 2024; Maden, 2010; Öztürk & Kardaş, 2018; Sevim, 2015; Sevim & Turan, 2017; Ulaş, 2008; Ulaş vd., 2015; Ulaş & Sevim, 2012; Zengin & Ulaş, 2021).

Sürece dâhil edilen bu yöntemlerden biri, birçok disiplindeki konuların öğretiminde kullanılabilme özelliğine sahip olan drama'dır. Türkçe öğretiminde de her aşamada kullanılabilen drama yönteminin her yaş seviyesine hitap edebilme özelliğine sahip olması en önemli tercih sebebidir.

Türkçede “canlandırma, oyunlaştırma” şeklinde karşılık bulan drama alan yazın araştırmacıları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dramanın Yunanca kökenli bir kelime olan “dran” kelimesinden geliştiğini belirten Adıgüzel (2007, s.15) bu kelimenin “itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında” olduğunu aktarmaktadır. Aslan (2009, s. 27) dramayı “dramatik bir durumun, bir grup tarafından tiyatro teknikleri kullanılarak paylaşılması süreci” şeklinde tanımlarken Önder (2007, s. 37), dramanın temsil yönüne dikkat çekerek “Bir eylemin bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılması” şeklinde bir tanım getirmiştir. Maden (2010, s.260), dramanın sadece eğitim boyutuyla sınırlı olmadığını belirterek dramayı “bir öğretim aracı olarak eğitim alanını, bir sanat formu olarak görsel sanatları, ayrıca psikolojik sağaltım ile de sağlık alanını ilgilendiren çok boyutlu bir kavram” olarak nitelendirmiştir. Kurudayıoğlu ve Özden (2015, s.27) dramanın devingenliğine değinerek “hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılması” şeklinde dramayı tanımlamışlardır. San (1990, s.573) “İnsanın, insanla girdiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur” şeklinde bir

açıklamada bulunarak dramanın geniş uygulama alanına değinmiştir. Her yöntem ve teknikte olduğu gibi drama'nın da belli başlı uygulama aşamaları ve özellikleri bulunmaktadır.

Drama Aşamaları

Farklı tekniklerle gerçekleştirilebilen drama temelde ısınma, canlandırma, rahatlama ve değerlendirmeden oluşan dört aşamada canlandırılır.

Isınma (Oyuna Hazırlık) Aşaması. Isınma aşaması drama sürecinin ilk aşamasıdır (Kırmızı, 2022). Farklı kaynaklarda rahatlama veya hazırlık şeklinde de adlandırılan bu aşamada katılımcıların sonraki aşamaya hazırlanması sağlanır. Isınma aşaması sayesinde öğrenciler birbirleriyle kaynaşır, muhtemel drama stresinden kurtulur, hem fiziksel hem de zihinsel olarak canlandırma aşamasına rahatlamış bir şekilde geçme imkânı bulmuş olur (Adıgüzel, 2006).

Mümkün olduğunca ısınma aşamasında öğrencileri hem zihinsel hem de fiziksel anlamda yoracak etkinliklerden kaçınılmalıdır. Bu aşamanın en fazla 10-12 dakika kadar olması yerinde olur. Isınma aşamasına tüm katılımcıların dâhil olması drama sürecinin daha katılımlı olması ve dolayısıyla maksimum fayda sağlanması açısından önemlidir. Her ne kadar ısınma aşaması dramada zorunlu bir aşama olmasa da ısınma aşamasının uygulandığı drama çalışmalarının katılımcıları sürece daha motive edeceği düşünülmektedir (Kırmızı, 2022; Öztürk, 1999).

Bu aşamada katılımcıların yaş seviyesine uygun etkinlikler planlamaya dikkat edilmelidir. Aksi takdirde katılımcılara hitap edemeyeceğinden amacına ulaşamaz. Yaş seviyesi düştükçe müzik eşliğinde, hareketli, çocukların da hatırlayıp tekrar edebileceği kadar kısa sözlerden oluşan, fiziksel rahatlamayı sağlayan etkinlikler daha tercih edilirken yaş seviyesi büyüdükçe zihinsel rahatlamayı sağlayan, katılımcıları düşündüren etkinlikler daha tercih edilir. Bu aşamadan sonra oyun aşamasına geçilir.

Oyun (Canlandırma) Aşaması. Oyun aşaması drama yönteminden asıl bahsedilen aşamadır. Katılımcıların oyunlarını asıl oynadığı aşama olan oyun aşaması canlandırma, esas canlandırma, doğaçlama isimleriyle de bilinir. Drama tekniklerinin kullanıldığı oyun aşamasında gönüllülük esastır. Hiçbir katılımcı oyuna katılması için zorlanmamalıdır. Oyunda çözüm aranan problemin farkında olan katılımcının rolü hakkında kısa süreli de olsa düşünmesine imkân vermek yerinde olur (Adıgüzel, 2006a; Kırmızı, 2022)

Katılımcıların rollerine uygun malzemelere, eğer bu malzemeler yoksa bunlara benzetilenlere, rahatça ulaşabilmeleri drama lideri tarafından kolaylaştırılmalıdır. Drama lideri oyunun akışında bir tıkanma yaşanması durumunda oyuna liderlik ederek problemin

çözümüne kavuşturulmasını sağlamalıdır. Oyun akışını takip eden drama lideri oyunun amacının dışına çıkmasına engel olmalı, katılımcılar arasında yaşanabilecek karmaşaların ortadan kaldırılmasını sağlamalıdır. Bu aşamadan sonra rahatlatma aşamasına geçilir.

Rahatlama Aşaması. Rahatlama aşaması oyun aşamasında yorulan katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak dinlenmeye geçtiği aşamadır (Kırmızı, 2022; Morgül,1999). Bu aşamada katılımcıların yaş seviyesi de göz önünde bulundurularak ortama fon müzik de katılabilir. Drama lideri yönlendirmelerde bulunarak katılımcıları basit düzeyde etkinliklere katabilir. Bu aşama mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır. Aksi durumda katılımcıların gereğinden fazla gevşemeleri nedeniyle bir sonraki aşama olan değerlendirme aşamasına geçiş kolay olmayabilir.

Değerlendirme Aşaması. Değerlendirme aşaması oyun aşamasından sonraki en önemli aşamadır. Burada katılımcıların canlandırdıkları roller hakkında neler düşündükleri, neler hissettikleri ve tüm oyun hakkındaki görüş ve önerileri alınır. Sürece yönelik eleştirilerde bulunulur. Katılımcıların, düşüncelerini rahatça dile getirebilmeleri sağlanır fakat hiçbir olumsuz yorumun katılımcıların şahsına yönelik yapılmamasına dikkat edilmelidir. Liderin sorularıyla şekillenen değerlendirme sürecinde katılımcıların da soru sormalarına imkân tanınması katılımcıların önemsendiklerini hissetmeleri açısından önemlidir (Adıgüzel, 2006a; Adıgüzel, 2006b; Nutku, 1990; Üstündağ, 2000).

Değerlendirme aşaması diyalog halinde yapılabileceği gibi anket, açık uçlu sorularla da yazılı şekilde yapılabilir. Değerlendirme yönteminin seçimi dramının amacına bağlı olarak da değişkenlik gösterebilir.

Drama Teknikleri

Rol Oynama: Katılımcıların belirlenen rollere girerek onları canlandırması tekniğidir. Burada katılımcılar canlandırdıkları rolleri adeta yaşar. Bu rollere hayat verir. Dolayısıyla canlandırdıkları rolleri daha iyi anlamlandırdıklarından duygudaşlık yeteneği gelişir.

Rol oynama katılımcıların aslında yabancı olmadığı bir oyun çeşididir. Daha çocukluk yaşlarında oynanan her bir etkileşimli oyunun bir rol oynama yönünü bulmak mümkündür. Çocukların zihinsel kurgularını geliştiren, ifade becerilerini destekleyen bir tekniktir (Kaya & Kardaş, 2020).

Doğaçlama: Belli bir metne bağlı kalmadan, olayın akışına göre katılımcıların üstlendiği role uygun olarak oyunun canlandırılması tekniğidir. Bu teknikte katılımcılar oyun için herhangi bir hazırlık yapmazlar, karşılaştıkları duruma o an için zihinlerinde gelişen

tepkilerle karşılık verirler. Bu yönüyle doğaçlama tekniği katılımcıların üretkenliklerini geliştirir (Gülçiçek, 2022).

Pandomim: Katılımcıların oyunlarını canlandırırken söze başvurmaması tekniğidir. Oyunda katılımcılar duygularını olabildiğince jest ve mimikleriyle iletir. Olayın akışına uygun olarak sesler çıkartılabilir fakat söze hiçbir şekilde başvurulmaz. Pandomimde canlandırılan varlığın bilinen olması oyunun anlamlandırılmasını kolaylaştırır.

Rol Değiştirme: Aynı oyun içinde katılımcıların oyunun akışına uygun olarak rollerini değiştirmeleridir. Aynı oyun içerisinde davacı rolünde olan katılımcının oyunun akışına uygun olarak davalı rolüne de geçebilmesi gibi. Bu sayede katılımcı aynı duruma aynı oyun içerisinde farklı açılardan bakabilme imkânı bulur.

Rol İçinde Yazma: Canlandırılan roldeki katılımcı ağzından çeşitli yazı türleri kullanılarak oyun akışına müdahale etmek amacıyla yapılan yazma çalışmasıdır. Bu tekniğin katılımcıların özellikle yazma becerilerine olmak üzere dil becerilerine katkı sağlaması beklenir.

Sıcak Sandalye: Canlandırılan karakter hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için karakter rolünü canlandıran katılımcının, diğer katılımcıları da muhatap alabileceği bir şekilde bir sandalyeye oturtularak karakterin değer yargıları, geçmişi, duyguları, vb. gibi konularda sorulan sorulara cevap vermeye çalıştığı tekniktir. Dikkat edilmesi gereken en önemli husus sorulan sorular ve bu sorulara verilen cevapların karakter merkezli olmasıdır. Katılımcının şahsına yönelik sorulardan kaçınılmalıdır.

Rol Kartları: Katılımcıların, canlandıracağı karakter ve konu hakkında kartlar yoluyla ayrıntılı şekilde bilgilendirilmesi tekniğidir. Bu kartlarda ortak bilgiler haricindeki özel bilgiler sadece rolü canlandıracak katılımcıya verilen kartlarda yazar. Aynı katılımcıya çok sayıda rol kartı verilebilmesi, kısa zamanda birçok rolün canlandırılabilmesine imkân tanınması nedeniyle sık tercih edilen bir tekniktir (Maden, 2011).

Mektuplar: Lider tarafından önceden hazırlanan mektup, olayın seyrini değiştirmek, gerilimi artırmak veya oyun esnasında yaşanan bir tikanıklığı aşmak amacıyla yazılır. Mektup, lider tarafından oyun esnasında katılımcıların tümüne yönelik verilebileceği gibi sadece önceden belirlenmiş bazı katılımcılara da verilebilir.

Hayal Oyun: Oyuncuların metin ve kurallara bağlı olmadan tek veya grupla kendi kural ve ilkeleriyle oynadıkları oyundur (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Bilinç Koridoru: Kişinin ve karakterin yaşamında bir tercih yapması gereken durumlarda kullanılan tekniktir. Bu teknikte karakterler karşı karşıya dizilerek bir koridor

oluşturur. Karar vermesi gereken karakter oluşturulan koridordan geçerken koridoru oluşturan öğrencilerin her biri farklı fikir ve duyguyu ifade eden birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olur. Karakter koridorda ilerlerken, seslerin şiddeti artar. Koridordan geçerken öğrencilerin dile getirdiği fikir ve duygular karakterin bir karara varmasına yardımcı olur (O' Neill & Lambert. 1984; Maden, 2010, s.93).

Dramatizasyon: Dramanın yazılı bir metne bağlı kalınarak canlandırılması tekniğidir. Katılımcılar, yazılı metindeki rollerine hazırlanır ve bu rollere uygun olarak canlandırmada bulunurlar. Doğaçlamanın oldukça sınırlandırıldığı, verilen metne kalınan bir drama tekniğidir. “Canlandırmada olay çok az değişir ya da değişmez.”(Kara, 2010, s.104).

Zihinde Canlandırma: “Öğrencilerin soyut düşünebilme yeteneklerine katkı sunan bir tekniktir. Öğrencilerin karakterleri, mekânları, olayları, nesneleri betimleme tekniğinden de yararlanarak zihinde şekle bürüne tekniğidir.” (Kardaş, 2018, s. 62).

Öykü/Olay Canlandırma: Bir olayın, durumun, öykünün drama liderinin yönlendirmesiyle katılımcılar tarafından canlandırılması tekniğidir. Burada drama lideri olayın gelişimi hakkında katılımcıları bilgilendirir, katılımcıların takıldıkları yerde araya girer ve unutulmuş hareket ve sözleri hatırlatır.

Kukla: Katılımcıların rollerini kukla kullanarak canlandırırları drama tekniğidir. Kuklaların kullanılması dramayı daha eğlenceli hale getirir. Bu teknikte el kuklası, parmak kuklası, ip kuklası gibi çeşitli kuklalardan faydalanmak mümkündür. Çekingen öğrencilerin kukla arkasında kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırır.

Drama ve Dil Becerileri

Drama insanların sevinçlerine, endişelerine, kazanımlarına, kaybedişlerine, alışverişlerine, adaplarına, dostluklarına-kırgınlıklarına, bugünlerine-yarınlarına ve daha sayamadığımız birçok özelliğine canlandırma imkânı veren çok yönlü bir yöntemdir. Dolayısıyla öğrencileri hayata hazırlayan ve eğitim sürecinde de sıkça kullanılan, öğrenciye doğal etkileşim ortamı sunan etkili bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler hayata hayatın kendisini yaşayarak hazırlanma olanağı bulmaktadır.

Dil, en iyi şekilde doğal ortamda kazanılır. Çocuk hiçbir eğitim almadan, hiçbir kasıtlı girişim olmadan dili doğal ortamında dinleyerek, izleyerek ve kazandıklarını taklit yöntemiyle aktararak kullanmaya başlar. Bu süreçte dinleme ve konuşma becerilerini kazanan çocuk, girdiği her farklı ortamda kazandıklarını pekiştirme ve geliştirme imkânı bulur. Nitekim yabancı dil öğrenmek isteyenlerin de o dilin konuşulduğu yabancı ülkelere gitmesinin/gitmek istemesinin de temel nedeni, dili doğal ortamında öğrenmenin avantajlarından faydalanmak

istemeleridir. Drama yöntemi doğal yaşantı imkânı sunması yönüyle dil öğretiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir.

Dil öğretim süreci öğrencilerin aktif olmasını gerektirir. Aktif öğrenme yöntemlerinden olan drama, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ortam hazırlar. Dolayısıyla drama yönteminin dil öğretiminde kullanılmasının dil becerilerinin gelişimine çok önemli katkı sunması beklenir. Drama yöntemiyle öğrenci, gerçek hayatta karşılaşılabileceği her türlü olay veya durumu canlandırabilmekte, dili bu sürecin gereklerine uygun şekilde kullanabilmektedir.

Türkçe derslerinde dramanın kullanılması öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar. “Drama yöntemi ile işlenen derste öğrenci farklı rollere girerek, doğaçlama yollarla duygu, düşünce ve isteklerini dışa vururken konuşma, dinleme, okuduğunu anlama ve yazılı iletişim becerilerini geliştirebilir.” (Maden ve Dinç, 2017, s. 456). Dramada kullanılan her bir teknik dil becerilerinin gelişimine olanak sağlar. Dil becerilerinin birbirlerini destekler şekilde gelişmeleri gibi dramada da kullanılan herhangi bir beceri diğer becerileri besler. Harrison’a (1999, s.13) göre “drama; yazma, dinleme ve konuşma için hayal gücünün gelişmesini, bir metnin daha kolay çözümlenmesini ve birleştirilmesini sağlar.”

Drama, sağladığı doğal etkileşim ve iletişim ortamı sayesinde öğrencilerin bütünlük bir şekilde dil becerilerini geliştirmelerini mümkün kılar (Mantaş, 2014). Drama çalışmalarında öğrenciler oyun boyunca diyalog halindedirler. Drama, konuşma becerisinin geliştirilmesi adına etkileşime dayalı ortam sunarken dinleme becerisi de bu etkileşimden doğrudan etkilenecek gelişir (Karakuş, 2017). Çünkü dramada öğrenciler sürekli konuşma-dinleme faaliyeti içerisindeyler. Bu iletişime bağlı olarak öğrenciler alıcı ve verici rollerini karşılıklı olarak değiştirirler, dolayısıyla dinleyici konumunda olan öğrenci söz hakkı kendisine geçtiğinde konuşmacı rolüne bürünerek iletişimi devam ettirir. Bu süreçte konuşmacı ve dinleyici, diyaloglarına uygun jest ve mimikleri de etkili bir şekilde kullanmayı öğrenerek sözlü iletişime katkı sağlar. Dinleme ve konuşma becerilerinin günlük yaşamda en yoğun kullanılan dil becerileri oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu iki becerinin öğrenen odaklı yöntemlerle geliştirilmesi gerçek yaşamda yadsınamaz öneme sahip olduğu anlaşılabacaktır (Sevim & Turan, 2017). Bu bağlamda her iki dil becerisinin planlı, düzenli eğitim uygulamaları ve etkili yöntemlerle geliştirilmesi, öğrencileri sosyal yaşama hazırlamak açısından gereklidir. Bu eğitim ortamlarının oluşturulmasında drama etkinliklerinin çok önemli bir yeri vardır.

Drama, sözlü dil becerilerine (Kardaş, 2018) ek olarak okuma ve yazma becerilerini de geliştirir. Okuma ve yazma becerileri de dinleme ve konuşma becerileri gibi anlama ve

anlatma becerileri olarak sınıflandırılır ve bu becerileri yazıya dayalı dil becerileri şeklinde ifade etmek yanlış olmayacaktır. Dil becerilerinin birbirlerini besledikleri bilinmektedir. Dolayısıyla drama ortamında okuma ve yazma becerileri de kullanılan drama tekniklerine bağlı olarak gelişme ortamı bulur (Kara, 2010). Drama sürecinin herhangi bir aşamasında yazma etkinliği yapılabilir. Drama sürecinde veya sonrasında öğrencilerin hissettiklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenebilir. Öğrencilerden var olan bir metni okumaları ve dramatize etmeleri, rollerinde bir değişiklik istendiğinde rol kartlarıyla yönlendirilmeleri dramada okuma becerisini beslerken canlandırdıkları rollere uygun olarak rol içinde yazma ve mektup gibi tekniklerin kullanımı da yazma becerilerinin gelişimini sağlar.

Okuma ve yazma becerilerini dinleme ve konuşma becerilerinden ayrı düşünmek hata olur. Nitekim bir metin dinleyicilere okunabilir, dinleyiciler de dinlediklerinden hareketle konuşma becerisini kullanarak görüş alışverişinde bulunabilir, duygu ve düşüncelerini yazıya dökebilir. Yazılan metin de okuyucuyu aktifleştirebilir ve böylelikle dil becerileri arasındaki döngü amaca bağlı olarak sarmal bir şekilde devam eder. Dolayısıyla drama sırasında bir dil becerisinin kullanımı, aynı oyun içerisinde diğer dil becerilerini de harekete geçirebilmekte, tüm dil becerilerinin gelişimine doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağlanmaktadır.

Etkileşimli Okuma

Okuma, dil becerileri arasında üçüncü sırada kazanılan ve yaşam boyu geliştirilebilen temel dil becerisidir. Okuma, göz yardımıyla algılanan yazılı kodların tanınması ve anlamlandırılması sürecidir. Kavcar vd.'e (1998, s.41) göre okuma; “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama, kavrama sürecine dayanan fiziksel ve zihinsel bir etkinliktir.” Fiziksel ve zihinsel etkinliklerin eşgüdüm içinde işlediği bu karmaşık becerinin öğrencilere kazandırılması yaşamsal bir öneme sahiptir.

Okuma becerisinin planlı uygulamalarla öğretimi, öğrencinin formal eğitime dâhil olmasıyla başlamakta, öğrenim yaşamı boyunca devam etmektedir. Öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmak üzere alan araştırmacıları tarafından çok sayıda strateji, yöntem, teknik geliştirilmiş veya alana tanıtılarak (Akyol, 2011;2013; Clementi, 2010; Güneş, 2007; Huey, 1968; Johnson, 2008;Kuhn ve Woo, 2008;Meisinger &Bradley, 2008; Pikulski & Chard, 2005;Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2006) öğretici ve öğrencilerin istifadesine sunulmuştur. Nitekim bireylerin bilgi edinmek, kültürlenmek, aydınlanmak gayelerine hizmet eden, ömür boyunca kullandığı bir dil becerisi olan okumanın geliştirilmesi başarılı insanlardan teşekkül eden başarılı toplum inşa edebilmek için önemlidir.

Bireylerin okuma farkındalık ve alışkanlığına sahip olmaları, onların öğrenim ve iş yaşamlarındaki başarılarını doğrudan etkilemektedir (Kardaş & Tunagür, 2020, s.2). Öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini de besleyen en önemli etkinliklerdendir okuma. Dolayısıyla okuma sürecinde bireyin olabildiğince aktif olması ve okunan metni doğru anlaması, metinden maksimum seviyede istifade edebilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenlerle öğrencilerin öğrenme, kültürlenme süreçlerinde işe koşulan okuma türü, okuma yöntem ve tekniklerinin belirlenen okuma amaçlarına hizmet etmesi, üzerinde hassasiyetle durulması gereken oldukça önemli bir husustur. Okuma eğitiminde kullanılan ve önemli sonuçlar veren (Kuduz, 2023; Polat & Dilidüzgün, 2023; Türkben, 2017; Uğur & Tavşanlı, 2022) okuma türlerinden biri “etkileşimli okuma”dır.

Etkileşimli okuma, metni okuyan ile dinleyenin rollerinin süreç içerisinde değiştiği bir okuma uygulama sürecidir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Grupla okuma türlerinden kabul edilen etkileşimli okuma Elmonayer, (2013), Graham Doyle ve Bramwell, (2006) tarafından tekrarlı okuma etkinliği olarak da değerlendirilmektedir. İlk öğretmen, ebeveyn veya başka bir yetişkinin sorular sorarak çocuğun eseri okumasına, anlatmasına rehberlik ettiği, sonrasında eseri okuma, okunan eserle ilgili soru sorma görevinin öğrenciye bırakılarak çocukla yetişkin rollerinin değiştiği okuma türüdür (Regur, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998). Kökenleri sosyokültürel öğrenme modeline dayandırılan (Jacops, 2016) etkileşimli okuma yöntemi okul öncesi eğitim öğretimin çeşitli kademelerinde kullanılabilen (Chow vd. 2008; Snow-Bryant, 2016) etkili bir yöntemdir.

Whitehurst vd. (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yaklaşımı, öğrencileri okuma sürecinde çok yönlü olarak etkin kılması açısından kayda değer bir öneme sahiptir. Özellikle resimli çocuk kitapları üzerinde okuyucu ve dinleyici arasında diyaloga imkân vermesi, öğrenciyi okuma sürecine dâhil ederek okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin kılması, okuyucunun yönelttiği sorulara bağlı olarak dinleyici konumundaki öğrencilerin düşünmesine olanak tanınması ve düşünülenlerin ifade edilmesini sağlayarak okuyucunun dinleyici-dinleyicinin konuşmacı konumuna geçmesi neticesinde rol değişimine imkân tanınması, öğrencilere birbirleriyle etkileşim içerisine girmelerine fırsat vererek fikir alışverişi-tartışma ortamı sunması açısından önemli bir okuma türü olarak kabul edilir.

Etkileşimli okuma uygulamalarının rol değişimine olanak tanınması, öğrencilerin öğretmenle sürekli bir soru cevap etkileşiminde bulunabilmesi sayesinde öğrenciler süreç boyunca aktif olabilmektedir. Bu süreçte rol değişimiyle öğretmen okuyucuyken, öğrencilere sorular soran, bilinmeyen kelimeleri açıklayıp örnekleyen, öğrencilerin ifadelerini eklemeler yaparak genişleten, öğrencilerin sürece katılımını destekleyip anlatılanları aktif bir dinleyici

olarak dinleyen konumuna geçebilmektedir. Aynı şekilde öğrenci dinleyici konumundayken bağlama uygun olarak dinleyici pozisyonundan okunan metni anlatan, açıklayan, yorumlayan, genişleten, özetleyen, sorulara cevap veren pozisyona geçebilmektedir. Tüm bu süreç öğrencilerin hem alıcı dil becerilerinin hem de ifade edici dil becerilerinin gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

Etkileşimli okuma uygulamaları öğrencinin okuma sürecine teşvik edilmesi, kendisine sorulan sorulara cevap vermesi ve ilgisine uygun okuma kitaplarının seçilmesi şeklinde üç ilkeye dayanmaktadır (Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008). Bu nedenle etkileşimli okuma etkinliklerinin yapılacağı ortamın önceden belirlenmesi, diyalog gruplarının hedef odaklı oluşturulması, öğrencilerin streslerinden, kaygılarından uzaklaşarak öğretmenin açık uçlu sorularına olabildiğince kendini de sürece katarak uzun cevaplar vermesine cesaretlendirilmesi, öğrencinin dikkatini canlı tutacak, okuma sürecinde aktif olmasını sağlayacak kitap tercihlerinde bulunmak büyük bir öneme sahiptir. Böylelikle bireyin okumaya güdülenmesi sağlanarak sorduğu sorulara anında cevap verilmiş ve sonraki okuma etkinliği için ön hazırlık yapılmasına yönelik girişimde bulunulmuş olmaktadır.

Etkileşimli okuma sürecine dinleyicinin aktif katılımının sağlanması amacıyla okuyucu, Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından “CROWD” şeklinde kodlanan stratejileri işe koşar. CROWD; Completion (tamamlama), Recall (hatırlama), Open-Ended Question (açık uçlu sorular), WhQuestion (5N1K soruları) ve Distancing (yorumlama) basamaklarının ilk harflerinden oluşturulan bir kısaltmadır. CROWD yönteminin aşamaları şu şekilde açıklanabilir:

Completion (tamamlama): Okuyucunun metni dinleyicinin devam ettirmesini istemesi,

Recall (hatırlama): Daha önce okunanlara yönelik okuyucunun dinleyicilere sorular sorması,

Open-Ended Question (açık uçlu sorular): Dinleyicinin gördüğü resimlere dikkat kesilerek sorulan soruları cevaplandırması,

WhQuestion (5N1K soruları): “Ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim” sorularına cevap istenmesi,

Distancing (yorumlama): Kitaptaki resim ve metinden yola çıkarak dinleyicinin kitap ve kitap dışındaki deneyimlerinin bağdaştırılmasını ifade eder.

Okuyucu CROWD ile yönelttiği sorulara aldığı cevapları detaylandırmak ve bireye geri bildirimde bulunmak amacıyla “PEER” şeklinde kodlanan teknikleri kullanır. PEER;

Prompt (başlat), Evaluate (değerlendir), Expant (genişlet) ve Repeats (tekrarlat) basamaklarının ilk harflerinden oluşturulan bir kısaltmadır(Whitehurst, 1992). PEER;

Prompt (başlat): Bireyin konuşmasının başlatılması,

Evaluate (değerlendir): Bireyin ifadelerinin doğru olup olmadığının değerlendirilmesi,

Expant (genişlet): Bireyin ifadelerinin genişletilmesi,

Repeats (tekrarlat): Bireyin kullanılan ifadeyi tekrar etmesinin istenmesi aşamalarından oluşur.

Uygulama aşamaları bu şekilde özetlenen etkileşimli okuma yönteminin eğitim-öğretim faaliyetlerinde ve bilhassa öğrencilerin okuduğunu anlama ile olumlu tutum geliştirmede (derse, konuya, öğrenme yöntemine vb.) olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Etkileşimli Okuma Süreci

Etkileşimli okuma etkinlikleri okuma öncesi, sırası ve sonrasını da içine alan geniş bir kapsama sahiptir. Etkileşimli okuma etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için bu sürecin iyi derecede planlanarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu amaçla, sürecin uygulama aşamalarında yapılacakların bilinmesi faydalı olacaktır. Etkileşimli okuma süreci alan yazınındaki ilgili çalışmalardan (Adalı, 2010; Buehl, 2008; Karatay, 2009, Keene & Zimmerman, 2007; Rozmiarek, 2006; Türkben & Temizyürek, 2018) yararlanılarak hazırlanmış ve aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Etkileşimli Okuma Öncesinde Yapılması Gerekenler

- 1- Yapılacak etkileşimli okumanın amaç ve hedefleri belirlenmelidir.
- 2- Belirlenen amaç ve hedefler de göz önünde bulundurularak çocukların yaş seviyesine ve ilgilerine hitap edebilecek kitap/kitaplar seçilmelidir.
- 3- Seçilen kitap dikkatle incelenmeli, kitapta öğrencilerin bilemeyebileceği sözcükler belirlenmeli, sözcüklerin anlamlarına uygun kullanımlar not alınmalıdır.
- 4- Etkileşimli okuma sırasında öğrenciyi süreçte aktif kılacak metinle ilgili açık uçlu sorular hazırlanmalıdır. Hazırlanacak soruların metinlerarasılık özelliğine de sahip olması ayrıca önemlidir.
- 5- Okuma sürecinin sekteye uğramaması için öğrencilerin temel ihtiyaçlarını gidermelerine fırsat verilmelidir.

6- Öğrencilerin okunacak metni rahatlıkla görebileceği bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Öğretmen bu oturma düzeninde tüm öğrencileri görebileceği ve tüm öğrenciler tarafından görünebilecek bir konum ve pozisyonda yer almalıdır.

7- Sınıfın ısısı ve aydınlatmasına dikkat edilmelidir. Öğrencileri mayıştıracak veya üşümesine neden olabilecek sıcaklık derecesinden kaçınılmalıdır. Gerekirse sınıf önceden havalandırılmalıdır. Okunacak kitabın rahatça görünmesine yetecek ve gözleri yormayacak parlaklıkta bir ışığın seçilmesine ve ışığın öğrencilerin arkasında kalmasına dikkat edilmelidir.

8- Sınıfın sessizliği sağlanmalı, okuma sırasında dikkati dağıtabilecek her türlü gürültülü faktörler engellenmelidir.

9- Kitap öğrencilere gösterilmeli, yazarı ve çizeri tanıtılmalı, kitabın başlığı ve kapak resminden yola çıkarak içeriği hakkında öğrencilerin tahminde bulunarak fikir yürütmeleri istenmelidir. Öğrencilerin ifadeleri gerekli görüldüğünde öğretmen tarafından desteklenerek genişletilmelidir.

Etkileşimli Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler

1- Etkileşimli okuma belirlenen amaç ve hedeflere uygun olarak başlatılmalı ve devam ettirilmelidir.

2- Daha önce belirlenen bilinmeyen kelimelerin anlamları hakkında yeri geldiğinde ilk olarak öğrencilerin tahminleri alınmalı ve sonra öğretmen tarafından kelimenin anlamı bağlama uygun olacak şekilde açıklanmalıdır. Somut karşılığı olan kelimeler öğrencilerin zihinlerinde daha doğru karşılık bulmaları amacıyla resimleriyle desteklenmelidir. Açıklanan kelimenin bağlam dışında başka hangi anlamlarda kullanılabileceği tartışılmalıdır. Öğrencilerin doğru tahminleri sözlü olarak pekiştirilmelidir. Öğrenilen kelimelerin anlamları süreç içerisinde aralıklarla tekrarlanarak kalıcı bir öğrenmenin olması sağlanmalıdır.

3- Belirlenen açık uçlu sorulara öğrencilerden mümkün olduğunca uzun cevaplar alınarak öğrencilerin ifade edici dil becerileri desteklenmelidir. Soru cevap aşamasında olabildiğince tüm öğrenciler sürece dâhil edilmelidir. Öğrencilerden gelebilecek sorulara ve öğrencilerin anlatımlarına karşın öğretmen etkin bir dinleyici pozisyonuna geçmeli ve öğrenciler kendilerini ifade etmeye teşvik edilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri cevaplar öğretmen tarafından genişletilmelidir. Genişletme, sonraki sorulara öğrencileri daha detaylı ve uzun cevaplar vermesine teşvik edeceğinden öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin gelişimini sağlayacaktır.

4- Okunmakta olan metin, içerik ve üslup bakımından daha önce okunmuş olan hangi metinlerle ilişkilendirilebileceği hakkında öğrencilerin fikirleri alınmalıdır. Metinler

arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında öğrencilerin tartışmalarına imkân sağlanmalıdır.

5- Okunmakta olan metin, zaman zaman durdurularak öğrencilerin, tutarlılığa ve mantık akışına da dikkat ederek, kendi cümleleriyle metni devam ettirmeleri istenmelidir. Sözlü veya yazılı olarak yapılabilecek bu çalışma öğrencilerin dil becerilerine önemli katkı sağlayacaktır.

6- Kitapta/metinde yer alan resimlerin öğrenciler tarafından yorumlanması sağlanmalıdır. Metin ve resim arasındaki uyum hakkında öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.

7- Öğrencinin metinde anlatılan olayla kendi hayatı arasında bağlantı kurması istenmelidir. Öğrenci metinde karşılaştığı problemlere kendi hayatından veya kendi hayatında karşılaştığı problemlere metinden yola çıkarak çözümler aramaya çalışır. Zorlandığı aşamada öğretmenle veya arkadaşlarıyla, oluşturulan tartışma ortamı sayesinde, fikir alışverişinde bulunmasına olanak sağlanmalıdır.

8- Dikkati dağılan veya süreç içerisinde pasif görünen öğrenciler açık uçlu sorularla sürece dâhil edilmelidir. Cevaplarıyla sürece katkı sunan öğrenciler böylelikle dikkatlerini okunan metne yoğunlaştıracaklardır.

9- Metnin akışına bağlı olarak zaman zaman öğrencilerden geri dönüşler yaparak metnin önceki kısımlarıyla okunmakta olan arasındaki bağlantıların bulunması istenmelidir.

Etkileşimli Okuma Sonrasında Yapılması Gerekenler

1- Etkileşimli okuma sürecinin bu aşamasında öğrencilerin okunan metni özetlemeleri istenmelidir. Öğrencilerin özetlemeyi metinde geçen cümlelerle değil kendilerinin kurguladıkları cümlelerle yapmalarına özen gösterilmelidir.

2- Okunan metnin ana fikir ve yardımcı fikirlerinin ne olduğu hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulmalıdır.

3- Öğrencilere, okunan metnin yazarı kendileri olsaydı metni nasıl sonlandırmayı tercih edebilecekleri sorulmalı ve tercih ettikleri sonu ifade etmeleri istenmelidir.

4- Öğrenilen kelimeler öğrencilerle hızlıca bir kez daha tekrar edilmelidir.

5- Okunan metnin gerçeklik derecesi hakkında öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.

6- Metin sayesinde öğrencilerin öğrendikleri yeni şeylerin neler olduğunu anlatmaları sağlanmalıdır.

Okuduğunu Anlama

Okuma, eğitim yoluyla bireylere kazandırılan, fiziksel ve zihinsel süreçleri de kapsayan çok boyutlu ve karmaşık bir dil becerisidir. Bu dil becerisi henüz ilkökul dönemlerinde bireylere kazandırılmaya başlanmakla birlikte yaşamın her anında ve her alanında kullanılıp geliştirilebilme özelliğine sahiptir.

İlkökul dönemlerinde temel harf ve seslerin öğretilmesiyle başlanan okuma eğitimi süreci, sırasıyla hece, sözcük, tümce, paragraf ve metin okuma aşamalarıyla devam eder. Tek başına bir anlam ifade etmeyen simge, şekil veya görsellerle başlayan, anlamlı birimlere geçişle devam eden sürecin belirlenen amaç ve kazanımların gerçekleşmesi için sürdürülmesi gerekmektedir.

Okuma becerisi bireylerin duyuşsal ve bilişsel yetilerinin geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Okuma becerisi, kişilerin duygu ve zihin gelişimlerini destekleyerek yaşadıkları çevrenin farkında olmalarına, bulundukları sosyal ortama uyum sağlayıp katkı vermelerine imkân veren temel dil becerisidir. (Sevim, 2019). Bu beceri sayesinde birey; yazılı materyalleri okuyarak bilgi birikimini artırabilme, farklı düşünce yapılarıyla karşılaşabilme, insanların deneyimlerinden faydalanabilme, metinleri önceden okuduğu metinlerle ilişkilendirebilme imkânına kavuşur. Nitekim okumadan beklenen nihai hedef, kişinin okuduğunu anlaması, anlamlandırması, yapılandırmasıdır. Okuma sürecinde maruz kalınan her türlü girdiyi, tasnif etme, ön bilgilerle ilişkilendirme, kavrama, anlamlandırma, yapılandırma olmadan zihinsel ve sosyal bağlamda bir öğrenmeden bahsetmek güçtür. Başka bir söyleyişle, “Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yinleme ya da belleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir.” (Şengül & Yalçın, 2004, s.39). Dolayısıyla okuma ve okuduğunu anlama sürecini fiziksel boyutuyla sınırlı zannetmek hata olur. Okuma, her ne kadar fiziksel unsurlarla başlasa da aslında zihnin yoğun şekilde aktif olduğu bir süreçtir.

Okuduğunu anlama, tanınan ve öğrenilen kelimelerin bulundukları bağlamın da göz önünde bulundurulması ve bellekten de istifade edilmesiyle zihinde çeşitli reaksiyonlara girerek yeni bir boyut kazanması sürecidir. Okuduğunu anlama sayesinde birey geçmişte öğrendikleriyle okudukları arasında bağlantı kurarak, okuduğu metinlerin bölümleri arasında ilgi, beklenti ve deneyimlerinden de etkilenecek okuma etkinliğinden maksimum seviyede yarar sağlamış olur. Bu yararın sağlanması temelde gözle algılanan ve beyne iletilen şekillerin zihinde anlamlandırılmasına bağlıdır.

Okumayı öğretmenin en önemli amacı metinden anlam kurma ve metinden anlama ulaşmaktır (Özdemir &Baş, 2020, s.47). Her ne kadar okumadan beklenen asıl çıktı okuduğunu anlamlandırabilme olsa da yapılan merkezi sınavlar öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda istenilen, beklenen seviyeden uzakta olduklarını göstermektedir.

Tablo 2. *Yıllara ve Sınavlara Göre Türkçe Testi Doğru Ortalamaları*

Sınav Türleri		LGS Türkçe Sınavı		TYT Türkçe Sınavı	
Yıllar	Soru Sayısı	Doğru Ortalaması	Soru Sayısı	Doğru Ortalaması	
2021	20	9,41	40	18,40	
2022	20	9,22	40	17,77	
2023	20	9,99	40	19,16	

Son üç yılda yapılan LGS ve TYT sınavlarında yer alan Türkçe testlerine verilen cevaplara bakıldığında, sınavlara katılan öğrencilerin ortalama olarak sorulan soru sayısının yarısından bile az sayıda soruya doğru cevap verdikleri görülmektedir. Okuduğunu anlama ağırlıklı sorulardan oluşan merkezi sınavlarda, öğrencilerin sorulara bu denli düşük seviyede doğru cevap vermeleri okuduklarından anlam kurma konusunda sıkıntı yaşadıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 3. *Türkiye'nin Okuma Becerisi Alanında Yıllara Göre PISA Sıralaması*

Yıllar	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Okuma Becerisi Alanına Katılan Ülke Sayısı							
Türkiye'nin Sıralaması	34	37	39	42	50	40	36

Bilindiği üzere Türkiye 2003 yılından beri PISA (Programme for International Student Assessment)'ya katılmaktadır. Katılımcı öğrenciler PISA'da Fen Okuryazarlığı, Matematik Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri alanından sorularla muhatap olmaktadır. Fakat PISA sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin katıldığı tüm yıllarda OECD ortalamalarının altında yer

aldığı görülmektedir. Yine sadece Okuma Becerisi alanına odaklanılacak olursa, Tablo 3'teki veriler Türkiye'nin okuma becerisi alanında da istenilen seviyeden oldukça uzakta olduğunu göstermesi açısından çarpıcıdır.

Ülkemizde yapılan merkezi sınavlardan ve PISA sonuçlarından hareketle öğrencilerimizin okuduğunu yeterince anlamadığı, okumadan beklenen asıl hedefin anlam oluşturma olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin okuduğunu anlamadığından okuduklarından yeterince faydalanamadığı sonucuna varmak yanlış olmayacaktır. Bu nedenle okuma becerisi alanında uygulanan eğitim-öğretim çalışmalarının hedeflere uygun olacak şekilde ele alınıp üzerinde durulmasının acil bir gereklilik olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu gereklilik paralelinde öğretmenlerin okuma etkinliklerini okuma hedeflerine uygun şekilde yapılandırması, öğrencilerin de okuduğunu anlama stratejileri hakkında eğitilmesi yerinde bir karar olacaktır.

İnce ve Duran'a (2010) göre okuduğunu anlama stratejileri; okuma, öğrenme sürecinde aktif olmaya, kendini geliştirmeye, okuma farkındalığına katkı sağlayan, öğrenilebilen, geliştirilebilen işlev ve özelliklere sahiptir. Dolayısıyla okur, okuduğunu anlama stratejileri sayesinde okuduklarını anlamlandırır, okuduklarından lezzet alır ve okuduklarından maksimum fayda sağlamanın yollarını bulur. Keskin ve Baştuğ (2010, s.3) da okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilere sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamaktadır:

- “Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını sağlar,
- Organizasyonel yapıyı anlamaya katkı sağlar,
- Dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşmasına yardımcı olur,
- Okuma sürecine etkin katılım sağlar,
- Materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantılar kurar,
- Okunanı yeterli şekilde eleştirip, değerlendirmeye katkı sağlar,
- Hafızada uzun süre kalmayı ve çabucak hatırlamayı geliştirir.”

Belirtilen faydalar da göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesinin ön koşulunun, okuma stratejilerinin uygulanması olduğu sonucuna varılabilir. Literatür tarandığında genel olarak okuma stratejilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde sıralı bir düzene göre sınıflandırıldığı görülmektedir (Akyol, 2006; Bezci, 1998; Karatay, 2007; Karatay, 2014; Sönmez, 2020; Ülper, 2010). Karatay (2019, s.232-233) alan yazınında işlenen okuma stratejilerini şu şekilde belirtmektedir:

Tablo 4. Okuma Stratejileri

Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
“-Okuma amacı belirleme, -Metni gözden geçirme, -İçeriğini tahmin et(tir)me, -(Kendi kendine) metinle ilgili sorular sorma, -Ön bilgilerini harekete geçirme,	-Metni okuma, -Okurken not tutma, -Okuma hızını ayarlama, -Belli aralıklarla metni doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme, -Anlamada zorlanınca metin üzerinde iyice yoğunlaşma, -Gerekirse sesli okuma, -Dikkati dağılınca tekrar okuma, dağıldığı yerden tekrar sürme, -Metindeki önemli bilgileri belirleme, yuvarlak içine alma, altını çizme	-Metinle ilgili tahminlerin doğruluğunu sorgula(t)ma, -Metnin konusunu belirleme, -Metnin ana düşüncesini belirleme, -Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri belirleme, -Metnin anahtar kelimelerini belirleme, -Metni kendi cümleleriyle özetle(t)me -Metnin kavram haritasını çıkarma, -İşlenen konu ve ana düşüncüyü doğru kavradığını denetlemek için başkalarıyla (sınıf ortamında) tartışma”

Okuma süreci boyunca bu stratejilerin uygulanması okurun okuma etkinliğinde aktif olmasını sağlar. Okuma stratejileri okunan metne ve amacına bağlı olarak genişletilip daraltılabilir. Tablo 4’e genel olarak bakıldığında okuma stratejilerinin okumaya hazırlık, okuduklarına odaklanma ve okuduklarını değerlendirme şeklinde gruplandırmak da mümkün olabilmektedir. Okur, öncelikle okuma amacına uygun olacak şekilde metne hazırlık yapmalı; başlıktan, varsa metindeki resimlerden, metin yapısından hareketle metnin hangi konuyu ele aldığı hakkında tahmin yürütmeli ve bu paralelde önceki bilgilerini harekete geçirmelidir. Sonrasında metni okumaya başlamalı, anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin etmeye çalışmalı, önemli gördüğü yerleri kendisine uygun tekniklerle not almalı, metnin yoğunluğuna uygun şekilde okuma hızını ayarlamalı, anlamdan koptuğunu düşündüğü yerden itibaren gerekirse okumasını tekrarlamalı, önceden okuduğu metinlerle bağlantılar kurmalıdır. Sonraki aşamada ise okuma öncesinde metin hakkında yürüttüğü tahminlerin doğruluğunu kontrol etmeli, metin hakkında yürüttüğü fikirleri incelemeli, metnin unsurlarını yazıya aktarmalı, kendi ifadeleriyle metni özetlemeli ve metni okuyan

arkadaşlarıyla metin hakkında tartışma ortamı oluşturmalıdır. Böyle bir aktivite, öğrencinin okuma sürecine zihinsel olarak yoğun bir şekilde aktif katılımını sağlar.

Okuma Tutum ve Alışkanlığı

Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine, derse, konuya, öğrenme ortamına olumlu tutum ve alışkanlığa sahip olması, öğrenme süreçlerinden beklenen başarının sağlanabilmesi için oldukça önemlidir.

Farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanan “tutum” kavramı Türkçe Sözlük’te “Tutulan yol, tavır ve davranış” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2023). Tutum kavramını Tezbaşaran (1997, s.1), “Belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” şeklinde tanımlarken Thurstone (1928, s.531) ise “Karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları, özel bir konudaki inançların bütünü” şeklinde tanımlamakatdır. İnceoğlu (2010, s.8) tutumu “Bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu” şeklinde tanımlarken Allport (1935, akt; İnceoğlu, 2010, s.8), “Bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hali” şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında kişide tutumun doğum sonrası ortaya çıkıp gelişmeye başladığı, olumlu ve olumsuz çeşitlerinin olduğu, duygu ve davranışların şekillenmesinde etkili olduğu, kabul ve retlerin, yaklaşım ve kaçınmaların önemli bir kaynağı olduğu sonucuna ulaşmak yanlış olmayacaktır. Tutum, her türlü varlık, olay ve kavrama karşı geliştirilebilir. Dolayısıyla alanyazında da çok sayıda araştırmacının (Balcı, 2009b; Belet, 2005; Beydemir, 2010; Bölükbaşı, 2004; Dinçol, 2011; Gökçe, 2020; Kanmaz, 2012; Kara, 2018; Kapar Kuvanç, 2008; Kuşdemir Kayıran, 2007; Susar Kırmızı, 2009; Susar Kırmızı & Beydemir, 2012) inceleme konusu olmuştur. Tutumların doğum sonrası gelişir olması çevresel faktörlerden önemli derecede beslendiklerini göstermektedir. Bu nedenle okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmek doğaldır. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek okuma amaç ve kazanımlarının gerçekleşmesi için gerekli ve önemlidir. Alan yazınında okuma tutum ve önemine çeşitli şekillerde vurgu yapılmaktadır.

Smith (1990, s.215), okumaya yönelik tutuma okuma ihtimalini artıran veya azaltan duyu ve duyguların eşlik ettiği zihinsel bir durum şeklinde tanım getirirken; Alexander ve Filler (1976, s.1) ise okuma tutumunu öğrencilerin okumayı istemesine veya okumadan kaçınmasına neden olan duygular şeklinde tanımlamaktadır. Okumaya yönelik tutum, okurun okuma eylemine ve materyaline yönelik hissettiği pozitif veya negatif duyguların tümüdür.

Okur/öğrenci okumaya yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar içerisine girebilir. Öğrencilerin sahip olduğu deneyim ve çevresel faktörler okumaya yönelik tutumun yönünü belirler. Nitekim tutumların birçoğu koşullanma ile sonradan öğrenilir (Balcı, vd. 2012, s.969). Dolayısıyla öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için eğitim öğretim faaliyet ve ortamlarının olumlu sonuçlar netice verecek şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Öğrencilerin okuma tutumu üzerinde aile ve okul ortamı büyük bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin evde okuma etkinlikleri düzenlemeleri, evde öğrencinin rahatlıkla ulaşabileceği bir kitaplığının olması, yaşça büyük ev halkının okumaya yönelik teşvik edici söylem ve eylemlerinin olması öğrenciler için rol model olması açısından önem arz etmektedir. Ebeveynlerin okumaya ilişkin tutum ve davranışları çocukların da okumaya ilişkin tutum geliştirmeleri üzerinde etkilidir (Başaran & Ateş, 2009, s.90). Okul ortamında ise öğrencilerin yaş seviyesine ve ilgilerine uygun kitapların bulunduğu kütüphanenin varlığı; sınıfta ise aynı şartları sağlayan sınıf kitaplığının olması okuma tutumu üzerinde etkili rol oynar. Öğretmen ve öğrenci arkadaşların düzenli kitap okumaları ve kitaplar hakkında yapıcı tartışmaları öğrenci nezdinde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf ortamında okuma saatlerinin olması, cinsiyet farklılığına uygun kitapların okul ve sınıf ortamında mevcudiyeti okumaya yönelik ilginin oluşmasına zemin hazırlar. Nitekim öğrencinin içinde olduğu eğitim süreci ve çevre etkisi öğrencilerde belirli bir okuma bilinci oluşturmada etkilidir (Balcı, 2009). Tüm bunlar dışında öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın (Akkaya & Özdemir, 2013; Balcı, vd., 2012; Özbay, vd., 2008) ve okunan kitap sayısının (Akkaya& Özdemir, 2013; Bağcı, 2010; Balcı, vd., 2012; Doğan Yılmaz, 2010) öğrencilerin okuma tutumu üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle ev ve okul ortamında öğrencilere eşlik edecek şekilde okuma saatlerinin ayarlanması öğrencilerin okumayı önemsemesine, sevmesine, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine ortam hazırlayacaktır.

Öğrencilerin okumayı sevmeleri, okuma saatleri belirleyip okuma yapmaları, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, okumadan beklenen nihai hedef olan okuduğunu anlama becerileri üzerinde de olumlu sonuçlar doğuracaktır. Aydoğan (2008), yaptığı çalışmada okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin en yüksek seviyede olduğu, okumaya yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin ise okuduğunu anlama düzeylerinin en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde de olumlu sonuçlar sağlayacağını açıkça ortaya koymaktadır.

Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin okuma becerisindeki başarılarını doğrudan etkilediğini raporlayan araştırmalar alan yazınında bulunmaktadır (Balcı, 2013; Balcı vd., 2012, s.982). Okumaya yönelik gelişen olumlu tutum, beraberinde anlamlı okumayı da getirecektir. Okuyan öğrencilerin bilgi birikimi artar, kültür birikimi gelişir, kelime dağarı genişler, dünyaya ve hayata bakış açıları değişir. Okuma becerisinin gelişimine bağlı olarak diğer öğrenme alanlarındaki akademik başarısında pozitif doğrultuda geliştiği söylenebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleriyle Türkçe dersi akademik başarıları arasında da pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Bağcı, 2010; Balcı, 2009; Başaran & Ateş, 2009; Karabay vd., 2010; Sallabaş, 2008). Bu nedenle okuma tutumunun önemsinmesi ve olumlu gelişiminin desteklenmesi büyük bir öneme sahiptir.

Okumaya yönelik olumlu tutumun geliştirilmesinin okuma alışkanlığını da desteklemesi beklenir. Nitekim bir davranışın alışkanlığa dönüşmesi o davranışa karşı olumlu bir tutumun varlığını gerektirir. Alışkanlık, Türkçe Sözlük'te "Bir şeye alışmış olma durumu; alışkı, alışkınlık, alışmışlık, yordam, itiyat, huy" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Güney (1998, s.10) alışkanlığı "Canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum ve öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar" şeklinde tanımlarken; Orhan (2017, s.302), alışkanlıkları "İnsanların hayatında sürekli var olan, yaşantısında etkili ve belirleyici rolü bulunan, fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal tutumlarına yön veren kişiliklerini ve karakterlerini oluşturan davranışlar" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle alışkanlık, insanların tutum ve davranışlarına yön veren, tutumların ve yönelimlerin tekrarı ve sürekliliğinde etkili olan terk edilmesi zor eğilimler şeklinde tanımlanabilir. Alışkanlıkların çok farklı yön ve boyutları bulunmaktadır. Alışkanlığın okumaya yönelik geliştirilmesine okuma alışkanlığı denmektedir. Bircan ve Tekin (1989, s.395) okuma alışkanlığını "Okumayı bir ihtiyaç haline getirme, yaşamın bir parçası olarak görme" şeklinde tanımlarken; Yılmaz (2004, s.116) "bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Bayram (1990, s.8) ise okuma alışkanlığına "Okuma becerisini hayatı boyunca sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemi" şeklinde tanım getirmektedir.

Okumanın bir alışkanlık olarak değerlendirilmesi okumanın "belli bir sürekliliğe sahip olmasına, farklı görüşler ve kaynaklara bağlı olarak sürdürülmesine, etkin bir okuma sürecine sahip olmasına ve aynı zamanda okunanların eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesine" bağlıdır (Odabaş vd., 2008, s.435). Bu nedenle okumanın alışkanlık olarak

değerlendirilebilmesi, esasında okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesi ve amaçsal boyuta sahip olması faktörlerini görmek ile mümkündür.

Okuma alışkanlığı ilköğretim döneminden başlanarak öğrencilere kazandırılmaya başlanan bir alışkanlıktır (Güneş, 2007, s. 118). Okuma alışkanlığı temel okuma yazma becerilerinin gelişimiyle kazanılmaya başlar ve çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenir. Okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden bazıları aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul-öğretmen imkânları (Özbay, 2007, s.32-38) gibi faktörlerdir.

Çocuğun kitapla tanıştığı yer aile-ev ortamıdır. Kuşkusuz çocuklar ailelerinin tutumlarından, davranışlarından ve eğilimlerinden etkilenir. İçerisinde kitap okunan, kitaplığı olan bir evde doğup büyüyen çocukların kitaplara olumlu tutum geliştirmeleri beklenir. Kitaplara ve okumaya karşı geliştirilen olumlu tutum çocuklarda okuma alışkanlığının gelişmesinin zeminini hazırlar.

Çocuklar başta anne ve baba olmak üzere aile üyelerini rol model olarak alırlar. Anne, baba ve diğer aile bireylerinin kitaplara barışık olması, planlı yapılan okuma etkinlikleri dışında, kitap okumayı bir alışkanlık olarak sürdürmeleri, çocuklarının da okumaya karşı tutum geliştirmeleri ve bunu alışkanlığa dönüştürmeleri üzerinde belirleyici role sahiptir. Araştırmalar, okuma alışkanlığına sahip ailelerin çocuklarının da okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2006, s.5).

Okuma becerisinin planlı olarak kazanılmaya başlandığı ortam okul ortamıdır. İlkokul döneminin başında çocuk yoğun bir şekilde okuma yazma öğrenme sürecine girer. İlerleyen süreç ve dönemlerde çocuğun okuma becerisinin gelişimiyle birlikte kendisine ait, seviyesine uygun okuma kitaplarına sahip olur. Ortaokul döneminde ise okuma becerisi daha üst seviyede gelişim gösterir. Özellikle ilköğretim sürecinde öğrencilerin öğretmenleri rol model aldıkları bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kitaplara ilgi göstermeleri, derslerde kitaplardan bahsedip kitapları tanıtmaları, yanlarında kitap bulundurmaları, okuma saatleri düzenleyip öğrencilerle kitap okumaları ve kitaplar hakkında tartışma ortamı oluşturmaları öğrencilerde okuma alışkanlığının oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. “İstekli birer okuyucu olan öğretmenler, farklı etkinlikleri de kullanarak öğrencilerinin okuma motivasyonlarını yükseltirler ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlarlar.”(Hill & Beers, 1993; Applegate & Applegate, 2004, s.555’ten akt., Balcı,2009, s.53). Aynı şekilde öğrencilerin kitaplar hakkında konuşmaları, okudukları kitapların kendilerini nasıl etkilediğini anlatmaları, kitap okuma hedefleri belirlemeleri, kitap okuma yarışmaları düzenlemeleri ve kitaplarla hediyeleşmeleri öğrencilerin kendilerini kitap dünyasında bulmalarını sağlayacağından okuma alışkanlığı kazanmalarını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin kitap ihtiyacını en rahat şekilde tedarik edebilecekleri ortamlardan biri ve en yaygın kütüphanelerdir. Kütüphaneler çok farklı kategori ve kapsamda kitap bulundurma imkânına sahiptir. Bu sayede değişik yaş grupları, okuma seviyesi ve ilgi alanlarına sahip okuyuculara hitap edebilmektedir. Bunun yanı sıra kütüphaneler, okuma ve araştırma kolaylığı sağlayan salon ve veri tabanlarına sahip olmaları sayesinde ihtiyaç duyulan kitaplara erişimi kolaylaştırdığından öğrencilerin sıkça tercih ettikleri ortamlar olmaktadır. Kütüphanelerde vakit geçiren öğrenciler kendileri gibi kitaplara ilgi duyan diğer öğrencileri görmelerinden pozitif yönde etkilenirler. Kütüphanelerden kitapların ödünç alınabilmesi hem öğrencilerin kitaplarla daha çok vakit geçirmesine hem de ekonomik nedenlerle kitaplara erişimi sınırlı olan öğrencilere ciddi bir kolaylık sağladığından öğrencilerin okuma alışkanlığının beslenmesine önemli derecede katkı sunar. Nitekim kütüphanelerden düzenli şekilde faydalanan bireylerde okuma alışkanlığının yerleşeceği, okumaya yönelik olumlu tutum ve ilginin gelişeceği düşünülmektedir (Özbay, 2006, s.34-35'ten akt. Balcı vd., 2012, s.968).

Okumanın alışkanlığa dönüşüp dönüşmediğine yönelik Amerika Kütüphaneler Birliğinin okuma sıklığına göre yaptığı bir sınıflama bulunmaktadır. Buna göre yılda 21 ve daha fazla kitap okuyanların “çok okuyan okuyucu”, 6-20 arası kitap okuyanların “orta düzeyde okuyan okuyucu”, 1-5 arası kitap okuyanların “az okuyan okuyucu” şeklinde sınıflandırmaktadır (A.L.A., 1978, s.3'ten akt. Bayram, 1990, s.8). Bu sınıflandırmalar da göz önünde bulundurularak öğrencilerin hangi düzeyde okur olduğu saptanabilir ve gerekirse amaçlara uygun eğitim-öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin okuma alışkanlıkları geliştirilebilir.

Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin okuma isteği artacağından çok farklı türde kitaplarla karşılaşması olağandır. Bu durum öğrencilerin kültür seviyesinin yükselmesini, bilgi birikiminin artmasını, farklı düşünce yapılarıyla tanışmasını, bu vesileyle hayal gücünün, ufkunun gelişmesini sağlayacaktır. Nitekim “okuma alışkanlığı çocuk için; zekâ gelişiminde, düşünme gücünün gelişmesinde, dil gelişiminde, kişilik gelişiminde, toplumsallaşmasında, eğitimde daha verimli ve başarılı olmasında çok önemli bir araçtır.” (Yılmaz, 2000, s.453). Bu nedenle okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi, okuduklarına eleştirel bakış açısıyla yaklaşması, tanışma ve maruz kalma nedeniyle kelime dağarcığının gelişmesi beklenmektedir. Tüm bunlar öğrencilerin dil gelişimine doğrudan katkı sunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlamaya yönelik çok sayıda çalışmanın (Balcı, 2009b; Belet, 2005; Kanmaz, 2012; Kuşdemir Kayıran, 2007; Küçüksavar, 2010; Temizkan,

2007) var olduğu görölmektedir. Yapılan araştırmalardan hareketle (Akkaya ve Özdemir, 2013; Bağcı, 2010; Doğan Yılmaz, 2010; Özbay vd., 2008) okumaya yönelik tutum ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin ve okuma alışkanlığı kazanmanın öğrencilere kattığı bunca olumlu etkiler göz önünde bulundurularak öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak yöntem ve tekniklerin işe koşulması, öğrencilerin temasta bulundukları her bir ortamın öğrencileri okumaya teşvik edecek şekilde düzenlenmesi üzerinde önemle durulmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Drama temelli etkileşimli okuma ile ilgili literatürde daha önce yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat buna karşın drama temelli etkileşimli okuma çalışmasının bileşenleri olan drama ve etkileşimli okuma ile ilgili yurt iči ve yurt dışında çok sayıda çalışmanın olduğu görölmüştür. Bu çalışmaların bazılarına “Drama ile İlgili Çalışmalar” ve “Etkileřimli Okuma ile İlgili Çalışmalar” başlıkları altında aşağıda değinilmiştir.

Drama ile İlgili Çalışmalar

Dramayla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dramanın yurt iči ve yurt dışında hem alanyazınında hem de çok sayıda farklı disiplinde kullanıldığı görölmüştür. Bu çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Sevim ve Turan (2017), “drama etkinliklerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerini” belirlemek amacıyla altıncı sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada drama çalışmalarının dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde mevcut öğretim programına kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dramanın konuşma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik alanyazında incelemede bulunan bir başka araştırmacı olan Kardaş (2018), öğrencilerin, “Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemek ve drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemek” amacıyla gerçekteştirdiği çalışma neticesinde drama yönteminin Türkçe konuşma becerisine, Türkçe konuşma kaygısına olumlu yönde etkisinin olduğu; öğrencilerin drama yöntemini öğretim yöntemi olarak benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Kardaş (2016) ise yaratıcı dramının 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Kardaş (2019), “dramanın iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkisini belirlemek” amacıyla yaptığı

alışmasında dramanın ğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini anlamlı derecede olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda çalışma yapan araştırmacılarından biri olan Pat (2017), yaratıcı dramanın 3. sınıf ğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yaptığı araştırmasında yaratıcı dramanın konuşma becerisine olumlu etki ettiğini belirlemiştir. Aykaç ve etinkaya (2013) ise araştırmalarında yaratıcı drama etkinliklerinin ğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma neticesinde dramanın “ğretmen adaylarının konuşma becerilerini ve konuşma sürelerini” önemli derecede artırdığı sonucuna varmışlardır.

Dramanın okuma becerisine yönelik etkilerini araştırmak için yapılan çalışmaların varlığı bilinmektedir. Bu doğrultuda çalışma yapan araştırmacılarından biri olan Erden (2016), 5. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, tutum ve kalıcılık üzerinde drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında bu yöntemlerin okuduğunu anlama ve tutum üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Sarıtiken (2023) ise Türkçe dersi ğretmen adaylarının drama yönteminin bir ğretim aracı olarak kullanılmasına yönelik fikirlerinin değerlendirmesini yaptığı araştırmasında drama yönteminin aktif öğrenmeyi ve aktif katılımı sağladığı, okuma ve konuşma becerilerinin kazanılmasında diğer dil becerilerine göre daha çok etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dramanın yazma becerisine yönelik etkilerini inceleyen araştırmacılarından biri olan Türkel (2011), yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yaratıcı dramanın öğrencilerin yaratıcı yazma başarısını artırdığı, yazmaya yönelik tutum üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yine aynı doğrultuda İsbir Abrekoğlu (2019), yaratıcı drama ile yapılan yaratıcı yazma öğretiminin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutuma etkisini belirlemek amacıyla yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcı dramayla yapılan yaratıcı yazma öğretiminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yaratıcı yazmaya yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, ğrenci görüşlerinden yola çıkarak “yaratıcı dramanın yazma hızının artmasına, hayal gücünün gelişmesine, dersin zevkli geçmesine, farklı bakış açısı kazandırmaya, gelişmeye, sosyalleşmeyi sağlamaya/arttırmaya, yazım-noktalamayı kolaylaştırmaya, ders notlarının artmasına etkisi” olduğunu belirlemiştir. Ayrancı vd. (2023) ise yaratıcı dramanın yabancılara Türkçe ğretiminde Türkçe temel dil becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerisinde kaygıyı azaltmada, dil

seviyesini geliştirmede ve dil becerilerine katkı sağlama konusunda önemli derecede faydalı olduğu sonucuna varmışlardır.

Drama ve dil bağlamında incelemelerde bulunan araştırmacılarından biri olan Maden (2010), drama yönteminin temel dil becerilerinin öğretiminde, başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında drama yönteminin temel dil becerileri, dil bilgisi, kalıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu; öğrencilerde olumlu tutumun gelişimini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı doğrultuda çalışan araştırmacılarından Dolunay ve Koçyiğit (2023) ise dramaya dayalı yapılan dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada dramanın öğrencilerin dil bilgisi tutumlarını olumlu etkilediğı, dil bilgisi konularını anlamayı kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çam Türkan (2020), öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları ve sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde drama yönteminin nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında drama yöntemiyle öğretimin derse karşı olumlu tutum ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksoy Tokgöz (2004) ise dramanın öykünün öğretimi üzerindeki etkisini denemek amacıyla yaptığı çalışmasında dramanın geleneksel yöntemden farklı olarak öğrenenlerin bilişsel başarısı üzerinde daha yüksek bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Drama ve öykü bağlamında incelemelerde bulunan araştırmacılarından biri olan Kara (2010) ise drama teknikleri kullanılarak öykü oluşturma etkinliklerinin ortaokul kademesinde Türkçe dersine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiğı araştırma neticesinde dramanın öğrencilerin Türkçe dil becerilerinde, derse tutumlarında, hayal etme kabiliyetlerinde, yaratıcılıklarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Drama yönteminin incelendiğı bir başka disiplin ise matematik alanıdır. Bu konuda incelemelerde bulunan araştırmacılarından olan Sözer (2006), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa olumlu etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Kayhan (2009), matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin matematik bilgilerinin kalıcılığına etkisini araştırdığı çalışmasında yaratıcı dramanın kalıcılık üzerinde önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmasıyla Sosyal Bilgiler alanına katkıda bulunan araştırmacılarından biri olan Zayimoğlu (2006), Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramanın öğrencilerin derse yönelik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında drama yönteminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına önemli

derecede etkisinin olduğu neticesine varmıştır. Bu doğrultuda incelemelerde bulunan bir diğer araştırmacı olan Zengin (2021), drama yönteminin 4. sınıf ğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisini belirlemek ve süreç sonunda ğrenci görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutum ve motivasyonlarına olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygungl (2016) ise yaratıcı dramanın dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine göre, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında yaratıcı dramanın kalıcılığa ve akademik başarıya önemli katkısının olduğu sonucuna varmıştır.

Değerler eğitimi üzerinde incelemede bulunan Er (2019), drama etkinliklerinin 4. sınıfta okuyan öğrencilere verilmesi planlanan yardımlaşma, doğruluk, saygı ve sağduyu değerlerinin kazandırılması üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında drama çalışmalarının öğrencilere yardımlaşma ve saygı değerlerinin kazandırılmasında etkili olduğu, aktif öğrenme sağladığı, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Dramanın Fen Bilgisi alanında kullanımının etkilerine yönelik incelemede bulunan Taşkın Can (2013), yaratıcı dramanın beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin “bilimsel süreç becerilerine ve fen başarılarına etkisini belirlemek amacıyla” yaptığı araştırmasında yaratıcı dramanın öğrencilerin fen başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu şekilde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı alanda incelemede bulunan Akgl (2023) ise yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde dijital ykleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisini incelediği araştırmasında yaratıcı dramanın öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik başarı, tutum, bilimsel yaratıcılık seviyeleri üzerinde pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bunlar dışında Köseoğlu (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında drama yönteminin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Mantaş (2014) ise dramanın 4.sınıf ğrencilerinin sosyalleşme ve işbirliği davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Dramayı dördüncü sınıflar üzerinde uygulan bir başka araştırmacı olan şek Balandı (2017), yaratıcı dramanın 4. sınıf ğrencilerinin duygusal zekâ becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini artırdığı sonucuna varmıştır. tkr (2012) ise yaratıcı

dramanın hayat bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarıları, kalıcılık ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yaratıcı drama yönteminin kalıcılık, başarı ve derse yönelik öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Bu doğrultuda incelemede bulunan Karahan ve Göker (2023) ise yaratıcı drama yöntemini işe koşarak “Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri öğrencilerine müfredatta yer alan kişisel yetkinlik ve İngilizce konularının içinde geçen kavramları yaşamın bir parçası olarak sunmak, farkındalıklarını artırmak ve iletişimde rahatlık kazanmalarını sağlamak amacıyla” yaptıkları çalışmada öğrencilerin düşünceleri ve İngilizce ders notlarından hareketle projenin genel itibarı ile verimli olduğu; yaratıcı drama yöntemiyle, öğrenmenin çok daha etkili olabileceği görüşüne ulaşmışlardır.

Drama ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yurt dışında da çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu alanda çalışma yapan araştırmacılardan biri olan Flennoy (1992), birinci sınıftaki düşük başarılı öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yaratıcı drama yönteminin etkilerini incelediği çalışması neticesinde yaratıcı dramanın öğrencilerin iletişim becerilerini, bilgi düzeylerini geliştirip okuma yazma sürecine daha ilgi duymasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmacı olan Laurin (2010) ise tartışma ve hikaye temelli drama etkinliklerinin çocukların yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Samuels (2002), yaptığı çalışma neticesinde drama yönteminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşırken Momeni at al. (2017) ise yaratıcı dramanın 4-6 yaş arası çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma neticesinde yaratıcı dramanın çocukların yaratıcılığını önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu alanda çalışmada bulunan bir başka araştırmacı olan Lindberg (2015), 3-6 yaş arası çocuklara uyguladığı drama müfredatı neticesinde yaratıcı dramanın çocukların öğrenme, duygusal gelişim, sosyal becerilerin geliştirilmesinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yassa (1997) ise lise öğrencilerinin yaratıcı dramaya katılmaya ilişkin algılarını ve bu katılımın sosyal etkileşimlerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışma neticesinde drama eğitiminin birçok durumda sosyal etkileşimi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Yerli ve yabancı alan yazınında drama etkinliklerinin farklı dil becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde başarılı sonuçlar verdiğini paylaşan daha birçok çalışma (Akın, 2015; Alasmari & Alshae’el, 2020; Bora, 2021; Çamlı, 2021; Erdoğan, 2020; Guryay, 2016; Hertzberg, 1999; Kettula, & Clarkeburn, , 2013; Kurudayıoğlu & Özdem, 2015; Nawi, 2013; Nawi 2014; Özbek, 2015; Özcan, 2019;

Özkesici, 2023; Palvannazarovna, 2020; Powell, 2021; Salman, 2023; Turgut, 2023; Türkel, 2011; Ünsal, 2005; Varelas at al.2009; Yavuz, 2018) bulunmaktadır.

Etkileşimli Okuma ile İlgili Araştırmalar

Etkileşimli okuma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların genel olarak alanyazın içerikli olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda yer almıştır.

Alanyazın incelendiğinde etkileşimli okuma etkinliklerinin kelime hazinesine etkisini inceleyen çok sayıda araştırmanın varlığı görülmektedir. Çetinkaya vd. (2018), etkileşimli okumanın kelime hazinesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin kurguladıkları hikâyelerde hece, kelime ve cümle boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu ve etkileşimli olarak okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime hazinesini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda Akoğlu vd. (2014), etkileşimli kitap okuma programının korunmaya muhtaç çocukların anlama ve anlatma dil becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada etkileşimli kitap okuma programının çocukların farklı kelime sayıları üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Yabancı araştırmacılardan Hammer ve Sawyer (2016), etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çift dil öğrenen öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemek ve uygulamaların sosyal ve kültürel geçerliliğini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının uygulamalara katılan öğrencilerin farklı kelime sayısında ve ortalama ifade uzunluğunda artış sağladığı; öğrencilerin anneleri ise yapılan uygulamaların güçlü sosyal ve kültürel geçerliliği olduğunu bildirdiği görülmüştür. Bu sonuçları destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Breith-Smith vd. (2017), resimli kitaplar aracılığıyla gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin dil bozukluğu olan okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının dil bozukluğu olan çocukların sözcük dağarcığı, söz dizimi, bilim konularına ilişkin anlayışlarında önemli gelişmeler sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Etkileşimli okumanın ses bilgisel farkındalık üzerindeki etkisini inceleyen Kavcar (2022), EKOP'un okul öncesi çocukların ses bilgisel farkındalıklarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında EKOP'un çocukların ses bilgisel farkındalıklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda incelemede bulunan Ece Bülbül ve Çuhadar (2023), EKOP'un anasınıfına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında EKOP'un çocukların ses

bilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergül vd. (2016), yaptıkları çalışmada EKO yöntemini ele almış ve uygulama adımlarına ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalardan da faydalanarak bilgi vermişlerdir. Balıkçı ve Görgün (2022), yaptıkları alan taramasında ise etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla ilgili yapılan 34 makaleye ulaşmış ve bu makalelerinin okul öncesi dönemde farklı yaş grubundaki çocuklarla yapıldığını belirleyerek uygulamaların farklı dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda incelemede bulunan İlhan ve Canbulat (2021), EKOP'un birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada EKOP'un öğrencilerin temel dil becerilerini anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Göncü (2023) ise etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında bu etkinliklerin çocukların temel dil becerilerine anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka incelemenin araştırmacıları Yıldız Bıçakçı vd. (2018) ise ebeveynlerin etkileşimli öykü okumalarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada çocukların normal gelişim gösterdiği, dil gelişim testlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Günaydın ve Arıcı (2020) ise etkileşimli okuma yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma yönteminin yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini pozitif şekilde etkilediği, etkileşimli okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunu destekler sonuca ulaşan yabancı araştırmacılar Lever ve Senecal (2011), etkileşimli okuma müdahalesinin anaokulu öğrencilerinin sözlü anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma müdahalesinin öğrencilerin ifade edici dil becerilerini ve kelime hazinesini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Etkileşimli okumanın okuma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılardan Ergül vd. (2017), EKO'nun, uzun dönemli sonuçlarının izlenmesi, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada anasınıfındayken EKO çalışmalarına katılmış ve hâlihazırda birinci sınıf okumakta olan öğrencilerin daha önce çalışmalara katılmayan öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama konusunda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıklarını saptamışlardır. Uğur ve Tavşanlı (2022) ise öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını pozitif şekilde etkilediği sonucuna

ulaşmışlardır. Bir başka incelemede bulunan Yurtbakan vd. (2020), etkileşimli okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve öğrencilerin bu etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu, okuma isteklerini artırdığı ve okumayı zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer incelemenin araştırmacıları Beyreli ve Amanvermez İncirkuş (2018), bilişsel farkındalık okuma stratejilerinden SQ4R ve ESO eğitimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada ESO stratejisinin SQ4R ve kontrol gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Etkileşimli okumanın yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılardan Efe ve Temel (2018), Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi çocukların yazı farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada EKOP'un çocukların yazı farkındalığı seviyelerine pozitif olarak yüksek derecede etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunu destekler sonuçlara ulaşan Bayraktar (2018), okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında çocuklarla yapılan etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklediği sonucuna varmıştır. Seçkin Polat ve Dilidüzgün (2023) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Konuyla ilgili ebeveyn görüşlerine bakıldığında Yurtbakan ve Yurtbakan (2022), etkileşimli okuma uygulamalarına katılan çocukların annelerinin uygulamalara dönük görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada anneler etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların hayal dünyasını geliştirdiği, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi sağladığını belirtirken kendilerinde ise duygudaşlık duygularının geliştiğini ifade etmişlerdir. Çelik vd. (2020) ise 20-32 ay arasında çocuğa sahip annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada nicel bulgulara göre etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişiminde anlamlı farklılıklar sağlamazken nitel bulgulara göre annelerle yapılan ikinci görüşmede annelerin çocukların dil gelişimine daha fazla vurgu yaptıklarını saptamışlardır.

Etkileşimli okuma üzerine incelemelerde bulunan araştırmacılardan Kılınçcı vd. (2021), etkileşimli okuma yönteminin öyküleme ve resimleme becerisine etkisini belirlemek

amacıyla okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma yönteminin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine anlamlı derecede etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergül vd. (2015), ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada ana sınıflarında gerçekleşen kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli okuma uygulamalarından önemli oranda farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kuduz (2023) ise EKOP’un işitme yetersizliği olan çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada EKOP’un çocukların dikkat seviyelerinin ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Etkileşimli okumanın mimarlarından olan Whitehurst vd. (1988), ebeveynlerin küçük çocuklarıyla gerçekleştirdikleri resimli kitap okuma etkinliklerinin etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada aileleri kontrol ve deney grubu şeklinde iki gruba ayırmışlardır. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle kitap okuması yaptırılırken deney grubunda etkileşimli okuma teknikleri kullanılmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında gruplara testler uygulanmış, tüm ailelerin gerçekleştirdikleri okuma çalışmaları ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler çalışma sonunda derlenerek analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde etkileşimli okuma etkinlikleriyle okuma yapan grubun ifade edici dil becerilerinin daha geliştiği, ortalama ifade uzunluklarının daha arttığı gözlemlenmiştir. Yine bunu destekler şekilde incelemede bulunan Lonigan ve Whitehurst (1998), etkileşimli okuma müdahalesinin etkilerini belirlemek için düşük gelirli ailelerden gelen 3-4 yaş grubundaki çocuklarla yaptıkları araştırmada çocukları kontrol grubu, okulda öğretmenleriyle kitap okuyan grup, evde ebeveynleriyle kitap okuyan grup ve hem evde hem okulda kitap okuyan grup şeklinde dört gruba ayırarak 6 haftalık bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma neticesinde evde ebeveynlerle yapılan etkileşimli okuma etkinliklerinin diğer gruplara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Halsey (2008) ise etkileşimli okuma tekniklerinin çocukların harf tanıma becerileri, fonolojik farkındalık, ifade edici dil gelişimi üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında etkileşimli okuma etkinliklerinin ifade edici dil gelişimi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülürken diğer değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Dilin başka boyutları üzerine incelemede bulunan Maul ve Ambler (2014), dil bozuklukları olan çocuklara morfolojik yapıları öğretmek ve onlara bu sayede dil terapisi yapmak amacıyla diyaloga dayalı okuma etkinliklerinin (EKO) uyguladıkları çalışmaları neticesinde çocukların ilgili hedef morfeplerinin üretimini geliştirdiklerini ve tanıdık olmayan uyarılara ve konuşma sırasında bir miktar genelleme sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yerli ve yabancı alan yazınında etkileşimli okuma etkinliklerinin farklı dil becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde başarılı sonuçlar verdiğini paylaşan daha birçok çalışma (Ergöl vd., 2015; Erdoğan, 2020; Sim vd., 2014; Şimşek vd., 2015; Zondag, 2021) bulunmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma tutum ve alışkanlığına etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. “Nicel araştırma yöntemleri, literatürde nicel araştırma desenleri olarak da isimlendirilir Araştırma deseni (modeli), araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır.” (Büyüköztürk vd., 2019, s. 180).

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden deneysel desen kullanılmıştır. “Deneysel araştırmalar, sistematik bir metodoloji kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır” (Özmen, 2019, s.198). Deneysel araştırma türleri denek sayısına göre tek denekli ve çok denekli desen olarak iki gruba ayrılır. Araştırma kapsamında 7.sınıfta okuyan çok sayıda denekten verilerin toplanması çok denekli desenin seçimini gerektirir. Çok denekli desenleri Fraenkel ve Wallen (2006) ve Robson (1993) gerçek deneysel desen, yarı deneysel desen ve zayıf deneysel desen şeklinde sınıflandırmaktadır (Akt. Büyüköztürk vd. 2019, s. 206).

Araştırma deseni, bireylerin gruplara rastgele atanmaması durumunda yarı deneysel desen olarak adlandırılırken bireylerin gruplara rastgele atanması durumunda (başarı, demografik özellikler vb. değişkenlere dikkat edilerek atama yapılırsa) tam deneysel desen (Creswell, 2017, s. 168), iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmadığı durumda ise zayıf deneysel desen (Büyüköztürk vd. 2019, s. 208) olarak adlandırılır.

Araştırma bir eğitim kurumunda gerçekleştirildiğinden yarı deneysel desenin kullanılması daha doğru görülmüştür. Çünkü eğitim kurumlarında katılımcılar, sınıflara önceden atandığından çalışma hazır gruplar üzerinde yapılmak zorundadır. Bu nedenle öğrencilerin gruplara atanmasında bir seçkisizlikten bahsedilemez. Fakat gruplardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı yansız atama sonucu kararlaştırılır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada ön test, son test uygulandığından araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen özelliğindedir. Bu “modelde bir deney bir kontrol grubu

bulunur. Her iki gruba ön test uygulanır, deney grubuna deneysel müdahalede bulunulurken kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz ve her iki gruba son test uygulanır.” (Özmen, 2019, s. 210; Büyüköztürk, 2011). Ön test son test kontrol gruplu desen yaygın bir kullanıma sahiptir. (Şata, 2020).

Çalışma deseni Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Çalışmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	Süreç (10 Hafta/40 Saat)	Son Test
Deney Grubu	1.Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)	Araştırmacı tarafından hazırlanan drama	1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)
	2.Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)	temelli etkileşimli okuma etkinlikleri	2.Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)
Kontrol Grubu	1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)	Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçe ders kitaplarında okuduğunu	1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)
	2.Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)	anlama becerisi için önerilen etkinlikler	2.Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)

Tablo 5’e bakıldığında çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)’nin uygulandığı görülmektedir. Daha sonra deney grubuyla 10 haftalık ve haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 40 ders saatlik bir deneysel çalışma yapılmıştır. Bu süreçte kontrol grubuyla Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerle derslerin işlenmesine devam edilmiştir. 10 hafta sonrasında deney ve kontrol gruplarının ikisine de önceden uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ) tekrar uygulanarak veriler toplanmış olup ilgili analizler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bitlis ili Tatvan ilçesi Karşıyaka Ortaokulunda öğrenim gören iki tane 7. sınıf şubesi oluşturmuştur. Şubelerden biri 19 öğrencisiyle deney grubu diğeri 19 öğrencisiyle kontrol grubu olacak şekilde toplam 38 tane öğrenci çalışmada yer almıştır. Grupların eşit sayıda olması okulda

aynı derecede olan sınıfların sınıf mevcutlarının okul idaresi tarafından önceden alınan kararlarla eşitlenmeye çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacının sınıf mevcudu veya grupların katılımcı sayıları üzerinde bir müdahalesi olmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel Veriler*

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Kontrol grubu		Deney grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	9	47.4	10	52.6
	Erkek	10	52.6	9	47.4
Yaş	12 yaş	8	42.1	11	57.9
	13 yaş	11	57.9	7	36.8
	14 yaş	--	--	1	5.3
Kardeş sayısı	2 çocuk	--	--	2	10.5
	3 çocuk	3	15.8	5	26.3
	4 çocuk	6	31.6	5	26.3
	5 çocuk	4	21.1	3	15.8
	6 çocuk	3	15.8	--	--
	7 ve üstü	3	15.8	4	21.1
	Sadece ben	1	5.3	--	--
Okuyan çocuk sayısı	2 kişi	5	26.3	5	26.3
	3 kişi	4	21.1	7	36.8
	4 kişi	4	21.1	4	21.1
	5 kişi	3	15.8	3	15.8
	6 kişi	2	10.5	--	--
	Okuma yazma bilmiyor	10	52.6	5	26.3
Anne eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	8	42.1	7	36.8
	Ortaokul mezunu	1	5.3	6	31.6

	Lise mezunu	--	--	1	5.3
	Okuma yazma bilmiyor	1	5.3	1	5.3
Baba eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	11	57.9	2	10.5
	Ortaokul mezunu	1	5.3	10	52.6
	Lise mezunu	5	26.3	5	26.3
	Üniversite mezunu	1	5.3	1	5.3
Okuduğu kitap sayısı	48 ve üzeri	11	57.9	5	26.3
	24 ve üzeri	4	21.1	11	57.9
	12 ve üzeri	3	15.8	--	--
	6 ve üzeri	--	--	1	5.3
	3 ve üzeri	--	--	--	--
	2 ve üzeri	1	5.3	--	--
	1 ve üzeri	--	--	1	5.3
	Hiç okumuyorum	--	--	1	5.3
Toplam		19	100	19	100

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerinin dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yaş dağılımlarına bakıldığında, kontrol grubunda 12 yaş, deney grubunda ise 13 yaş öğrencilerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin kardeş dağılımlarının da benzer olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde okuyan çocuk sayısına göre dağılımlarının da birbirine benzer oldukları görülmektedir. Anne eğitim düzeyleri incelendiğinde kontrol grubundaki annelerin okuma yazma bilmeme oranının deney grubuna göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyine göre dağılımlar incelendiğinde ise kontrol grubunda ilkokul, deney grubunda ortaokul mezunlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Yıllık okunan kitap sayılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde ise kontrol grubunda 48 ve üstü, deney grubunda ise 24 ve üstü kitap okuyanların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel verilerin elde edilmesi için Kişisel Bilgi Toplama Formu (EK.3), Okuduğunu Anlama Ölçeği (EK.4) ve Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (EK.5) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Toplama Formu

Bu form (EK3), üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve okumakta olan kardeş sayısına yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ailenin eğitim durumuna yönelik (annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okuyan/okumakta olan kardeş sayısı), üçüncü ve son bölümde ise yılda ortalama okunan kitap sayısına yönelik sorular sorulmuştur.

Okuduğunu Anlama Ölçeği (OAÖ)

Ateş (2008) tarafından geliştirilen ve kendilerinden izin alınarak kullanılan Okuduğunu Anlama Ölçeği (EK.4), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla sırasıyla olaya dayalı metin, düşünceye dayalı metin, şiir metni ve bilimsel bir metin olmak üzere toplam dört metinden oluşmaktadır. Olaya dayalı metin ile düşünceye dayalı metin 30'ar, şiir metni ile bilimsel metin ise 15'er çoktan seçmeli sorudan oluşmakta olup ölçekte toplamda 90 soru bulunmaktadır. Her soru dört seçenekten oluşmakla birlikte okuma ve anlamaya yönelik kazanımlar paralelinde hazırlanmıştır. Temizkan ve Sallabaş'ın (2011, s.217), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yaptıkları araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyi açısından öğrenciler çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulardan daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte son yıllarda yapılan OKS, SBS, TEOG ve LGS gibi merkezi yerleştirme sınavlarının çoktan seçmeli sorularla hazırlanması, çoktan seçmeli sorularla hazırlanmış bir ölçeğin seçiminin daha uygun olacağını ortaya koymuştur.

Ateş (2008) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçeğinde bulunan her bir soru, madde güçlüğü orta ve ayıricılık gücü yüksek sorulardan oluşmaktadır. Madde analizleri yapılan soruların madde güçlüğü (P_j) 0.40-0.60, ayıricılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0.30'un üzerindeki maddeler teste olduğu gibi alınırken madde güçlükleri 0.35-0.70 arasındaki maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri neticesinde düzeltilerek testteki yerini almıştır. Hazırlanan testin KR-20 güvenirliği .93 olarak hesaplanmıştır.

Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)

Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği, Gül (2019) tarafından geliştirilen ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçen bir ölçme aracıdır. “Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği”nin (EK.5) mevcut çalışmada kullanılabilmesi için ilgili araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır. Okuma tutum ve alışkanlığı ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Her Zaman (5)”, “Sık Sık (4)”, “Bazen (3)”, “Az (2)” ve “Hiç (1)” şeklinde 5’li likert modeline uygun şekilde geliştirilmiştir. Ölçek, olumlu okuma tutum ve alışkanlığı (1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeleri) ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19. maddeleri) şeklinde iki boyutlu olarak hazırlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak alanyazını taraması yapılarak 85 madde yazılmıştır. Daha sonra 10 alan uzmanından görüş alınmış ve bazı maddeler düzenlenirken yedi madde de ölçme aracından çıkartılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışması için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve AFA sonucunda 59 madde atılarak 19 maddeye düşürülmüştür. AFA sonucunda beşli likert türünde olan 19 madde ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiş bu iki faktörün açıkladığı varyansın ise %40 olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra, ölçümlerin güvenirliği için test tekrar test, iç tutarlılık katsayısı ve eşdeğer formlar yöntemi ile güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliğinin .86, eşdeğer formlar yöntemine ait güvenirlik değerinin .82 ve iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanan Cronbach alfa katsayısının ise .90 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki faktörü olumlu tutum ve alışkanlığı ile olumsuz tutum ve alışkanlığı olarak isimlendirmiş ve ikisi arasındaki korelasyonun -.82 olduğu tespit edilmiştir (Gül, 2019). Ölçeğin alt faktörleri arasındaki yüksek korelasyon her iki alt faktörün toplanıp tek bir puan ile ifade edileceği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada ölçeğin toplam puanı alınmıştır.

Ölçme Araçlarına İlişkin Normallik Testleri

Mevcut çalışmada kullanılan okuduğunu anlama ölçeği ve okuma tutum ve alışkanlığı ölçeğinden elde edilen ölçümlerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ile basıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçme Araçlarının Ön -Son Testlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçme aracı	Grup	Test	Çarpıklık	H	Basıklık	H
Okuduğunu anlama	Kontrol	Ön test	-0.53	52	-0.10	.01
	Kontrol	Son test	-1.05	52	0.44	.01
Okuma tutum ve alışkanlığı	Kontrol	Ön test	-1.53	52	1.61	.01
	Kontrol	Son test	-0.16	52	0.38	.01
Okuduğunu anlama	Deney	Ön test	-0.87	52	0.21	.01
	Deney	Son test	-1.37	52	0.99	.01
Okuma tutum ve alışkanlığı	Deney	Ön test	-0.04	52	-0.86	.01
	Deney	Son test	0.12	52	0.62	.01

Not. SH = Standart hata.

Tablo 7 incelendiğinde, her iki ölçme aracının ön ve son testlerine ilişkin ölçümlerin hem deney hem kontrol grubu için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında oldukları görülmektedir. Bu bulgu tüm değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediklerine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010, s.21; Shiel ve Cartwright, 2015, s.28).

Özsevgeç (2019, s.440-441), bir veri grubuna yapılacak analiz türünün parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağına karar verilmesi konusunda literatürde;

1. Verilerin aralıklı ya da oranlı ölçekle elde edilmiş olması
2. Normal dağılımın araştırılması
3. Örneklem/veri sayısının büyüklüğü

şeklinde 3 varsayımın üzerinde yoğunlaşıldığını ve parametrik analize karar vermede ilk iki varsayımın sağlanmasının yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Araştırmacı, 3. varsayımda

örneklem/veri sayısının 30 ve üzerinde olmasının parametrik testlerin kullanımı için yeterli olduğunu ifade etmekle birlikte ölçme-değerlendirme alan yazınında bu sayının 15'e kadar indirildiğini belirtmektedir. Yapılan incelemede örneklem büyüklüğünün 15'in üstünde olduğu (19) görülmüştür. Parametrik testlerle analiz yapabilmek için mevcut çalışmada her 3 koşulun sağlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte non-parametrik testlere kıyasla güçlü, hassas analizlere imkân verdiği için sadece ilk iki varsayım şartını sağlayan araştırmalarda (Doğan, 2023; Dundar, 2022; Er, 2019; Suroğlu Sofu, 2022; Şek Balandı, 2017; Şimşek, 2024; Toygar, 2023) parametrik analizlerin kullanıldığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçüm verilerinin normal dağılım göstermelerinden dolayı araştırma kapsamında yapılan tüm analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Deneyisel işlem

Çalışma süreci, etik kurul onayı ve gerekli izinlerin alınması sonrasında drama temelli etkileşimli okuma kapsamında gerekli literatür taramasının yapılması ve deney grubuna uygulanacak etkinliklerin hazırlanmasıyla devam etmiştir. Uygulamalarda kullanılacak etkinlikler için 2022-2023 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerden yıllık plana uygun şekilde 10 metin seçilmiştir. Tema çeşitliliğine de dikkat edilerek seçilen metinler ilk olarak etkileşimli okuma yöntemine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda metinler içeriklerine uygun şekilde görsellerle zenginleştirilmiş, öğrencilerin etkileşimli katılımını sağlamak amacıyla metnin uygun bölümlerine metnin akışına uygun sorular yerleştirilmiştir. Hazırlanan metinlere öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri sözcüklerin görselleri eklenmiş ve sözcüklerin anlamları güncel Türkçe Sözlük'ten (TDK) alınarak ilgili yere yerleştirilmiştir. Geliştirilen bu metinler tüm öğrencilerin rahatlıkla görüp okuyabilmeleri amacıyla akıllı tahtaya uygun olacak şekilde sunu formatında düzenlenerek etkileşimli okuma aşaması hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan etkileşimli okuma aşamaları sonrasında ilgili metinler, içerikleri göz önünde bulundurularak dramaya uygun şekilde senaryolaştırılıp öğrencilerle uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Böylelikle deney grubuna uygulanacak olan drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri hazır hale getirilmiştir.

Ders kitabında bulunan ve drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri için geliştirilen metinlerle ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinlikleri İçin Geliştirilen Türkçe Ders Kitabındaki Metinler*

Metnin Okunma Sırası	Metnin Bulunduğu Tema	Metnin Sayfa Numarası	Metnin Başlığı	Metnin Yazarı
1. Metin	Doğa ve Evren	132-134	Küçük Yunus	Emel İnci
2. Metin	Doğa ve Evren	141-143	Son Leylek	Özkan Öze
3. Metin	Doğa ve Evren	148	Güz (Şiir)	Arif Nihat Asya
4. Metin	Sanat	164-166	Anadolu Davulu	Mehmet Önder
5. Metin	Sanat	179-183	Karagöz ile Hacivat	Erdal Çakıcıoğlu (Haz.)
6. Metin	Kişisel Gelişim	200	Ağaç ve Sen (Şiir)	Hasan Ali Yücel
7. Metin	Kişisel Gelişim	206-209	Bazı İnsanlar	A.Yasemin Yüksel
8. Metin	Kişisel Gelişim	216-217	Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	Cevdet Kılıç (Haz.)
9. Metin	Bilim ve Teknoloji	234-235	Ampulün İlk Yanışı	Tarık Uslu
10. Metin	Bilim ve Teknoloji	241-244	İbni Sina	Nefise Atçakarlar

Bahar dönemine denk gelen deneysel çalışmalar için seçilen metinler yıllık planla uyumlu olarak son dört temadan belirlenmiş ve çalışma amacına uygun şekilde geliştirilerek hazırlanmıştır. Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerine uygun şekilde hazırlanan metin ve senaryolar “EK-7. Çalışmada Kullanılan Etkinlikler” bölümünde verilmiştir. Deney grubuyla yapılacak çalışmalar Tabloda 9’da belirtilen plan dâhilinde uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubuna Uygulanacak Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinlikleri

Uygulama Sırası		Etkileşimli Okuma Aşaması			Drama Aşaması		
Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Metnin Başlığı	Etkileşimli Okuma Süresi	Katılımcı Sayısı	Dramanın Konusu	Dramanın Süresi	Katılımcı Sayısı
1. Hafta	Etkinlik-1.	Küçük Yunus	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Deniz Kirliliğinin Deniz Canlılarına Etkisi	2 Ders Saati	16
2. Hafta	Etkinlik-2.	Son Leylek	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Sokak ve Yabani Hayvanların Yaşamları	2 Ders Saati	18
3. Hafta	Etkinlik-3.	Güz	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Küresel Isınma	2 Ders Saati	17
4. Hafta	Etkinlik-4.	Anadolu Davulu	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Davulun Kültürümüzdeki Yeri	2 Ders Saati	17
5. Hafta	Etkinlik-5.	Karagöz ile Hacivat	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Karagöz ile Hacivat	2 Ders Saati	3x6
6. Hafta	Etkinlik-6.	Ağaç ve Sen	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Çalışkanlık	2 Ders Saati	19
7. Hafta	Etkinlik-7.	Bazı İnsanlar	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Göründüğü Gibi Olmak mı Olduğu Gibi Görünmek mi?	2 Ders Saati	17
8. Hafta	Etkinlik-8.	Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Bakış Açısına Göre Aile Tutumları	2 Ders Saati	17
9. Hafta	Etkinlik-9.	Ampulün İlk Yanışı	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	Ampulün İlk Yanışı	2 Ders Saati	17
10. Hafta	Etkinlik-10.	İbni Sina	2 Ders Saati	Tüm Sınıf	İbni Sina	2 Ders Saati	2X9

Araştırma kapsamında yapılacak çalışmaların sağlıklı yürütülmesi için çalışmalar, araştırmacının kadrolu öğretmen olarak görev yaptığı okulda ve derslerine girdiği 7.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 7. sınıf öğrencilerine uygulanan ön test sonuçlarına bakıldığında sınıfların birbirine denk olduğu görülmüştür. Rastgele yöntemle 7. sınıf şubelerinden biri kontrol diğeri de deney grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Yapılan çalışma nedeniyle çalışmalara katılan öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınarak araştırma kapsamında derslerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Dersler kontrol grubuyla müfredata uygun şekilde işlenirken deney grubuyla drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleriyle işlenmiştir. Drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri “Deney Grubuna Uygulanan Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinlikleri” tablosunda belirtilen plana uygun şekilde öğrencilere 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Ön testte kontrol ve deney grubundaki öğrencilere uygulanan ölçekler son test olarak aynı gruplara tekrar uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla daha önceden yansız atama sonucu belirlenen deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesinde ilk olarak “Kişisel Bilgi Toplama Formu” ve “Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama için bir ders saati yeterli olmuştur. Akabinde “Okuduğunu Anlama Ölçeği”ne yönelik cevapların alınması adına 30 soruluk olaya dayalı metin için 1 ders saati, 30 soruluk düşünceye dayalı metin için 1 ders saati ve 15’er soruluk şiir metni ve bilimsel metin için de 1 ders saati olmak üzere toplamda 3 ders saati yeterli olmuştur. Böylelikle ölçeklerle verilerin alınabilmesi için toplamda 4 ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür. Çalışma öncesinde veriler alındıktan sonra deney grubuyla 10 haftalık haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 40 ders saati olacak şekilde drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleriyle çalışmalar yapılırken kontrol grubuyla müfredata uygun şekilde, kazanımlar ışığında ders kitabından hareketle ders içi etkinliklerle derslerin işlenmesine devam edilmiştir. 10 haftalık çalışma sonrasında çalışma öncesinde uygulanan “Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” tekrar aynı mantıkla öğrencilere uygulanarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesi sürecinde her iki grubun demografik değişkenleri için betimsel istatistikler (frekans ve yüzde), ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin normallliği için çarpıklık ve basıklık istatistikleri ve deneysel işlemin etkililiği için bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Ayrıca her iki grubun sosyo-demografik

değişkenlerine göre okuduğunu anlama ve okuma tutum ve alışkanlığı düzeyinin farklılaşma durumunu incelemek amacıyla da bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Veri analizlerinde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış ve analizler SPSS 25 (versiyon 25) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmada, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her iki grubun bu becerileri karşılaştırılmış ve ulaşılan bulgular çalışmanın amaçlarına bağlı olarak çalışmanın mevcut bölümünde sırasıyla sunulmuştur. Öğrencilerle herhangi bir etkinlik yapılmadan önce ve uygulamalardan sonra okuduğunu anlama ölçeği ile okuma tutum ve alışkanlığı ölçeği öğrencilere uygulanarak ön-son test sonuçları elde edilmiştir. Ön-son test sonuçlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere gerekli analiz işlemleri (bağımlı veya bağımsız örneklem veri analizleri) gerçekleştirilmiş, ilgili bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Grupların “okuduğunu anlama becerisi” ön-son test ölçümlerine ilişkin veriler problem sorularına bağlı olarak aşağıda verilmiştir:

Çalışmanın Birinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grupları Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Bulguları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuduğunu anlama	Kontrol	9	59.63	7.36	6	.76
	Deney	9	55.42	6.83		

Not: * $p < .05$

Tablo 10’da bağımsız örneklem analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo verileri incelendiğinde, 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan ön ölçümlerde deney ve kontrol grubu okuma becerisi başarılarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Grupların deneysel süreçler öncesi verileri arasında istatistiksel olarak da anlamlı bir fark ($t_{36} = 0.76$; $p > .05$) bulunmamıştır. Bu veriden hareketle uygulama ve izleme gruplarını oluşturan 7.sınıf öğrencilerinin, yer aldıkları grup fark etmeksizin, benzer okuma becerisi başarısına sahip oldukları söylenebilir. Farklı bir söyleyişle, deney ve kontrol grupları deneysel süreçlere benzer okuduğunu anlama başarılarıyla başlamışlardır. Deneysel süreçler öncesinde uygulama ve izleme gruplarındaki öğrencilerin istatistiksel açıdan benzer okuma yeterliğine sahip olmaları, deneysel süreçlerde işe koşulan öğretimsel etkinliklerinin etkisinin açık olarak görülebilmesi açısından önemlidir.

Çalışmanın İkinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Her iki grubun ön test sonuçları karşılaştırıldıktan sonra ilk olarak kontrol grubunun ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılması gayesiyle bağımlı örneklem *t*-testi ile analizler yapılmış, ulaşılan veriler Tablo 11'e aktarılmıştır.

Tablo 11. Kontrol Grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Son Test Bulguları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuduğunu anlama	Ön test	9	59.63	7.36	8	.72
	Son test	9	62.63	8.54		

Not: * $p < .05$.

Tablo 11'de bağımlı örneklem analizlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Tablo 11'deki verileri incelendiğinde ön ve son ölçümlerden elde edilen başarı ortalamaları arasında son ölçüm lehine 3 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ön-son ölçüm sonuçları arasındaki 3 puanlık bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{18} = 1.72$; $p > .05$). Söz konusu bulgu, kontrol grubundaki 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ön test ve son test sonuçlarının benzer olduğuna kanıt sağlamaktadır. Farklı bir söyleyişle, kontrol grubunda öğretim programı çerçevesinde işe koşulan standart okuduğunu anlama çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip olmamıştır.

Çalışmanın Üçüncü Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubuna ilişkin ön-son ölçüm verileri karşılaştırıldıktan sonra deney grubuna ait ön-son ölçüm verilerinin karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklem *t*-testi ile gerekli analizler yapılmış ve ulaşılan veriler Tablo 12'ye aktararak açıklanmıştır.

Tablo 12. Deney Grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön - Son Test Bulguları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuduğunu anlama	Ön test	9	55.42	6.83	8	.49*
	Son test	9	64.74	1.42		

Not: * $p < .05$; η^2 =küçük etki; η^2 =orta etki; η^2 =büyük etki.

Tablo 12'de bağımlı örneklem için yapılan analizlere ilişkin veriler görülmektedir. Tablodaki verileri incelendiğinde deney grubu ön ve son ölçümleri puan ortalamaları arasında son ölçüm lehine 9.32 puanlık bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki 7.sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ön-son ölçümlerinde son ölçüm lehine oluşan bu puan artışının istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{18} = 4.49$; $p < .05$).

Deney grubu son test ölçümlerinin ($\bar{X} = 64.74$) ön test ölçümlerine ($\bar{X} = 55.42$) göre daha yüksek olduğu tespit edildikten sonra, bu farklılığın pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve ölçümler arasında oluşan bu farkın “büyük etkiye sahip olduğu” görülmüştür. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan “drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri”nin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu bulgu, araştırmacı tarafından geliştirilen drama eksenli etkileşimli okuma öğretim etkinliklerinin öğrencilere verilen okuma eğitiminde işe koşulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın Dördüncü Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

İzleme ve uygulama grubu ön-son ölçüm verileri karşılaştırılıp açıklandıktan sonra, her iki grubun son test ölçüm verilerinin karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem t -testi ile gerekli analizler yapılmış ve ulaşılan veriler Tablo 13’e aktararak açıklanmıştır.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları “Okuduğunu Anlama Becerisi” Son Test Bulguları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuduğunu anlama	Kontrol	9	62.63	8.54	6	.42
	Deney	9	64.74	1.42		

Not: * $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin son ölçüm sonuçlarının kontrol ve deney gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($t_{36} = 0.42$; $p > .05$). Her iki grubun son test ölçümlerindeki puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine 2.11 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak deney grubunun kendi içindeki ön-son ölçüm puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bir önceki tabloda net olarak görülmektedir. Grupların son ölçümleri arasında uygulama grubu adına oluşan 2.11 puan farkının istatistik bakımından anlamlı çıkmamasının temel nedeni, ön test başarı ortalamalarının kontrol grubu lehine olmasıdır. Hâlbuki uygulamalar neticesinde kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisine ait ortalama 59.63’ten 62.63’e (fark 3.00 puan) yükselirken deney grubunda ortalama 55.42’den 64.74’e (fark 9.32 puan) yükselmiştir. Ön test ölçümlerinde kontrol grubunun ortalaması daha yüksek olduğundan deney grubundaki yükselme istatistiksel olarak anlamlı gibi görünmemektedir.

Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini net olarak belirlemek için son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılmış ve elde edilen fark değerleri üzerinden tekrar analizler yapılmıştır. Uygulama ve izleme gruplarının ön-son ölçümlerinden elde edilen farklara ilişkin bağımsız örneklem *t*-testi ile yapılan analizlerden elde edilen veriler Tablo 14'e aktarılmış ve açıklanmıştır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grupları “Okuduğunu Anlama Becerisi” Fark Ölçümlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

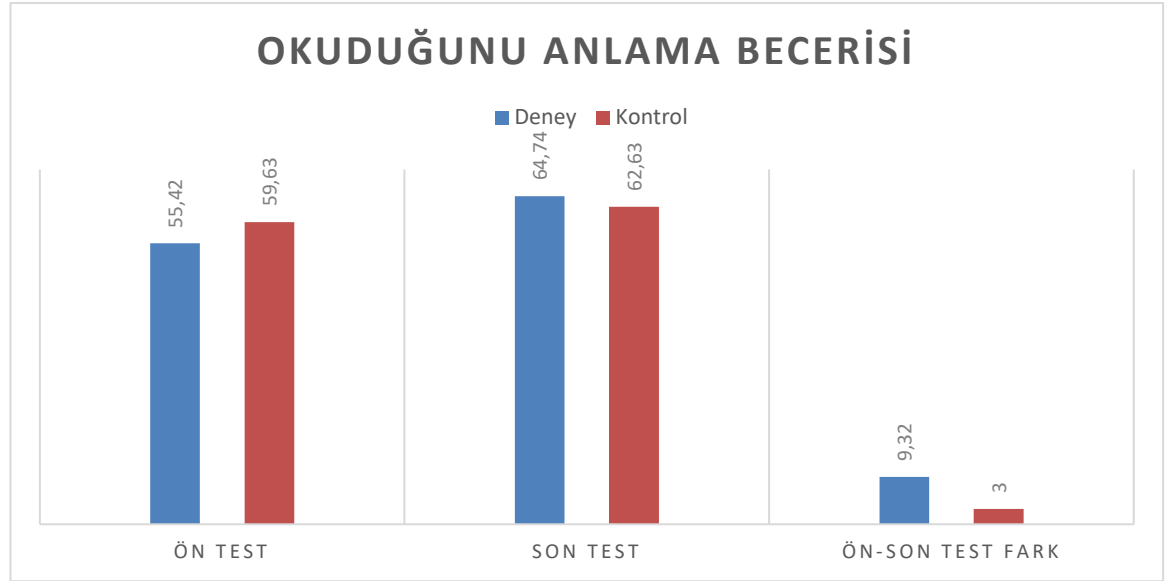
Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuduğunu anlama	Kontrol	9	3.00	.59	6	.33* 14***
	Deney	9	9.32	.05		

Not: * $p < .05$; η^2 =küçük etki; ** η^2 =orta etki; *** η^2 =büyük etki.

Tablo 14 incelendiğinde, 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin fark ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı olacak şekilde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{36} = 2.33$; $p < .05$). Her iki ölçüme ait fark ortalamaları incelendiğinde, deney grubuna ait puanların fark ortalamasının ($\bar{X} = 9.32$) kontrol grubu puanlarının fark ortalamasına ($\bar{X} = 3.00$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamlılığını görmek üzere etki büyüklüğü analizleri yapılmış ve deney ile kontrol grubu arasındaki farkın deney grubu lehine büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, araştırmacı tarafından hazırlanan “drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri”nin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde büyük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi ön-son test ve fark hesaplamalarına ilişkin bulgular Şekil 1’de de paylaşılmış ve açıklanmıştır.

Şekil 1. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular



Şekil 1 incelendiğinde de ön test ölçümlerinde az bir farkla kontrol grubu lehine olan okuduğunu anlama başarı ortalamasının son test ölçümlerinde deney grubu lehine döndüğü anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön-son testlerinde oluşan farklar incelendiğinde de deney grubunda oluşan farkın kontrol grubundaki farkın üç katından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 1’deki veriler deney grubunda uygulanan drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin programın önerdiği okuduğunu anlama etkinliklerine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini gözler önüne sermektedir.

Bu bulgudan hareketle Türkçe derslerinde öğrencilere verilen okuma eğitimi etkinliklerine drama destekli etkileşimli okuma etkinliklerinin dâhil edilmesinin ilgili öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşmesine katkı sunacağı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi bulguları açıklandıktan sonra her iki grubun okuma tutum ve alışkanlık ölçeği ile toplanan verilerin analizlerine ilişkin bulgular araştırmanın amaç sorularına bağlı olarak aşağıda verilerek açıklanmıştır.

Çalışmanın Beşinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney - kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik ön test bulguları Tablo 15’te verilerek açıklanmıştır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grupları “Okuma Tutum ve Alışkanlığı” Ön Test Bulguları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuma tutum ve alışkanlığı	Kontrol	9	53.95	.94	6	.23
	Deney	9	50.05	0.51		

Not: * $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde, 7.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ile alışkanlık başarı düzeylerine ilişkin ön ölçüm verilerinin deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{36}= 1.23$; $p>.05$). Farklı bir söyleyişle, her iki grup öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlık ön ölçüm puanları istatistiksel olarak farklılaşmamıştır, başarı durumları birbirine benzerdir. Her iki grubun okuma tutum ve alışkanlığı başarı düzeylerinin birbirine yakın olmasından dolayı grupların denk olduğu kabul edilmiş ve deneysel işlem gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın Altıncı Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubunun okuma tutum ve alışkanlığı ön-son test verileri bağımlı örneklemeler t -testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16'ya aktarılarak açıklanmıştır.

Tablo 16. Kontrol Grubu Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön-Son Test Bulguları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuma tutum ve alışkanlığı	Ön test	9	53.95	.94	8	.13
	Son test	9	54.26	.11		

Not: * $p < .05$.

Tablo 16 incelendiğinde, 7.sınıfta öğrenim gören kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeylerine ilişkin ön-son ölçüm sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($t_{36}= 0.13$; $p>.05$). Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının zaman içindeki değişiminin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu kontrol grubunda okuma öğrenme alanına yönelik yapılan öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde istenen düzeyde etkili olmadığına işaret etmektedir.

Çalışmanın Yedinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney grubunun okuma tutum ve alışkanlığı ön-son test verileri bağımlı örneklemeler t -testi kullanılarak analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 17. Deney Grubunun Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön-Son Test Bulguları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuma tutum ve alışkanlığı	Ön test	9	50.05	0.51	8	.42*
	Son test	9	56.42	.31		

Not: * $p < .05$; η^2 =küçük etki; $**\eta^2$ =orta etki; $***\eta^2$ =büyük etki.

Tablo 17 incelendiğinde, deneysel sürecin işletildiği deney grubundaki 7.sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlık düzeyine ilişkin ön ve son test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık arz ettiği anlaşılmaktadır ($t_{18}= 2.42$; $p < .05$). Her iki ölçüme ait ortalamalar incelendiğinde son test ölçümlerinin ($\bar{X} = 56.42$) ön test ölçümlerine ($\bar{X} = 50.05$) kıyasla yüksek olduğu, son test lehine oluşan bu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı bulunan puan farklarının pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve son test lehine tespit edilen farkın büyük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırmacı tarafından hazırlanan “drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri”nin 7. sınıf öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde olumlu ve büyük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Farklı bir söyleyişle, araştırmacı tarafından geliştirilen ve Türkçe okuma öğrenme alanında uygulanan drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma tutum ve davranışları üzerinde olumlu yönde büyük bir etkiye sahip olmuştur.

Çalışmanın Sekizinci Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney grubu ön-son test okuma tutum ve alışkanlığı bulguları sunulup açıklandıktan sonra, her iki gruptaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı son ölçüm puanları bağımsız örneklem *t*-testi kullanılarak analiz edilmiş, elde edilen veriler Tablo 18’e aktararak açıklanmıştır.

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Bulguları*

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuma tutum ve alışkanlığı	Kontrol	9	54.26	7.11	6	.99
	Deney	9	56.42	6.31		

Not: * $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değişmediği anlaşılmaktadır ($t_{36} = 0.99$; $p > .05$). Farklı bir söyleyişle, her iki grubun son test ölçümlerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin işe koşulduğu uygulama grubu ön-son test puanları kendi içinde istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen söz konusu puanlar kontrol grubu son test puanları ile karşılaştırıldığında, iki grup son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumun temel nedeni ön test başarı ortalamasının kontrol grubu lehine olmasıdır. Hâlbuki kontrol grubunun okuma tutum ve alışkanlık düzeyine ait ortalama 53.95’ten 54.26’ya (fark 0.31puan) yükselirken

deney grubundaki ortalama 50.05'ten 56.42'ye (fark 6.37 puan) yükselmiştir. Ön test ölçümlerinde kontrol grubunun ortalaması daha yüksek olduğundan deney grubundaki yükselme istatistiksel olarak anlamlı gibi görünmemektedir.

Araştırmacının geliştirip deney grubunda uyguladığı drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı üzerindeki etkisini net olarak belirlemek için son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılmış ve elde edilen fark değerleri üzerinden fark analizleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test ile ön test ölçümlerinden elde edilen farklara ilişkin analizler bağımsız örneklem *t*-testi ile yapılmış, elde edilen veriler Tablo 19'a aktarılarak açıklanmıştır.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutum ve Alışkanlığı Fark Ölçümlerine İlişkin Bulgular

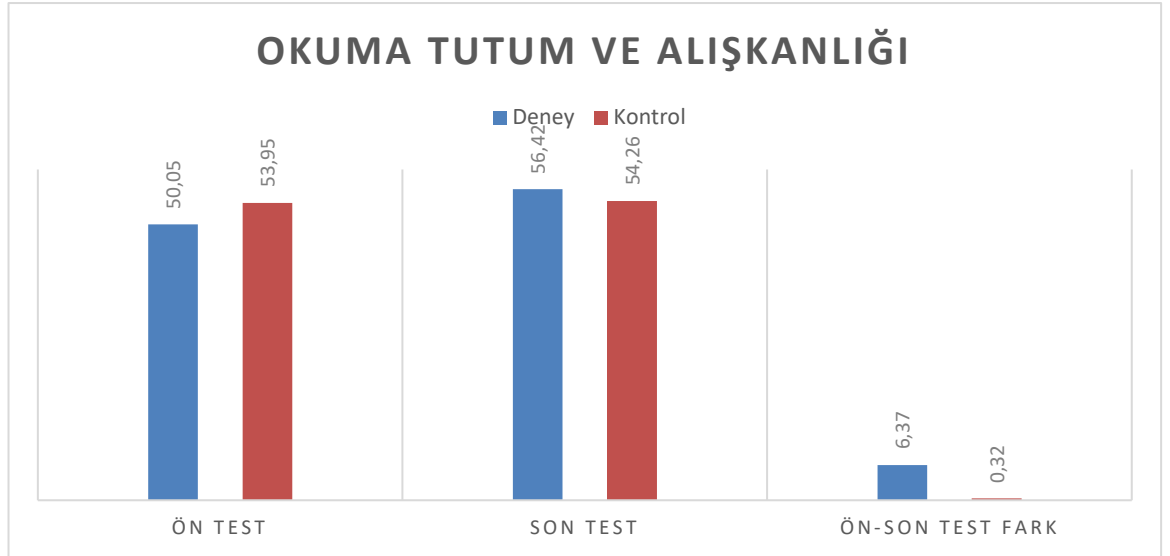
Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	d	η^2
Okuma tutum ve alışkanlığı	Kontrol	9	0.32	0.88	6	.24* 12**
	Deney	9	6.37	1.48		

Not: * $p < .05$; η^2 =küçük etki; ** η^2 =orta etki; *** η^2 =büyük etki.

Tablo 19 incelendiğinde, 7.sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlığı düzeylerinin fark ölçümlerinin deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır ($t_{36} = 2.24$; $p < .05$). Her iki ölçüme ait fark ortalamalarına bakıldığında, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 6.37$) normal okuma eğitiminin verildiği kontrol grubunun puan ortalamasına ($\bar{X} = 0.32$) kıyasla yüksek olduğu, söz konusu puan farkının istatistiksel açıdan da anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu puan farklarının pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve deney ile kontrol grubu arasındaki farkın “orta düzey etki”ye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırmacının geliştirdiği ve uyguladığı drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı üzerinde olumlu ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Uygulama ve izleme gruplarının okuma tutum ve alışkanlığı ön-son test ile fark hesaplamalarına ilişkin bulgular Şekil 2'de de paylaşılmış ve açıklanmıştır.

Şekil 2. Okuma Tutum ve Alışkanlığına Yönelik Bulgular



Şekil 2 incelendiğinde de ön test ölçümlerinde rakamsal olarak kontrol grubu lehine olan okuma tutum ve alışkanlığı başarı ortalamasının son test ölçümlerinde deney grubu lehine evrildiği anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön-son testlerinde oluşan farklar incelendiğinde de deney grubunda oluşan farkın kontrol grubundaki farkın altı katından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 2’deki veriler deney grubunda uygulanan drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin programın önerdiği öğretim etkinliklerine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini gözler önüne sermektedir. Bu veriler, öğrencilerin Türkçe derslerinde okuma öğrenme alanında yürütülen çalışmalara ilgilerinin artmasında drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin önemli ölçüde etkili olduğuna işaret etmektedir.

“Kardeş sayısı, ailede okuyan çocuk sayısı, bir yılda okunan kitap sayısı ve anne-baba eğitim durumları” değişkenleri katılımcılar arasında homojen dağılım gösterdiği için bu verileri –anlamli veri sağlamayacağı için- analiz etmeye gerek duyulmamıştır. Ayrıca öğrencilerin yaş düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerinin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlığı üzerinde anlamli düzeyde farklılaşmaya neden olacak etkilerinin olmadığı yapılan analiz sonuçlarıyla belirlendiğinden bu değişkenlere ait analiz sonuçlarının çalışmaya dahil edilmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma tutum ve alışkanlığına etkisine yönelik ulaşılan sonuçlar alan yazındaki benzer araştırmalardan yola çıkılarak tartışılmıştır. Literatür tarandığında daha önce drama temelli etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görüldüğünden bölümün tartışma kısmı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi, etkileşimli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi; dramanın tutuma etkisi ve etkileşimli okumanın tutuma etkisi şeklinde kategorize edilerek verilmiştir.

Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deneysel süreçler neticesinde, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Programa dayalı standart öğretimin yapıldığı kontrol grubu ön-son test puanları arasında 3 puanlık bir fark oluşurken drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda bu fark 9.32 olarak gerçekleşmiş, istatistiksel olarak da bu farkın anlamlı ve büyük bir etkiye sahip olduğu ($t_{36} = 2.33$; $p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazınında drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut çalışmanın çıktılarının özgün ve alana katkı sağlayıcı bir özellik taşıdığı söylenebilir. Alan yazını taramasında, birbirinden bağımsız olarak “drama”nın ve “etkileşimli okuma”nın öğrencilerin okuma becerilerine etkisini inceleyen, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen sonuçlar paylaşan çok sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür.

Alanyazını incelendiğinde dramanın okuduğunu anlamaya olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşan araştırmacılardan bazıları Arslan Soyaltın (2017), Erden (2016), DuPont (1992), Kaya Güler (2008), Koç (2009), Özcan (2013), Özdemir Yamaç (2022), Özkan (2018), Rose vd. (2000), Susar Kırmızı (2008) ve Yaman (2005) şeklindedir. Yerli ve yabancı alan yazınında yer alan bu çalışmaların tamamı mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarıyla paralel sonuçlar paylaşmaktadır. Mevcut çalışmanın okuduğunu anlama becerisiyle ilgili sonuçlarının yerli ve yabancı alan yazını ile desteklenmiş olması önemlidir. Yapılan bu çalışmalarla dramanın aynı zamanda yazıyla anlatma becerilerini, kalıcılığı, okuma motivasyonunu,

prozodi becerilerini, anlama ve anlatma becerilerini, konuların hızlı öğrenilmesini olumlu etkilediği sonuçlarına da ulaşmıştır.

Etkileşimli okumanın okuduğunu anlamaya etkisine yönelik yapılan alanyazını taramasında ise etkileşimli okumanın okuduğunu anlamaya olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşan çok sayıda araştırmacı vardır. Bu araştırmacılardan bazıları Akoğlu vd. (2014), Alsheri (2014), Beyreli ve Amanvermez İncirkuş (2018), Bütün (2023), Ceyhan (2019), Doğan (2017), Efe (2022), Ergül vd. (2017), Gökaslan Zor (2024), Gutiérrez (2016), Hazzard (2016), Karadoğan (2020), Karasu (2013), Mitchell (2015), Regur (2013), Rodriguez (2013), Ruiz (2015), Towson vd. (2016), Türkbën (2017), Udaka (2009), Uğur (2022), Uğur (2022) şeklindedir. Yerli ve yabancı alanyazınında yer alan bu çalışmaların mevcut çalışmayla paralel sonuçlar paylaşması mevcut çalışmayı desteklemesi açısından önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmalarla araştırmacılar, etkileşimli okumanın aynı zamanda öğrencilerin okumaya yönelik merak ve ilgilerinin artmasına, öğrencilerin okuma hızına, derse aktif katılımına, ifade edici dil becerilerine, okuma motivasyonlarına, bilişsel farkındalığa, okuma tutumuna, kelime dağarcığına, öğretmen-öğrenci etkileşimine olumlu etki ettiği sonuçlarına da ulaşmışlardır.

Yerli ve yabancı alan yazınındaki ilgili çalışmaların paylaştığı bu sonuçlar incelendiğinde drama ve etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulan ve standart öğretim uygulamalarına nazaran daha başarılı sonuçlar veren iki önemli öğretim yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut çalışmada araştırmacı tarafından birbirini destekleyecek, tamamlayacak şekilde tasarlanan drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür. Yukarıda paylaşıldığı üzere yerli ve yabancı alan yazınındaki çalışmalar da mevcut çalışmanın ilgili sonucunu desteklemektedir. Bu sonuç dil öğretiminde öğreticilerin drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerini incelemelerini ve uygun öğretim ortamlarında işe koşmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okuma Tutum ve Alışkanlığına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İşe koşulan deneysel süreçler neticesinde, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını geliştirmede daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. 2018 Türkçe Öğretim Programına uygun öğretimin yapıldığı kontrol grubu ön-son test puanları arasında 0,32 puanlık bir fark oluşurken drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda bu fark 6.37 olarak

gerçekleşmiş, istatistiksel olarak da bu farkın anlamlı ve büyük bir etkiye sahip olduğu ($t_{18}=2.42$; $p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alan yazını taramasında “drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri”nin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına etkisini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmanın okuma tutum ve alışkanlıkla ilgili çıktılarının da özgün ve alana katkı sağlayıcı bir özellik taşıdığını söylemek mümkündür. Alan yazını taramasında, birbirinden bağımsız olarak dramanın ve etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına etkisini inceleyen ve mevcut çalışmanın çıktılarıyla örtüşen sonuçlar paylaşan çok sayıda yerli ve yabancı çalışmanın olduğu görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde Arslan Soyaltın (2017), Erden (2016), Özdemir Yamaç (2022), ve Yılmaz (2009), dramanın okuma tutumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşırken Arslan vd. (2011), Kara (2010), Karadağ (2005), Karadağ ve Çalışkan (2006), Maden (2010), Özkan (2018), Yıldırım ve Erdoğan (2016) ise dramanın olumlu tutum geliştirme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmacıların çalışma sonuçlarına göre drama ile yapılan öğretim çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılıkları, dil bilgisi başarıları, temel iletişim becerileri, okuma kaygılarının azalmasına, ders başarılarının artmasına, metinden zevk almalarına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan bu çalışmaların sonuçlarının mevcut çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda sonuçlara ulaşması mevcut çalışmanın desteklenmesi adına önem arz etmektedir.

Yerli ve yabancı alan yazınında, dramanın öğrencilerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucunu paylaşan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Buna karşılık alan yazınındaki sınırlı sayıda araştırmanın, dramanın öğrencilerin okuma tutum ve davranışları üzerinde arzu edilen etkiyi göstermediği sonucunu paylaştığı görülmüştür: Erdoğan vd. (2018) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin okuma güdülerini olumlu etkilediği, okuma tutumları üzerinde ise arzu edilen etkiyi oluşturmadığı sonucunu paylaşmışlardır. Erdoğan vd. alan yazınındaki benzer çalışmalarla desteklenmeyen bu durumu, çalışmalarındaki uygulama sürecinin okumaya ilişkin tutumu geliştirecek kadar uzun olmamasıyla açıklamışlardır. Susar Kırmızı (2008) da yaptığı araştırmasında Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının okumaya yönelik tutuma beklenen etkiyi göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmacı, okuma tutumlarının anlamlı düzeyde değişmemesini, çalışmasındaki uygulama süresinin sınırlı olmasıyla açıklamıştır.

Yapılan alanyazını taramasında etkileşimli okumanın okuma tutumuna etkisini belirlemeye yönelik yapılan çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu konuda çalışma yapan araştırmacılardan Kotaman (2008), ebeveynlerin diyaloga dayalı hikâye kitabı okumalarının

çocuklarının kelime dağarcığı ve okuma tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, çocuklarıyla diyaloga dayalı hikâye okuyan ailelerin çocuklarında alıcı kelime bilgisi ve okumaya yönelik tutum puanlarında önemli artışlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. LaCour vd. (2013) ise ebeveynlerin okul öncesindeki çocuklarıyla etkileşimli okuma yapmalarının çocuklarının okumaya yönelik tutum ve ilgisine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların okuma tutum ve ilgilerini geliştirdiği, okuryazarlık becerilerini kendiliğinden ortaya çıkardığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmaları destekler nitelikte araştırma yapan Lever ve Senechal (2011), yaptıkları çalışma neticesinde diyaloga dayalı okuma etkinliklerinin çalışmaya katılan çocukların ifade edici dil becerilerinin, kelime dağarcığının gelişimine, okumaya yönelik tutuma olumlu şekilde etki sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunlara paralel sonuçlara ulaşan Udaka (2009), yaptığı çalışma sonucunda etkileşimli okumanın etkileşimli okuma ile ilgili eğitim alan ve okul öncesi öğrencileriyle etkileşimli okuma düzenleyen 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Burada hakkında bilgi verilen çalışmalara bakıldığında, dramanın ve etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarının gelişimini sağlayan etkili iki önemli yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazınındaki bu çalışmalar araştırmacı tarafından geliştirilen ve mevcut araştırmada uygulanan “drama temelli etkileşimli okuma” etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Çalışmada aynı zamanda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlığına bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş fakat analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptandığından söz konusu incelemenin analizine ait bulgular çalışmaya dahil edilmemiştir. Günaydın (2020) ve Bozan’ın (2024) yaptıkları incelemede de yaş ve cinsiyet faktörlerinin inceledikleri değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak; mevcut çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduklarını anlama ile okuma tutum ve alışkanlıklarını 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde uygulanan okuma öğrenme alanındaki çalışmalara kıyasla daha fazla geliştirdiği saptanmıştır. Bu sonucun alan yazınındaki birçok yerli ve yabancı araştırmanın sonucuyla da desteklendiği belirlenmiştir. Bu sonuç, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin Türkçe derslerindeki

okuma öğrenme alanında yoğun olarak kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Gerek mevcut çalışmada elde edilen sonuçlardan gerekse alan yazınındaki benzer çalışmaların sonuçlarından hareketle ilgililere aşağıda verilen önerilerde bulunulabilir:

Öneriler

- Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerine yönelik gerçekleştirilecek deneysel süreçlerin aksamaması için planlama ve farkındalık eğitiminin ciddiyle yapılması gerekmektedir.
- Bu çalışmada drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada deney grubunda uygulanan drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin diğer dil becerilerini de geliştirdiği düşünülmektedir. Bunun tespit edilmesi için diğer dil becerilerine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
- Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin sağlıklı uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin yapılması büyük öneme sahiptir.
- Bu çalışmada drama temelli etkileşimli okuma etkinlikleri deney grubuyla 10 hafta ve haftada 4 ders saati olarak uygulanmıştır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların çalışmaya katılan öğrencilerin daha az yorulmaları için haftalık ders saatini azaltıp hafta sayısını artırmaları önerilir.
- Drama temelli etkileşimli okuma çalışmalarının okul öncesi, ilkokul ve lise kademelerindeki öğrencilerin okuma başarıları ve tutumlarına etkisi araştırılabilir.
- Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin görüşlerine etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma başarıları, kaygı, tutum ve görüşlerine etkisi araştırılabilir.
- Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin sosyalleşmelerine etkisi incelenebilir.
- Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma stratejilerine etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Program hazırlayıcılarının Türkçe öğretim programına drama, etkileşimli okuma yöntemlerine daha fazla yer vermeleri, belirlenen dilsel ve sosyal kazanımların öğretilmesinde yarar sağlayacaktır.

- Türkçe dersi öğretim programında “drama temelli etkileşimli okuma yöntemi”ne yer verilmesi, Türkçe öğretimine metod açısından çeşitlilik ve zenginlik kazandıracaktır.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. Toroslu Yayınları
- Adıgüzel, H.Ö. (2006a). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1)., 18-29.
- Adıgüzel, Ö.(2006b). *Eğitimde yaratıcı drama*. Natürel Yayınları
- Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada temel kavramlar. A. Öztürk (Ed,). *İlköğretimde drama* içinde, (ss.1-18). Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Akgül, G. (2023). Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi.<https://acikerisim.mersin.edu.tr-02/10/2023>
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 75-96.
- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi: Muş ili örneği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebi türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aktaş, E. Bayram. B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(3), 1401-1414
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretim* (4. baskı). Pegem Aakademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alasmari & Alshae'el. (2020). The effect of using drama in english language learning among young learners: A case study of 6th grade female pupils in sakaka city, *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(1):61-73, ISSN: 2202- 9478, Doi: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.61>.
- Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Alshehri, M. (2014). *Improving reading comprehension for saudi student by using the reading aloud strategy*. (Master's thesis), Curriculum and Instruction State University,
- Arslan, A. (2008).Bilgisayar destekli türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 665-677.

- Arslan, D. (2008). *Dinleme. Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E., & Akçay, A. (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 234-247.
- Arslan Soyaltın, Ş. (2017). *Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Aslan, N. (2009). *Drama öğretimi*, Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı. Oluşum Yayınları
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 671-682 DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503>
- Ayrancı, B., Karazeybek, P. Y., & Aydemir, M. (2023). Yabancılar türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (93), 46-67.
- Aytan, T. & Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları, M.N. Kardaş, (Ed.). *Konuşma eğitimi içinde* (ss. 63-81). Pegem Akademi Yayınları
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (4), 2018-2033.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık
- Balcı, A. (2009a). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi
- Balcı, A. (2009b). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 1C0098. 4 (4) 1308-1330.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *TurkishStudies*. 7(4), 965-985.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 73-92.

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*,1(1), 31-41.
- Bayram, O. (1990). İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi,
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Beyreli, L., & İncirkuş, F. A. (2019). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*,1(1), 271-291.
- Bezci, E. Ö. (1998). *An investigation of the cognitive reading strategy needs of the freshman students at Hacettepe University*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi
- Bıçakçı, M. , Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,26(1), 201-208.
- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlıklarının azalma sorunu ve çözüm yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Breit-Smith, A., Olszewski, A., Swoboda, C., Guo, Y., Prendevill, J.A.(2017). Sequence text structure intervention during interactive book reading of expository picture books with preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(3), 287-304.
- Bora, S. F. (2021). Taking literature off page! The effectiveness of a blended drama approach for enhancing L2 oral accuracy, pronunciation and complexity. *Language Teaching Research*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/13621688211043490>
- Bozan, N. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Bölükbaşı, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Buzan, T. (2001). *Aklımı en iyi şekilde kullan*. Arion Yayınevi.
- Buehl, D. (2008). *Classroom strategies for interactive learning*. International Reading Association.
- Bülbül, N. E., & Çuhadar, S. (2023). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1992-2005.
- Bütün, K. (2023). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi,

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244
- Clementi, L. B. (2010). Readers theater: A motivating method to improve reading fluency. *PhiDelta Kappan*, 91(5), 85-88.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Çam Türkan, Ç. (2020). *6. Sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Çamlı, M. R. (2021). *Okul öncesi 4-6 yaş grubu öğrencilerine yönelik değerler eğitimi: drama ve eğitsel oyun uygulama örnekleri* (Tez No. 702498) [Yüksek lisans tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*, 11(60). [http:// dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825](http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825).
- Demirci Celep, N. & Sunar, S. (2024). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor?. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) Yayınları
- Dinçol Ö., S. (2011). *Türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi ile öğretmen adaylarının ortama yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, G. (2023). *Gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan Stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Dolunay, S. K., & Koçyiğit, S. (2023). Drama yönteminin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisi: bir karma yöntem araştırması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(3), 491 - 508. <https://doi.org/10.16916/aded.1284985>
- Dundar, E. (2022). *Yaratıcı okuma tekniklerinin okumayla ilgili çeşitli değişkenlere etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi

- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Literacy Research and Instruction*, 1(3), 41-52.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Milli Eğitim Basımevi. (<https://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>)
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. doi.http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.703183.
- Epçaçan, C. Ulaş, A.H. & Epçaçan, C.(2015). The effect of cooperative reading and composition technique on reading comprehension and composition writing skill, *Journal of Global Research in Education and Social Science (JOGRESS)cilt.2,.8-19*,
- Er, M. A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerine sağduyu, yardımlaşma, doğruluk ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Erdoğan, T. (2020). *Türkçe eğitiminde drama. Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için*. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri* (Tez No. 616183) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması.(acikerisim.kku.edu.tr-17.10.2023)
- Ergül C, Akoğlu G, Karaman G.&Sarıca A.D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-20<https://doi.org/10.17860/efd.88429>

- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Flennoy, A. J. (1992). *Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, creative drama and different styles of writing*. Nova University Press
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). McGraw-Hill Book Company.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564
- Gökaslan Zor, E.R. (2024). *Etkinlik temelli etkileşimli okuma modeli ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bozok Üniversitesi.
- Göncü, F. M. (2023). *Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kapadokya Üniversitesi,
- Guryay, B. (2016). The role of creative drama on prospective english teachers academic achievement. *The Global ELearning Journal*, 5(2), 1-7.
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2).
- Gül, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Fırat Üniversitesi
- Gülçiçek, D. (2022). Konuşma eğitimi ve drama, E. Aktaş ve A. Oğuz Namdar (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle Türkçe eğitiminde drama ve tiyatro uygulamaları içinde* (s. 45-67). Nobel Yayınevi
- Günaydın, Y., & Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 673-696.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*, Ocak Yayınları.
- Hafizoğlu Çelik, G. Er. S., & Bıçakçı, M.Y. (2020) Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: Effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children*. (Doctoral Dissertations). University of Massachusetts.
- Hammer C.S&Sawyer B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *NHSA Dialog*, 19(2).
- Harrison, L. (1999). *Drama curriculum bank key stage Scottish levels*, U.K.: Scholalastic Ltd.
- Hargrave, A. C.,&Senechal, M. (2000). Am book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular readingand dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hazzard, K. (2016). *The Effects of read alouds on student comprehension*. (Master's thesis). School of Arts and Sciences St. John Fisher College,
- Hengirmen, M. (2006), *Türkçe temel dilbilgisi*, Engin yayinevi.
- Hertzberg, M. L. (1999). *How does educational drama enhance children's language and literacy development?*. (PhD Thesis). University of Western Sydney,.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). Massachusetts:MIT Press.
- İlhan, E. & Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (ekop) ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, [S.l.], v. 8, 1, 40-56, ISSN 2148-3272.
- İnce, Y., & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İsbir Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.
- İşci, C. (2020). Dinlemenin fiziksel ve zihinsel unsurları, M.N. Kardaş (Ed.). *Dinleme eğitimi içinde* (s. 57-69). Pegem Akademi Yayınları
- Jacobs, G. M. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive reading in Japan*,9(1), 10-12.
- Johnson, A.P. (2008). *Okuma ve yazma öğretimi*. Benzer, A.(Çeviri Editörü). PegemAYayıncılık

- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kapar Kuvanç, E.B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kara, S. (2018). *Satranc-ı Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin incelenmesi (Siirt ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 38, 110-117.
- Karadağ, E. (2005). *Eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yönteminin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan-uygulamaya ilköğretimde drama "oyun ve işleniş örnekleriyle*, Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2006). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 45-53.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Karahan, G., & Göker, G. (2023). Sivil havacılık kabin hizmetleri öğrencilerinin yetkinliklerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama. *European Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 7(12), 61-77.
- Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi,
- Karatay, H. (2019). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Yay. Haz.). *Türkçe eğitimi el kitabı* içinde (s.221-264), Pegem Akademi.
- Kardaş, M.N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi,
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kagırlarının giderilmesine etkisi. *Journal of International Social Research*,9(45).
- Kardaş, M. N., (2019). *Dramanın iki dilli öğrencilerin türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. H. Çiftçi ve N. Akhmetov (Ed.) 4. *Uluslararası gap sosyal bilimler kongresi özet kitabı* içinde (ss.602-608). İksad Yayınları
- Kardaş, M.N. & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M.Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (ss. 1-25). Pegem Akademi Yayınları
- Kardaş, M.N. & Kardaş, N. (2020).Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler M.N. Kardaş (Ed.) *Konuşma eğitimi* içinde (s. 1.25). Pegem Akademi Yayınları
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi,
- Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma pogramının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi
- Kaya, M. & Kardaş, M.N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. :*Çukurova Araştırmaları Dergisi*. <http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.43444>
- Kaya, M. & Kardaş, M.N. (2023). Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi. *R u m e l i D E D i l v e E d e b i y a t A r a ş t ı r m a l a r ı D e r g i s i*. <https://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1317078>.
- Kaya, M. (2020). Okumanın unsurları, M. Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s.26-50). Pegem Akademi Yayınları
- Kaya Güler, G. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Kayhan, H. C. (2009). Creative drama in terms of retaining information. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 737–740.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehensinon strategy instruction* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 1-12.

- Kettula, K., & Clarkeburn, H. (2013). Learning through fictional business: Expertise for real life? *Education Training*, 55(1), 23-36. <https://doi.org/10.1108/00400911311294933>
- Kılınçcı, E., Acer, D., & Bayraktar, A. (2021). Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin 6 yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208),349-371 DOI:10.15390/EB.2021.10217
- Kırbaş, A. & Bulut, M. (2024). Investigation of the screen reading self-efficacy perceptions of Turkish Language and Literature and Turkish teacher candidates. *Science, and Technology (IJEMST)* <https://dx.doi.org/10.46328/ijemst.3958>
- Kırbaş,A. (2015).Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanışında karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Language Academy (IJLA)*. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.292>
- Kırbaş, A. (2018). The Effect of interactive whiteboard applications supported by visual materials on middle school students' listening comprehension and persistence of learning. *Universal Journal of Educational Research*. <https://dx.doi.org/DOI: 10.13189/ujer.2018.061120>.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23(23), 95-109.
- Kırmızı, F. (2022). Yaratıcı dramada temel kavramlar, E. Aktaş ve A. Oğuz Namdar (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle Türkçe eğitiminde drama ve tiyatro uygulamaları* içinde (ss. 1-20). Nobel Yayınevi
- Koç, K. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde dramatizasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kuhn, M.R. & Woo, D.G. (2008). Fluency-oriented reading: Two whole-class approaches. M. R., Kuhn, & P. J. Schwanenflugel (Eds.). *Fluency in the classroom*. İçinde (p. 17-35). Guilford Press.
- Kurudayıoğlu, M. & Özdem, A. (2015) Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40. <https://doi.org/10.16916/aded.43181>.
- Kuduz, B. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının işitme yetersizliği olan 6 yaş grubu çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisinin mobil eeg cihazı kullanılarak ölçülmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. & Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.

- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi.
- Küçüksavar, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi.
- LaCour, M. M., McDonald, C., Tislington, L. D., & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills* (Doctoral dissertation), Concordia University.
- Lever, R. & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.
- Lindberg, E. (2015). Preschool creative drama: A curriculum and its effects on learning. Colorado: University of Northern Colorado.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). *Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low income backgrounds*. Early childhood research quarterly, 13(2), 263 290.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259 – 274.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Maden, S. & Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- Maden, S. (2011). Drama tekniklerinden rol kartlarının konuşma becerilerinin öğretimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*
- Malani, M. D., Barina, A., Kludjian, K., Perkowski, J., Nye, C. & Schwartz, C. (Commentary authors) ,(2010). Added value of dialogic book reading for young children's vocabulary development. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 4(4), 178-182. doi: 10.1080/17489539.2011.567891.
- Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Maul, C. A., & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders, *Communication Disorders Quarterly* 5, 1-11.
- Maxwel, J. & J. Dornan. (2001). *Etkili insan olmak*. D. Dizman (Çev. Ed.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Meisinger, E.B. & Bradley, B.A. (2008). Classroom practices for supporting fluency development. M. R. Kuhn,, ve P. J. Schwanenflugel, (Eds.). *Fluency in the classroom* içinde. (pp. 36-54). Guilford Press..
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension*. (Unpublished doctoral theses). University of Wisconsin- River Falls.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2),979-1007
- Momeni, S., Khaki, M., & Amini, R. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Kök Yayıncılık
- Nawi, A. M. (2013). Applying drama in English language learning: Balancing creative processes with creative language teaching. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*, 4(1).
- Nawi, A. M. (2014). *Applied drama in English language learning* (Doctoral dissertation), University of Canterbury.
- Neelands, J. (2004), *Begining drama 11-14*.; David Fulton Publisher
- Nutku, Ö. (1990). *Drama sanatı* (2. Baskı). Kabalcı Yayıncılık.
- Odabaş, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği, *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1984). *Drama structures. a practical handbook for teachers*. Hutchinson, London UK.
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 301-316.
- Önder, A. (2007). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*, Epsilon Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*, Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*. 5(89), 9-15.
- Özbay, M., Bağcı, H. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 117-136.

- Özbek, M. (2015). The effect of drama on beginner students' reading motivation. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama* (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi,
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için (Ed: H. Akyol & A. Şahin (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (ss. , 29-54). Pegem Akademi.
- Özdemir Yamaç, S. (2022). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Özkan, E. Ç. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramanın etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Özkesici, R. B. (2023). *Eğitsel oyunların ilkökul öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi.
- Özmen, H. (2019). Deneyisel araştırma yöntemi, H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 197-227), Pegem Akademi Yayınları.
- Özsevgeç, T. 2019). Nicel veri analizi. H. Özmen & O Karamustafaoğlu (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.440-460). Pegem Akademi
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3(4). 33-35.
- Öztürk, M. & Kardaş, M.N. (2018). Biyografiyi öyküleştirme yöntemi ve öğretmen adaylarının biyografiyi öyküleştirme yöntemi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi* 42, 35 - 64
- Palvannazarovna, K. D. (2020). Using drama activities in ELT. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 23-25.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi,
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 510-519.
- Polat, Ö. S., & Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 18-37.
- Powell C. (2021). "Acting a play helped me." Year 8 students' understanding inclusion and empowerment whilst using drama-focused collaborative learning to explore A Midsummer Night's Dream. *English in Education*, 55(2), 116-131.
- Regur, C. E. (2013). *A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome* (Unpublished doctoral dissertation). Southern California University, U. S.

- Robson, C. (1996). *Real world research: A research for social scientist and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Rodriguez, I. S. (2013). *The effects of trained teachers' integration of dialogic reading discourse on Hispanic English language learners' literacy skills in kindergarten* (Unpublished doctoral dissertation). Miami Florida International University, U. S.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving reading skills across the content areas: ready- to-use activities and assesments for grades 6-12*. California: Corwin
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactice reading strategies: a quantitative study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix Educational Technology,.
- Salman, S. N. (2023). *Drama kelimelerle oynar, kelimeler dünyalar yaratır: Drama temelli dil eğitiminin hazırlık okulu öğrencilerinin öz yeterlikleri ve dil öğrenme merakları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim enstitüsü
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(16), 141–155.
- Samuels, S. (2002). *A dramatic approach to enhancing reading comprehension skills in the elementary classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3443976
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Sarıtiken, H. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul Türkçe derslerinde drama tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1221-1236.
- Selimbacaoğlu, A. (2004). Drama ve ilköğretimde dramanın önemi. *XIII, Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sevim, O. (2018). *Yazı dili ve özellikleri*. M.N. Kardaş ve R Koç (Ed.), *Kuram ve uygulamada Türk dili-1* içinde (ss.50-70). Pegem Akademi Yayınları.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. K. Bulut & M.N. Kardaş (Ed.). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (ss. 153-170). Pegem Akademi,
- Sevim, O., & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk ÜniversitesiKazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13
- Sevim, O. (2015).Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students academic achievement and on their problem solving skills *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3748>
- Shiel, G., &Cartwright. F. (2015). *Analyzing data from a nationalassessment of educational achievement*. World Bank Group.

- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531–1549. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>
- Smith M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood, *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Snow Bryant, J. D. (2016). *Let's give them something to talk about: Supporting primary African Amerikan students' language through dialogic reading*, (Unpublished doctorate thesis), Missouri–St. Louis University, U. S.
- Sönmez, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Okuma Güçlüklerine Uygun Okuma Stratejilerini Kullanmalarına İlişkin Bir İnceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (3), 1-18
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Suroğlu Sofu, M. (2022). *Kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50. 64
- Susar Kırmızı, F. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337.
- Şahin, A. & Aktar, S. (2020). Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M.N. Kardaş (Ed.), *Dinleme Eğitimi içinde*, (s.1-30), Ankara: Pegem Akademi.
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 77-90). Eğiten Kitap Yayınları.
- Şek Balandı, Ş. (2017). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Şengül, M. & Yalçın, S. K. (2004), Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 164,
- Şimşek, A. (2024). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci görüşlerine ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Şimsek, Z. C., & Isıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Tanrıdağ, O. (1995). *Afazi*. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Taşkın-Can, B. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Ilkogretim Online*, 12(1).
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların

- karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- The American Library Association, (1978). *Book reading and library usage; A Study of Habits and Perceptions*. New Jersey, Gallup.
- Thurstone L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured, *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.
- Toygar, Y.S. (2023). *Ortaokul öğrencilerine deyim öğretiminde dijital öykü kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230–246.
- Tunagür, M. ve Kardaş, M.N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde*, Pegem Akademi Yayınları.
- Turgut, K. (2023). *Dramanın dil öğretimi bağlamında kullanılması: Drama uygulamasının ortaokul seviyesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi
- Türkben, T., (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Türkben, T. & Temizyürek F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, Volume 13(4), 1237-1268 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12982>ISSN: 1308-2140,
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. sınıf*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Udaka, I. J. (2009). *Cross-age peer tutoring in dialogic reading: Effects on the language development of young children* (Unpublished doctoral dissertation). Massachusetts Amherst University, U.
- Uğur, S. (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi.
- Uğur, S., & tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678.

- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Mutlu Aydın, S. & Kurtlu, Y. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine cümlelerin öğelerinin öğretiminde iş birlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının akademik başarıya etkisi, *Turkish Studies (Elektronik)*, <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8177>
- Ulaş, A.H. & Sevim, O. (2012). The effect of worksheets based upon 5e learning cycle model on student success in teaching of adjectives as grammatical components, *:Procedia - Social and Behavioral Sciences* <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.072>
- Ulaş, A.H. (2008). Effects of creative educational drama activities on developing oral skills in primary school children, *American Journal of Applied Sciences* <https://dx.doi.org/10.3844/ajassp.2008.876.880>
- Uygungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi,
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulusaltezmerkezi/>.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama, öğretmenin günlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hanks, J., Ortiz, I., & KeblaweShamah, N. (2009). Drama activities as ideational resources for primary grade children in urban science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 302-325. <https://doi.org/10.1002/tea.20336>
- Vural, H., & Böler, T. (2011). *Ses ve şekil bilgisi*. Kesit Yayınları.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). *A Picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families*. *Developmental Psychology* 30, 679-689
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., & Valdez-Menchaca, M.C.(1988). Accelerating language development through picturebook reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children> adresinden 01.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Yaman, E. (2007). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı sözlü anlatım*, Savaş Yayınevi

- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.
- Yassa, N. A. (1997). *Study of the effect of drama education on social interaction in high school students* (Doctoral dissertation).
- Yavuz, F. (2018). Language learning through drama. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 376-380. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v10i4.766>
- Yıldırım, M., & Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115 – 136.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *Elementary Education Online*. 5(1), 1-6.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Yurtbakan, E., & Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(2).
- Yurtbakan, E.(2020). Etkileşimli okuma: bir içerik analizi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156
- Zayimoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi “coğrafya ve dünyamız” ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarıları ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Zengin, E. (2021). *Drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonuna, akademik başarısına, tutumuna ve bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Zengin, E. & Ulaş, H. (2021). Drama ile eğitimin dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 353-376
- Zondag A. (2021). Student teachers’ experience with improvisation activities for spontaneous speech practice in English. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/136216882110447.10.1177/13621688211044725>

EKLER

EK-1. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :22.04.2022
Toplantının Sayısı :05

Karar-48: Danışmanlığını Prof.Dr. Abdulhak Halim ULAŞ'ın yürüttüğü doktora öğrencisi Naif KARDAŞ ile birlikte hazırladıkları "Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin 7. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" isimli proje çalışması ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenlerin "Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin 7. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" isimli proje çalışmasıyla ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

EK-2. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
BITLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46623667-605.01-67537711
Konu : Uygulama İzni (Naif KARDAŞ)

04.01.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 19.12.2022 tarih ve 2200420490 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Naif KARDAŞ'ın "Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin 7.Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında İlçemiz Tatvan karşıyaka Ortaokulunda uygulama yapma talebi ile ilgili yazı ve ekleri Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulan inceleme komisyonu üyeleri tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda ilgi (b) genelge doğrultusunda söz konusu tez çalışmasını İlçemiz Tatvan karşıyaka Ortaokulunda uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Özcan TAŞCAN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mehmet Emin KORKMAZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hüsrevpaşa Mah.Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (434) 280 13 00 Bilgi için:
E-Posta : stratejigelistirme13@meb.gov.tr Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: bitlis.meb.gov.tr Faks:4342801359
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6458-92d8-3e46-90d8-5c75 kodu ile teyit edilebilir.



EK-3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1) Kişisel Bilgiler

a) Cinsiyetiniz?

Kız ()

Erkek ()

b) Yaşınız?

9 ()

10()

11()

12()

13()

14()

c) Kaç Kardeşsiniz?

Tek Çocuğum ()

2 ()

3()

4()

5()

6()

6'dan Fazla ()

2) Ailenin Eğitim Durumu

a) Annenin Eğitim Durumu

Okuma-yazma bilmiyor ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezununu ()

Üniversite mezunu ()

Lisansüstü mezunu()

b) Babanın Eğitim Durumu

Okuma-yazma bilmiyor ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezununu ()

Üniversite mezunu ()

Lisansüstü mezunu()

c) Ailede Okuyan/Okumakta Olan Çocuk Sayısı?

Sadece Ben ()

2 ()

3()

4()

5()

6()

6'dan Fazla ()

3) Yılda Ortalama Okunan Kitap Sayısı

Bir yılda (12 ay) ortalama kaç kitap okursunuz?

96 ve üzeri ()

48 ve üzeri ()

24 ve üzeri ()

12 ve üzeri ()

6 ve üzeri ()

3 ve üzeri ()

2 ve üzeri ()

1 ve üzeri ()

Hiç okumuyorum ()

EK-4. Okuduğunu Anlama Ölçeği

EK -4.1. Çoban Ali

Çoban Ali

Çoban Ali on üç, on dört yaşında idi. Kimsesi yoktu. Afyon cephesindeki birköyde çobanlık ederdi. Bütün askerler onu tanırlardı. Çok sevimli, sakın bir çocuktı. Ne iş verseler yapardı.

Bir gün komutan çağırttı, dedi ki:

— Oğlum Ali! Bu sefer sana tehlikeli bir iş vereceğiz, yapar mısın?

—İşin tehlikesi olur mu hiç, iş iştir verin yaparım.

—Düşman siperlerinden geçeceksin, şu tepeye doğru gideceksin. Önüne yıkık minareli bir köy gelecek. Ormanın kenarında bir pınar var. Onun yanında oturacak türkü söyleyeceksin, sesini işiten kirli sakallı, elinde sarı mendil bulunan birisi gelecek. Ona şu mektubu vereceksin, ondan cevabı alıp tekrar buraya gideceksin.

—Başüstüne Bayım.

—Canını versen de bu işi yapar mısın?

—Yaparım Bayım, ver mektubu.

Çoban Ali mektubu aldı. Abasını attı değneğini kapınca yürüdü gitti.

Aradan iki gün, dört gün, sekiz gün geçti. Çoban Ali görünmedi. Acaba öldü mü? Yoksa emniyet ettiğimiz Çoban Ali mektubu düşmanlara mı sattı? Acaba bizi aldattı da hiç gitmedi mi? diye herkes şüpheyne düştü.

Dokuzuncu gün akşamı, geç vakit Çoban Ali çıka geldi. Merak edenler Ali'yi komutanın karşısına götürdüler. Komutan biraz dargın sesle:

—Bu nasıl işÇoban Ali?

—İşte böyle iş!

—Deye abası içinden kolunu çıkardı. Kolu çaputlarla sarılıydı.

—Ne oldu böyle? Anlat bakayım?

—Mektubunuzu o adama verdim, köye gitti, iki saat sonra başka bir mektup verdi, döndü. Ben mektubu sol çarığımın dolakları arasına sakladım.

Dönüp geliyordum. Yolda düşman devriyesi yakaladı. Sordu. (iki keçi kayıp oldu onu arıyorum.) dedim, inandılar. Sonra kendi dillerince bir şey konuştular. Bana dediler ki:

—Ülen Çoban! Büyüyünce sen de bize silah kullanacaksın, bari şimdiden kullanmaz hale sokalım.

Elimi bir kütük üstüne koydular, bir kasatura vurdular. Acıdan bayılmışım. Bir gün mü kalmışım iki gün mü? Bilemem. Gözlerimi açtığım vakit sağ elimin dört parmağı yoktu. Hiç kuvvetim kalmamıştı, belimdeki çakının sicimini dişimle kopardım, bileğimi boğdum, sürüne sürüne gece vakti köye gittim. Bir koca nine bana kapı açtı. Derdimi söyledim, tütün varmış, parmaklarıma bir avuç tütün bastı sardı sarmaladı. (gidecek halin yok biraz rahat et, ye iç kuvvetin gelsin de bizimkilere gidersin) dedi. İşte onun için geç kaldım, onun için mektubu bir el ile çıkaramıyorum.

Çoban Ali'nin elinde kangren başlamıştı. Doktorlar hemen çocuğun elini kestiler ve kurtardılar.

İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar.

Aka GÜNDÜZ

1-“Yoksa emniyet ettiğimiz Çoban Ali mektubu düşmanlara mı sattı?” cümlesindeki “emniyet etmek” hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- güvenmek B- kaygılanmak C- tereddüt etmek D- güvenmemek

2- “Aradan iki gün, dört gün, sekiz gün geçti. Çoban Ali görünmedi. ” cümlesinde

“görünmedi” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- saklandı. B- kaçtı. C- gelmedi. D- bulunamadı.

3- “Kolu çaputlarda sarılıydı. ” cümlesindeki “çaput” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A- bez B-kumaş C- elbise parçası D-ince yumuşak teneke

4- Düşman askerleri Çoban Ali'nin parmaklarını neden kesmişler?

- A- Kangren olmasın diye.
B-Büyüyünce kendilerine karşı silah kullanmasın diye.
C- Çoban Ali, Türklere haber götürüp getirdiği için.
D-Çoban Ali'nin çoban olmadığına inanmadıkları için.

5- Komutan, Çoban Ali'den ne yapmasını istiyor?

- A-Bir mektup götürülüp cevabını getirmesini istiyor.

- B- Türkü söylemesini istiyor.
- C- İhtiyar bir adamı görmeye gitmesini istiyor.
- D- Kaybolan iki keçiyi bulmasını istiyor.

6- Aşağıdakilerden hangisi Çoban Ali geç kalınca yapılan tahminlerden biri değildir?

- A- Çoban Ali'nin mektubu düşmana satmış olabileceği.
- B- Çoban Ali'nin ölmüş olabileceği.
- C- Çoban Ali'nin onları aldatıp hiç gitmemiş olabileceği.
- D- Yaralandığı için geç kalmış olabileceği.

7- Çoban Ali'nin üstüne giydiği kıyafet aşağıdakilerden hangisidir?

- A- kaban B- palto C- aba D- gocuk

8- Çoban Ali, ne tür bir ayakkabı giymektedir?

- A- çarık B- çizme C- bot D- çoban ayakkabısı

9- Parçadan hareketle Çoban Ali için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A- On üç-on dört yaşındadır. B- Sevimli ve sakindir.
- C- Verilen her işi yapmaktadır. D- Güzel türkü söylemektedir.

10- Parçada geçen “ kasatura ” kelimesinin anlamı ne olabilir?

- A- Küçük balta
- B- Bir çeşit ağaç budama aracı
- C- Kasa yapımında kullanılan tahta
- D- Tüfeklerin ucuna da takılabilen asker bıçağı

11- “Ne iş verseler yapardı. ” cümlesini yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A- Verilen her işi yapardı. B- Verilen birçok işi yapardı.
- C- Verilen bazı işleri yapardı. D- Verilen işlerin çoğunu yapardı.

12- “Bir gün mü kalmışım, iki gün mü? ” ifadesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Bir gün kaldığı B- İki gün kaldığı
- C- Bir buçuk gün kaldığı D- Bir gün mü iki gün mü kaldığını tam olarak bilmediği

13- “Acıdan bayılmışım. Gözlerimi açtığım vakit sağ elimin dört parmağı yoktu. ” cümlesindeki altıçizili ifade yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılırsa anlam değişmez?

A- Kendime geldiğim zaman

B- Uykudan uyandığım zaman

C- Gözümü kapatmaktan vazgeçtiğim an

D-Gözümdeki sargı açılınca

14- “Bir koca nine bana kapı açtı. ” cümlesindeki altıçizili kelime hangi anlamda kullanılmıştır?

A-İri

B- Uzun boylu

C- Şişman

D- Yaşlı

15- “Ormanın kenarında bir pınar var. ” cümlesindeki “ orman ” kelimesi için aşağıdakilerden hangisinin söylenmesi yanlış olmaz?

A- Tekil isimdir.

B- Topluluk ismidir.

C- Özel isimdir.

D- Soyut isimdir.

16- Metinde geçen aşağıdaki kelimelerden hangi ikisi arasındaki ilişki diğerlerinden farklıdır?

A- gelmek-gitmek

B- var-yok

C- büyük-koca

D- almak-vermek

17- “İşte onun için geç kaldım, onun için mektubu bir el ile çıkaramıyorum. ” cümlesindeki kelimelerden hangisi yabancı anlamına da gelebilecek bir kelimedir?

A- mektup

B- bir

C- el

D- çıkarmak

18- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir öneri vardır?

A- Bu nasıl işÇoban Ali?

B- Başarılı olmak için düzenli çalışmalısın.

C- Büyüyünce sen de bize karşı silah kullanacaksın.

D- Dikkat etmezsen ayağın kayıp düşebilirsin.

19- “Doktorlar hemen çocuğun elini kestiler ve çocuğu kurtardılar. ” cümlesindeki kesmek kelimesi için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A- Terim anlamlıdır.

B- Yan anlamlıdır.

C- Mecaz anlamlıdır.

D- Gerçek anlamlıdır.

20- “İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar. ” cümlesinde Türk çocuğunun hangi özelliği vurgulanmaktadır?

A- Vatan için her türlü fedakârlığı yapabilmesi.

B- Gerektiğinde çobanlık yapabilmesi.

C- Mektup götürüp getirebilmesi.

D- Çok sevimli, sakın bir çocuk olması.

21- “Doktorlar hemen çocuğun elini kestiler ve çocuğu kurtardılar. ” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A- Amaç-sonuç cümlesi.

B- Sebep-sonuç cümlesi.

C- Şart cümlesi.

D- Olasılık cümlesi.

22- “Sonra kendi dillerinde bir şey konuştular. ” cümlesindeki “dil” kelimesi aşağıdakilerden hangisiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

A-Kilidin dili kaybolmuş.

B-Onları karşısında görünce dilini yuttu.

C- Dil bilmiyorum diye turistlere yaklaşmazdı.

D- Süt çok sıcak olduğundan dilim yandı.

23- Metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmemektedir?

A- Komutan B- Doktorlar C- Düşman askerleri D- Çoban Ali’nin annesi

24- “Başüstüne bayım” ifadesindeki “baş” kelimesinin anlam bakımından türü aşağıdakilerden hangisidir?

A- Terim anlam

B- Gerçek anlam

C- Mecaz anlam

D- Yan anlam

25- “Afyon cephesinde bir köyde çobanlık ederdi. ” cümlesindeki altıçizili kelimenin anlam bakımından türü aşağıdakilerden hangisidir?

A- Terim anlam

B- Gerçek anlam

C- Mecaz anlam

D- Yan anlam

26- “Derdimi söyledim, tütün varmış, parmaklarıma bir avuç tütün bastı, sardı sarmaladı. ” cümlesinde geçen altıçizili kelime aşağıdakilerden hangisiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

A- Eşkıyalar köyü basmışlar.

B- Bir ayağınıüzengiye basıp sıçrayıp ata bindi.

C- Önemli bir noktaya parmak bastınız.

D- Karaca Ali yarasına bir tutam ot basıp tekrar sipere yattı.

27- Metinde yer alan uzun çizginin (—) metindeki işlevi aşağıdakilerden hangisidir?

A- Metin içerisindeki ara cümleleri belirtmek için kullanılmıştır.

B- Satır sonlarında satıra sığmayan kelimeleri ayırmak için kullanılmıştır.

C- Metin içerisindeki konuşma ifadelerini belirtmek için kullanılmıştır.

D- Paragrafları birbirinden ayırmak için kullanılmıştır.

28- Aşağıdakilerden hangisi bir öneri cümlesidir?

A- Gidecek halin yok biraz dinlendikten sonra gitmelisin.

B- Canını versen de bu işi yapar mısın?

C- İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar.

D- Düşman siperlerinden geçip şu tepeye gideceksin.

29- “Elimi bir kütük üstüne koydular, bir kasatura vurdular. Acıdan bayılmışım. ” Altıçizili kelimedeki ekin cümleye kattığı anlam aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yoktur?

A- Duvar nemden yıkılmış.

B- Sıcaktan bunaldık.

C- Dumandan göz gözü görmüyor.

D- Yemeğimi evden getirdim.

30- Çoban Ali için aşağıdaki ifadelerden hangisinin kullanılması doğru olmaz?

A- Kahraman

B- Fedakâr

C- Hırçın

D- Vatansever

EK -4.2.Sevgi Her Şeydir

Sevgi Her Şeydir

İnsanın en güzel duygusudur, Sevgi... İçimizde çiçekler, güneşler açtırangerçeğimizdir. Yaşadığımızın, insan olduğumuzun bilincine varmaktır...

Sevgiyle bakamayan göz, kördür. Yürek de öyle... Sevgiyle uzanmayan el, okşamayı bilmez; kendi güzelliklerinden vermeyi de...

Sevgi, evrensel bir müzik gibidir; kimi onu tek sesli dinler, kimisi için de gümbür gümbür bir orkestra olur... Kimi yürekte türküdür, arı-duru... Bu türküyü çarpar yürek; belki de her şey bu türkü içindir...

Işık ışık gönülden gönüle yansır, Sevgi... Sonsuza değin çoğaltan aynalar, gözlerimizdir; sevgimizi saklayamadığımız, gizleyemediğimiz gözlerimiz...

Sevgi güzelleştirir insanı, sevgi mutlu kılar... Bu duyguyla arınmışsanız, siz de bir başkasını mutlu edeceksiniz demektir... Başka bir yolu-yöntemi, çaresi yoktur. Mutluluk da Sevgi birdir, çünkü... Tek başına yaşanılmaz; yansımak, çoğalmak, paylaşılmak ister.

Filozof Halil Cibran, verme ve paylaşma konusunda şöyle söylüyor:

“Siz, malınızdan verdiğiniz zaman çok az verirsiniz. Ve ancak canınızdan verdiğiniz zaman gerçekten verirsiniz. Malınız, yarın muhtaç olacağınızı sanarak esirgemek istediğiniz şeylerden başkası mı?

İhtiyaçtan korkmak, ihtiyacın ta kendisi değil mi? Sarnıcınız su ile dolduğu halde susuzluktan korkmak, en tatmin edilmez susuzluk değil mi?

Mallarıçok ve bol olduğu halde az verenler vardır. Bunu da tanımak için verirler. Ve onların bu gizli arzuları, verdiklerinin arzularını kaçıırır.

Ve sonra öyleleri vardır ki, ellerindeki azdır; fakat hepsini verirler. Bunlar, hayata ve hayatın bolluğuna inananlardır ve bunların ambarları asla boş kalmaz... Verdikleri zaman severek verirler ve sevgileri ile neşeleri onların ödülleri. Oysa bazıları ıstırap çekerek verirler ve bu ıstırap onların cehennemidir.

Verdikleri zaman ıstırap çekmeyenler, hatta bu yüzden sevinç de aramayanlar, bu meziyetlerinin anılmasını bile istemeyenler de vardır. Vadideki güller, kokularını gökyüzüne nasıl yayarlarsa, bunlar da öylece verirler...

Tanrı, bu kimselerin elleriyle konuşur ve onların gözlerinin içinden tüm dünyaya gülümser.’

...Evet, seven, veren, paylaşan ve bu duygunun bilincinde olan sevgili arkadaşlarımız... Sen, ben, o yok; biz varız... Sevgiyi ve sevgi ile vermeyi paylaşan, sevgi bilincini gözlerden gönüllere yansıtan sevgili arkadaşlarımız, dostlarım benim... Hepiniz öyle güzel, öyle sıcak bir duygunun peşindesiniz ki, sevda gibi bir şey bu...

Sizleri çok seviyorum. Ve sizin bugün elinizi, gönlünüzü uzattığınız çocuklar, gençler yarın kim bilir kimleri yetiştirip yüceltecekler?..

Kuşkusuz, insan yüreğinin en büyük gerçeğidir, Sevgi... İçimizde çiçekler, güneşler açtırır. Yaşadığımızın, insan olduğumuzun bilincine varmaktır... Sevgi, her şeydir dostlarım... Sevgi, her şeydir.

Suna TANALTAY

1- Metne göre aşağıdakilerden hangisi sevgi için söylenemez?

- A- Sevgi, insanın en güzel duygusudur.
- B- Sevgi, içimizde çiçekler açtıran gerçeğimizdir.
- C- Sevgi, insan olduğumuzun bilincine varmaktır.
- D- Sevgi, yalnızlığa duyulan özlemdir.

2- “İçimizde çiçeklerin açması” deyimini metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Yardıma muhtaç insanlara yardım etmek.
- B) Çevremizi çiçeklerle donatmak.
- C) İçi içine sığmayacak derecede mutlu olmak.
- D) Hayata başka bir pencereden bakmak.

3- Yukarıdaki metinde yer alan “Yürekten türkü olmak” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Bir şeyi benimseyip onu coşkulu bir şekilde söylemek.
- B- Yüreğin yanması.
- C- Çok mutlu olup türkü söylemek.
- D- Yüreğinin götürdüğü yere götürmek.

4- Metne göre sevgimizi saklamaya çalıştığımızda bizi ele veren organımız hangisidir?

- A) dilimiz B) gözümüz C) kulağımız D) burnumuz

5- “İhtiyaçtan korkmak” ifadesinin açıklaması olabilecek ifade metne göre hangisidir?

- A) İhtiyacın ta kendisi. B) Tatmin edilmez susuzluk.
C) Hayatın bolluğundan kaçmak. D) Sevgiyi paylaşmamak.

6- “Sevgi Her şeydir” metnine göre “Sarnıcınız su ile dolduğu halde susuzluktan korkmak, en tatmin edilmez susuzluk değil mi?” cümlesinde “sarnıcın su ile dolması” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Su baskını neticesinde insanların sarnıçlarının su ile dolması.
B- İnsanların mal varlıklarının tamamını kaybetmeleri.
C-İnsanların kendilerine yetecek kadar mala mülke sahip olmaları.
D- Su kuyusunun ağzına kadar su ile dolması.

7- “Sevgi Her şeydir” metninin konusu nedir?

- A- Cömertlik B- Susuzluk C- Aşk D- Sevgi

8- Yukarıdaki metinde yer alan “duygunun bilincinde olmak” ifadesinde altı çizili kelimenin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A-İçinde olmak B- Hevesinde olmak
C-Şuurunda olmak D- Uzağında olmak

9- “Sevgiyle bakmayan göz.....” cümlesinde boş bırakılan yere hangi kelime getirilirse cümle anlamlı hâle gelir?

- A) güzeldir. B) açıktır. C) kördür. D) şaşıdır.

10- Metinde “sevgi” kavramı aşağıdaki ifadelerden hangisine benzetilmektedir?

- A- Evrensel bir müziğe. B- Su sarnıcına.
C- İstirap çekenlere. D- Cömert insanlara.

11-. “Oysa bazılarııstirap çekerek verirler.” cümlesinde altıçizili kelimenin yerine hangi kelime getirilirse anlam bozulmaz?

- A) Kıvanç B- AcıC- Sevinç D- Mutluluk

12- “Sıcak bir duygunun peşindesiniz.” cümlesinde kullanılan **sıcak bir duygu** ifadesindeki anlam ilişkisi aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A- sıcak hava B- soğuk davranış C- yeşil salata D) güzel ev

13- Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi çıkarılırsa cümlemin anlamı bozulur?

A- **Çok** az verirsiniz.

B- Sizleri **çok** seviyorum.

C- Ambarları **asla** boş kalmaz.

D- **Tek** başına yaşanılmaz.

14- “Duyu organlarımızdan herhangi biriyle kavrayabildiğimiz varlıklar somut varlıklardır.” Yukarıdaki tanıma göre metinde geçen aşağıdaki kelimelerden hangisi somuttur?

A- sevgi

B- mutluluk

C- çiçek

D- kıskançlık

15- “Malınız, yarın muhtaç olacağınızı sanarak **esirgemek** istediğiniz şeylerden başkası mı?” cümlesinde geçen “esirgemek” kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

A- korumak

B- kaçırmak

C- çoğaltmak

D) paylaşmak

16. “**Hatta** bu yüzden sevinç de aramayanlar vardır.” cümlesinde geçen altı çizili kelimenin yerine hangisi getirilemez?

A- bunun için

B- bu sebeple

C- bu kadar

D- bundan dolayı

17- “Sarnıcınız su ile dolu olduğu halde susuzluktan korkuyorsunuz.” cümlesinde geçen sarnıç kelimesini hangi anlama gelmektedir?

A- çanta

B- zeka

C- mide

D- su deposu

18- Metnin ana düşüncesi aşağıdaki cümlelerin hangisi olabilir?

A- Sevgi, evrensel bir müziktir.

B- Sevgi, insanın en güzel duygusudur.

C- Sevgi içimizde çiçekler açtıran gerçeğimizdir.

D- Sevgi her şeydir.

19- “Ambarları asla boş kalmaz.” cümlesiyle anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

A- Maddi yönden sıkıntı yaşamazlar.

B- İşlerini hep başkalarına yaptırırlar.

C- Ambarları buğdayla doludur.

D- Hep mutlu yaşarlar.

20- Aşağıda yer alan cümlelerin hangisinde benzetme yapılmıştır?

A- Sizleri çok seviyorum.

B- Malları çok olduğu halde az verenler var.

C- Sevgi, sevda gibi bir şeydir.

D- Sevgi her şeydir dostlarım.

21- Aşağıdaki kavramlardan hangisi metinde yer almamaktadır?

- A- sevgi B- nefret C- mutluluk D- korku

22- Metinde yer alan Halil Cıbran’a ait “Siz malınızdan verdiğiniz zaman çok az verirsiniz. Ve ancak canınızdan verdiğiniz zaman gerçekten verirsiniz.” cümlesindeki “candan vermek” ifadesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Bir başkası için hayatını feda etmek
B-İçinden gelerek, isteyerek paylaşmak
C- İhtiyacı olanlara para yardımında bulunmak
D- Gösteriş yapmak için yardım etmek

23- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir karşılaştırma vardır?

- A- Sevgi her şeydir dostlarım.
B- Vadideki güller kokularını gökyüzüne yayar.
C- Bazıları az verir, bazıları çok verir.
D- Canınızdan verdiğiniz zaman çok verirsiniz

24- “İhtiyaçtan **korkmak**, ihtiyacın ta kendisi değil mi?” cümlesindeki altıçizili kelimenin karşıtı aşağıdakilerden hangisidir?

- A- cesaretli olmak B- mutlu olmak C- sevinçli olmak D- rahat olmak

25- “Kimi yürekte türküdür, **arı-duru**.” cümlesinde yer alan “arı-duru” ifadesinin eş anlamlısı aşağıdakileri altıçizili kelimelerin hangisinde vardır?

- A- Şair şiirinde kapalı bir dil kullanmış.
B- Bu makale çok karışık.
C- Hikâyede bolca benzetme kullanılmış.
D- Masal anlaşılır, sade bir dille yazılmış.

26- “**Işık ışık** gönülden gönüle yansır sevgi.” cümlesindeki altıçizili ikilemenin yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A- hıçkır hıçkır B- koşa koşa C- parıl parıl D- aşağı yukarı

27- Metinden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?

- A- Sevgi, paylaşılsa güzelleşir.

B- Sevgi, insanı güzelleştirir.

C- Sevmek için zengin olmak gerekir.

D- Sevgi, insan olduğumuzun bilincine varmaktır.

28- Yazar, böyle bir metni niçin kaleme almış olabilir?

A- Cimri insanları yardıma teşvik etmek için

B- Sevginin insan hayatındaki değerini vurgulamak için

C- Kendini tanıtmak için

D- İnsanların kendisine yardım etmesini istediği için

29- Yukarıdaki metinde yazarın karşılaştırdığı iki insan tipi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A- mutlu insan, zengin insan

B- yoksul insan, cömert insan

C- mutsuz insan, zengin insan

D- cömert insan, cimri insan

30- Yukarıdaki parçaya yeni bir başlık verecek olsanız aşağıdakilerden hangisi en uygun başlık olur?

A- Sevginin Gücü

B- Cömertlik

C- Mutluluk

D- Cimrilik

EK -4.3.Çocukluk

Çocukluk

Affan Dede'ye para saydım,

Sattı bana çocukluğumu.

Artık ne yaşım var, ne adım;

Bilmiyorum kim olduğumu.

Hiçbir şey sorulmasın benden;

Haberim yok olan bitenden.

Bu bahar havası, bu bahçe;

Havuzda su şırıl şırıldır.

Uçurtmam bulutlardan yüce,

Zıpızıplarım pırıl pırıldır.

Ne yüce dönüyor çemberim;

Hiç bitmese horoz şekerim!

Cahit Sıtkı TARANCI

1- Yukarıdaki şiirin ana duygusu nedir?

A- Oyuncaklara özlem

B- çocukluğu yaşayamamak

C- çocukluğa özlem.

D- çocuklara özenme

2- “Zıpızıplarım pırıl pırıldır. ” dizesinde geçen “zıpızıp” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

A- bilye

B- düdük

C- top

D- taş

3- “Havuzda su şırıl şırıldır. ” dizesinde geçen “şırıl şırıl ” ikilemesinin dizeye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

A- Soruların cevabı aşağı yukarı aynıydı.

B- Araba ileri geri gidiyordu.

C- Rüzgâr püfür püfür esiyordu.

D- Ali okula koşa koşa gidiyordu.

4- “Haberim yok olan bitenden. ” dizesinde geçen “olan biten ” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Yaşanmış bitmiş olan. B- Yaşanacak olan olaylar.
C- Yaşanacakları haber vermek. D- Olanların yok olması.

5- Şair, Affan Dede’ye para vererek aşağıdakilerden hangisini satın alıyor?

- A- oyuncaklarını B- gençliğini C- uçurtmasını D- çocukluğunu

6- Şaire adını ve yaşını unutturan aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Affan Dedenin çocukluğunu anlatması. B- Affan Dedenin şairden para alması.
C- Şairin zıpızıplarıyla oynaması. D- Şairin uçurtma uçurması.

7- “Hiçbir şey sorulmasın benden;

Haberim yok olan bitenden. ” dizeleriyle şair neye karşıözlemini dile getirmektedir?

- A- umursamazlığına B- çocukluğuna C- parasına D- dedesine

8- Şair çocukluk döneminde aşağıdakilerden hangisini yapmamaktadır?

- A- Çemberiyle oynamaktadır. B- Uçurtmasıyla oynamaktadır.
C- Zıpızıplarıyla oynamaktadır. D- Dedesiyle oynamaktadır.

9- “Hiç bitmese horoz şekerim! ” dizesiyle anlatılmak istenen nedir?

- A- Şairin horoz şekerini çok sevmesi.
B- Şairin horoz şekeri alacak parasının olmaması.
C- Şairin çocukluğunun hiç bitmemesini istemesi.
D- Şairin artık horoz şekeri bulamaması.

10- “Uçurtmam bulutlardan yüce, ” dizesinde “yüce ” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A- yüksek B- alçak C- aynı seviyede D- iyi

11- “Sattı bana çocukluğumu. ” dizesinde geçen “sattı” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- anlatmak B- dinlemek C- sormak D- beklemek

12- “Artık ne yaşım var, ne adım; ” dizesiyle anlatılmak istenen nedir?

- A- Şairin adını unuttuğu.

B- Şairin yaşını unuttuğu.

C- Şairin çocukluğunu hatırlayınca kendinden geçtiği.

D- Şairin çok yaşlandığı.

13- Şair uçurtmasını ne ile kıyaslamaktadır?

A- Arkadaşının uçurtmasıyla.

B- Horoz şekeriyle.

C- Zıpızıyla. D Bulutlarla.

14- Bu şiiri yazan kişi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A- Çocukluğunu özlediği.

B- Mutlu bir çocukluk geçirdiği.

C- Şiiri çocukken yazdığı.

D- Çocukluğuna özlem duyduğu.

15- Aşağıdaki dizelerin hangisinde bir dilek, istek anlamı vardır?

A- Hiç bitmese horoz şekerim!

B- Bilmiyorum kim olduğumu.

C- Zıpızılarım pırıl pırıldır.

D- Havuzda su şırıl şırıldır.

EK -4.4.Depremden Nasıl Korunuruz?

Depremden Nasıl Korunuruz?

Deprem, büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir. Tarih boyunca milyonlarca insan bu doğal afet sonucunda zarar görmüştür. Peki, bu büyük afet karşısında yapabilecek hiçbir şey yok mudur? Depremlerin insanlara verdiği zararı en aza indirmek mümkün değil midir?

Depremlerin önlemesini ya da önlenmese bile zamanının önceden tahmin edilebilmesini sağlayacak bir cihazın yapılabilmesi kuşkusuz bütün insanların dileğidir. Günümüze dek böyle bir cihazın icat edilememiş olması, bundan sonra da icat edilemeyeceği anlamına elbette ki gelmez. Ama böyle bir cihaz henüz olmadığına göre biz depremden korunmak için ne yapabiliriz?

Bu konudaki en önemli tedbir, binaların daha en baştan dayanıklı, sağlam ve doğru şekilde yapılmasıdır. Depremin büyük yıkımlar getiren bir felaket olduğu bilinen bir gerçektir ancak eğer binalar sağlam malzemelerle, yumuşak kum zeminler üzerine değil de kaya zemin üzerine inşa edilirse depremin yol açacağı hasarda büyük bir azalma olacaktır.

Bu konuda hemen yakın geçmişten bir örnek verebiliriz. 17 Ağustos 1999 Marmara depreminden sonra yanlış zemin üzerine inşa edilmiş bütün binaların kâğıttan evler gibi yıkıldığına şahit olduk. Oysa aynı bölgede sağlam kalan binalar da vardı. Tabii ki sağlam zeminde yapılmış evler hiç zarar görmez diye kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Ancak bu, depreme karşı alınması gereken en önemli ve hayati tedbirlerden biridir.

Ayrıca uzmanlar, sarsıntı anında devrilebilecek ve yaralanmalara yol açacak eşyaların da duvara sabitlenerek güvenli hale getirilmesini tavsiye etmektedir. Uzmanlar, deprem anında yapılması gerekenlerle ilgili olarak başı ve boynu korumak; devrilmeyecek, sağlam eşyaların yanına diz çöküp hayat sahası oluşturmak gibi bazı tavsiyelerde de bulunmaktadır. Ancak önemli olan insanın her beklenmedik durum karşısında olduğu gibi deprem anında da soğukkanlılığını kaybetmemesi ve mümkün olduğunca sakin ama bir o kadar da hızlı davranmasıdır.

Sema GÜL

1- Bu parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

A- Depremin zararları.

B- Depremden en az zarar görmek için alınması gereken tedbirler.

C- Depremın Anadolu'da ve Dünya'daki zararları.

D- Depremın önceden bilinmesi ile ilgili çalışmalar.

2- 17 Ağustos 1999 Marmara depreminde binaların yıkılmasının en büyük nedeni nedir?

A- Yıkılan binalarda demirin az kullanılması.

B- Yıkılan binalarda çimentonun az kullanılması.

C- Binaların yanlış zemin üzerine inşa edilmesi.

D- Depremın çok şiddetli olması.

3- Depreme karşı alınması gereken en önemli ve hayati tedbirlerin başında ne gelir?

A- Çok katlı binalar yapmak.

B- Yerleşim birimlerini köylerde oluşturmak.

C- İnşaatın çatılarını çok sağlam yapmak.

D- Binaları sağlam zemin üzerine yapmak.

4- Deprem esnasında uzmanlar alınması gereken tedbirler arasında aşağıdakilerden hangisini söylememiştir?

A- Devrilmeyecek ve sağlam eşyaların yanında diz çökmeyi.

B- Soğukkanlı olmayı.

C- Değerli eşyaları alarak binayı boşaltmayı.

D- Sakin ama hızlı davranmayı.

5- Aşağıdakilerden hangisi deprem için söylenemez?

A- Büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir.

B- Tarih boyunca milyonlarca insan bu doğal afet sonucunda zarar görmüştür.

C- Deprem aynı zamanda maddi hasarlara neden olmaktadır.

D- Depremın zararlarından korunmak mümkün değildir.

6- Parçanın yazarı hakkında aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

A- Yazar deprem hakkında geniş bir bilgiye sahiptir.

B- Yazar iyi bir edebiyatçıdır.

C- Yazar depremden zarar görmüştür.

D- Yazar depremde yakınlarını kaybetmiştir.

7- Okuduğunuz metnin yazılış amacı ne olabilir?

A- İnsanların deprem bölgelerini terk etmelerini sağlamak için.

B- Deprem kokusunun yersiz olduğunu anlatmak için.

C- Deprem hakkında insanları bilgilendirmek için.

D- Ülkemizin deprem hattında olmadığını anlatmak için.

8.- Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır.

A- Deprem oluşumunda insanların bir etkisi yoktur.

B- Binalarımızı sağlam yaparsak depremden az zarar görürüz.

C- Depremi önceden tahmin eden cihazlar yapılmıştır.

D- Yumuşak zeminler üzerindeki binalar depremden zarar görür.

9- Yukarıdaki parçada aşağıdakilerden hangisinden söz edilmemiştir?

A- Deprem zararlarından.

B- Şimdiye kadar ülkemizde kaç tane deprem olduğundan.

C- Deprem ne olduğundan.

D- Depremden korunma yollarından.

10- Kendiliğinden meydana gelen afetlere “doğal afet “ denir. Aşağıdakilerden hangisi bir “doğal afet” değildir?

A- sel baskını

B- erozyon

C- deprem

D- yangın

11- “Tabii ki sağlam zeminde yapılmış evler hiç zarar görmez diye kesin bir şey söylemek mümkün değildir.” Diyen bir kişi aşağıdakilerden hangisini söylerse yanlış olur?

A- Depremden insanlar zarar görebilir.

B- Depremde binalar yıkılabilir.

C- Depreme karşı önlem almak gerekir.

D- Depremde sağlam binalar kesinlikle yıkılmaz.

12- Depremden en çok neler etkilenmektedir?

A- Çocuklar ve yaşlılar etkilenmektedir.

B- Hasta olan insanlar etkilenmektedir.

C- Yumuşak zemin üzerine yapılmışçürük binalar etkilenmektedir.

D- Müteahhitler etkilenmektedir.

13- “Bu konudaki en önemli tedbir, binaların daha dayanıklı yapılmasıdır.” Cümlesinde geçen tedbir kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

A- önlem B- yardım C- teşvik D- yardım

14- Aşağıdakilerden hangisi sorgulayıcı bir cümledir?

A- Oysa aynı bölgede sağlam kalan binalar da vardı.

B- Depremlerin insanlara verdiği zararı en aza indirmek mümkün değil midir?

C- Deprem, büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir.

D- Tarih boyunca milyonlarca insan bu doğal afet sonucunda zarar görmüştür.

15- “Uzmanlar sağlam eşyaların yanına diz çöküp hayat sahası oluşturmak gibi bazı tavsiyelerde de bulunmaktadır.” Cümlesinde geçen “hayat sahası oluşturmak” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

A- Deprem esnasında insanların hayatını yaşaması.

B- Deprem esnasında geniş bir sahaya çıkmak.

C- Deprem esnasında hayat mücadelesi vermek.

D- Deprem esnasında korunabileceğimiz bir yer.

EK-5. Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin kitap okuma tutum ve alışkanlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu nedenle düşünceleriniz bizim için son derece önemlidir. Her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Aşağıdaki maddeleri okuma tutum ve alışkanlıklarınızı düşünerek doldurunuz.	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Az	Hiç
1-Her gün düzenli kitap okurum.	5	4	3	2	1
2-Kitap okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3-Uzun bir süre kitap okumadığımda eksikliğini hissederim.	5	4	3	2	1
4-Kitap okurken sıkılırım.	5	4	3	2	1
5-Okuduğum kitaplardaki anlamını bilmediğim sözcüklere, sözlükten bakarım.	5	4	3	2	1
6-Bilgiye internetten daha rahat ulaştığım için kitaba vakit ayırmayı gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
7-Kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.	5	4	3	2	1
8-Kitap okumak kendime duyduğum güveni artırır.	5	4	3	2	1
9-Kitap okumaktansa sosyal medyada vakit geçirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
10-Kitap okumaktansa televizyon izlemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
11-Yeterli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12-Aldığım her kitabı okumaya özen gösteririm.	5	4	3	2	1

13-Küçük yaşlardan beri düzenli bir şekilde kitap okurum.	5	4	3	2	1
14- Çevremdekilerin kitap okumam yönündeki baskıları beni kitaplardan uzaklaştırır.	5	4	3	2	1
15-Kitaplarım benim için çok değerlidir.	5	4	3	2	1
16-Daha ucuz oldukları için orijinal olmayan kitapları almakta bir sakınca görmem.	5	4	3	2	1
17-Kitap okurken müzik dinlerim.	5	4	3	2	1
18-Kitap okumamda ödül önemli bir etkidir.	5	4	3	2	1
19-Başkalarını etkilemek için kitap okurum.	5	4	3	2	1

EK-6. Ölçekler İçin Alınan İzinler

EK-6.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği Kullanım İzni

28.11.2022 09:01

Posta - NAİF KARDAŞ - Outlook

Re: Okuduğunu Anlama Ölçeği Kullanım İzni

MURAT ATES ·

21.04.2022 Per 08:05

Kime: NAİF KARDAŞ

Hocam ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "NAİF KARDAŞ"

Kime:

Gönderilenler: 21 Nisan Perşembe 2022 10:42:56

Konu: Okuduğunu Anlama Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar Kıymetli Hocam,

Ben Naif Kardaş. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Hazırlamak istediğim doktora tez çalışmamda sizin literatüre kazandırmış olduğunuz "Okuduğunu Anlama Ölçeği" ni izniniz olursa kullanmak isterim.

Outlook<<https://ddei5-0-ctp.trendmicro.com:443/wis/clicktime/v1/query?url=http%3a%2f%2faka.ms%2fweboutlook&umid=D596CD42-DD25-5505-B910-C472CB28E155&auth=cd430235c0e632d79b5c908c2ee17fb072abb40d-00061bc859ea9f43fb7278c698c5fa39c245e0d7>> 'tan gönderildi

EK-6.2. Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği Kullanım İzni

28.11.2022 09:03

Posta - NAİF KARDAŞ - Outlook

Re: Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Kullanım İzni

sezgin demir <

17.04.2022 Paz 09:16

Kime: NAİF KARDAŞ

Naif Bey merhaba,

Ölçeği kullanabilirsin. Öğrencim en kısa sürede size ölçek ve ölçekle ilgili bilgileri gönderecektir. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Sezgin Demir

Assoc. prof. Sezgin Demir

17 Nis 2022 Pzr 13:58 tarihinde NAİF KARDAŞ <

şunu yazdı:

Merhabalar Kıymetli Hocam,

Ben Naif Kardaş. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Hazırlamak istediğim doktora tez çalışmamda sizin literatüre kazandırmış olduğunuz "**Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği**"ni izniniz olursa kullanmak isterim.

<https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQQkADAwATY3ZmYAZS1mMzFjLWJhZjgtMDACLTAwCgAQAQJZkHf5FdHZJmXwIXA%2B1N8U%3D>

1/1

EK-7. Çalışmada Kullanılan Etkinlikler

Etkinlik-1.

Küçük Yunus Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyelim.



KAYNAK: <https://royalgreen.com.tr/tag/deniz-kirliligi/>



KAYNAK: <https://yesilekonomi.com/akdenizi-en-cok-turkiye-kirletiyor/>



KAYNAK: <https://www.dw.com/tr/marmarada-say%C4%B1m-yunustan-%C3%A7ok-%C3%A7%C3%B6p-var/a-50016367>



KAYNAK: <https://www.trnhaber.com/haber/cevre/deniz-kirliligi-once-baliklari-yunyor-582360.html>



KAYNAK: <http://www.karalahana.com/2018/02/15/deniz-kirliligi-nedir-deniz-kirliliginin-nedenleri-ve-sonuclari-nelerdir/>

- Fotoğraflarda neler görüyorsunuz?
- Bu fotoğraflar sizi nasıl etkiledi?

KÜÇÜK YUNUS

- Sizce önceki fotoğraflarla “Küçük Yunus” başlıklı metin arasında nasıl bir ilişki vardır?
- “Küçük Yunus” ifadesi sizde hangi duyguları uyandırdı?



- KAYNAK: <https://listelist.com/yunus-kelly/>

Yunus ailesi, Karadeniz’in hırçın dalgalı sularındaki özgür yaşamlarını, gruplar hâlinde dolaşıp avlanarak ya da gelip geçen gemilerin dümen suyuna takılıp onlarla yarışarak sürdürüyordu. İki buçuk ile dört metre arasında değişen boyları, bir füzeyi andıran iri vücutlarına oranla küçük kalan kafaları, bir kaz gagasına benzeyen çeneleri ve yürek şeklindeki gözleriyle öyle sevimli bir görünümü vardı ki...

- Daha önce yakın çevrenizde hiç yunus balığı gördünüz mü?
- Yapılan betimleme yunusları zihninizde canlandırmaya yeter mi?
- Sizce gerçekten yunuslar sevimli midir? Neden?
- Yukarıda geçen “dümen” kelimesinin anlamı ne olabilir?

DÜMEN: Hava ve deniz taşıtlarının, taşıta yön vermeye yarayan devingen parçası.(TDK)



KAYNAK: <https://www.aa.com.tr/tr/pg/foto-galeri/bogazin-rotasinda-dumen-tutan-eller->

Bu oyuncu canlıların dalıp çıkıp su yüzünden yükseklerle sıçrayarak yaptıkları akrobatik hareketler, bazen dakikalarca sürerdi bol köpüklü dalgalar arasında. Sonra birdenbire kayboluverirlerdi ortadan.

- “Güverte” ne demek olabilir? Ne işlevleri vardır sizce?

GÜVERTE: *Gemilerde, tekne boyunca yatay olarak, sürekli ya da kesik biçimde, tahtadan ya da sac levhadan yapılan, yük ve yaşama yerlerinin tabanını oluşturan ya da üstünü örten yüzey, döşeme, ambar ve kamaraların üstü. (TDK)*



- KAYNAK: https://www.eceyachting.com/erden.galeri?picture_id=2

Derin sularda avlanmayı seven yunus ailesi için büyük bir sardalya ya da ringa balığı sürüsüne rastlamak, düğün bayram oluyordu. Böyle zamanlarda, saatte altmış kilometre gibi büyük bir hızla sürünün içine dalıyor, açık duran ağızlarıyla bir çırpıda yüzlerce balığı zahmetsizce yutuveriyorlardı maskaralar.

- “Saatte altmış kilometre gibi büyük bir hızla” ifadesine yunusların yukarıda da geçen hangi fiziksel özelliklerini yakıştırırsınız? Neden?
- Daha önce sardalya ve ringa balıklarını gördünüz mü? Nasıl balıklardır bunlar?
- Van Gölü’nde hangi balık türü bulunur?
- Maskara ne demek? Yazar yunuslara neden maskara demiş olabilir?

SARDALYA BALIĞI: *Hamsigillerden, konservesi ve tuzlaması yapılan, gümüş renginde, pullu ve 10-15 santimetre boyunda, küçük bir balık, ateş balığı (TDK)*



- KAYNAK: <https://www.birbes.com/sardalya-baligi-faydalari-nelerdir-hangi-denizde-bulunur-hangi-ayda-tazedir-11746/>

RİNGA BALIĞI: Kemikli balıklardan, ılık denizlerde büyük sürüler hâlinde dolaşan ve tütsü ile kurutulmuşu sıkça tüketilen, uskumru iriliğinde bir balık (TDK)



- KAYNAK: <https://www.baliklar.gen.tr/ringa-baligi.html>

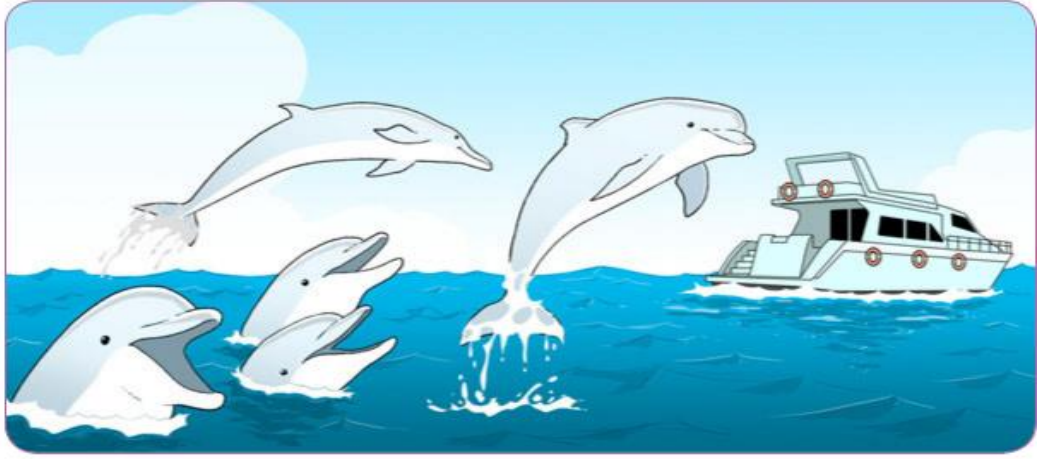
- **MASKARA:** Eğlendirici, sevimli, güldürücü, soytarı, hoş (kimse) (TDK)

Omurgalı memeli hayvanlar sınıfının, balinalar takımına giren yunusların, yavrularını dört ay ile bir yıl arasında emzirdiklerini biliyor muydunuz çocuklar? Evet ya... Onların bu emzirme süresi, yavru bağımsız yaşayana dek sürüp gider böylece.

- Yunuslar memeli olduklarına göre yavrularını neyle besliyorlar? Başka hangi balıklar yavrularını bu şekilde besler?

- Yunuslar ile insanlar arasında kaç benzerlik sayabilirsiniz?

- Omurgalı ve omurgasız hayvanlara örnek verebilir misiniz? İkisi arasındaki temel fark nedir?



İşte bizim Küçük Yunus da henüz memeden kesilmemiş oburun biriydi. Çok da meraklıydı haa... Annesinin uyarılarına rağmen, ilgisini çeken bir şeyi incelemek, onunla oynamak için sık sık ailesinden gerilerde kaldığı oluyordu. Böyle günlerden birinde, su yüzüne sıçrayarak kardeşleriyle birlikte yarışmalarını sürdürmek istedi. Ama o ne? Birden başı deniz üzerinde yüzmekte olan bir şeye çarparak sendeleyivermişti.

- Sizce “obur” ne demek? Yazar yunusa neden obur demiş olabilir?
- “Sendelemek” kelimesini daha önce duymuş muydunuz? Anlamı ne olabilir? Yunus niçin sendelemiş olabilir?
- Sizce yunus başını neye çarpmıştır?

OBUR: Gereğinden çok yemek yiyen, doymak bilmeyen (kimse) (TDK)

SENDELEMEK: Dengesi bozularak düşecek gibi olmak, adımlarını şaşırarak (TDK)

...Geceleri gökyüzünü süsleyen bütün yıldızlar, sanki bir anda gözlerinin içine doluvermiş gibiydi. Onlardan kurtulmak istercesine sağa sola silkeledi başını. Derin sulara doğru inmeye başladı hızla. Bu kez de yıldızların terk ettiği gözlerini karanlıklar perdelemişti. “Göremiyorum... Göremiyorum...” diyerek sessiz bir çılgılık attı.

- “Göze yıldızların dolması” ne demek? Hangi durumda bu yaşanır?
- “Göze yıldızların dolması” ile “göremiyorum” arasında nasıl bir ilişki olabilir?
- Metni siz devam ettirmek isteseydiniz nasıl devam ettirirdiniz?

...Büyük bir panik içinde kuyruğunu kırıp suları yarararak yukarı fırladı yeniden. Öylesine hızla sıçramıştı ki birden kendini suyun çok üstünde uçar buldu. Aynı anda ciğerleri temiz hava ile şişmiş, gözlerindeki karanlık kalkıvermişti. Az önce başını çarptığı şeyin, su yüzünde sallanmakta olan bir varil olduğunu gördü.

- “Varil” ne demek? Ne işe yarar? Daha önce çevrenizde varil gördünüz mü?
- Varillerin tehlikeli olmalı ihtimali var mı? Neden?
- Demek ki yunuslar hangi organlarıyla solunum yaparmış?

VARİL: Çoğunlukla sıvı maddeleri koymak için kullanılan, metalden yapılmış, silindirik biçiminde, üstü kapalı kap (TDK)



- KAYNAK: <https://www.geridonusumhurdaci.com/?newUrun=1&Id=1502431&CatId=ks537151&Fstate=>

...Buz gibi sulara dalarken “Alacağın olsun. Ben de senin rahatını bozayım da gör.” diye geçirdi aklından. Sonra hızla varilin gölgesine doğru dümen kırarak gagayı andıran

çenesiyle ona vurdu. Sağa sola hareket ettirip oynamaya başladı. Giderek bu işi öylesine ustalıklı yapmaya başladı ki küçük dokunuşlarıyla varili kendi çevresinde tıpkı bir topaç gibi döndürmeyi başardı. Bu oyundan büyük bir keyif duyan Yunusçuk ancak karnı acıkınca ailesinden uzak kaldığının ayrımına varabildi.

- **Yazar yunusun sözüne yer vererek hangi söz sanatını kullanmış oldu?**
- **Yazar “Yunusçuk” ifadesini hangi söz grubu yerine kullanmış olabilir? Bu ifade söz grubuyla aynı anlam değerine sahip mi?**
- **“Topaç” kelimesini daha önce duydunuz mu? Sizin hiç topacınız oldu mu? Nasıl bir işlevi olabilir topacın?**
- **Varilin dönmesi ile topaç arasında nasıl bir benzerlik vardır?**

TOPAÇ: Çevresine ip sarılıp birden bırakılarak veya kamçı ile vurularak döndürülen koni biçiminde ucu sivri oyuncak (TDK)



• KAYNAK: https://1.bp.blogspot.com/YpJzQT9i4Is/XX_7LGhiI/AAAAAAAAyPQ/p9PufgCYLZwrPqnsJ36QU5jepIq1empowCLcBGAsYHQ/s1600/topac.jpg

Telaşla ileri fırlayarak bembeyaz köpüklere bata çıka onlara ulaşmaya çalıştı. Ne var ki giderek gücü kesiliyor, yeniden gözlerine yağmaya başlayan yıldız yağmurlarının üstünü, karanlık geceler örtmeye başlıyordu. Zaman zaman aralanan karanlıklardan, altın güneşin suda kırılan ışınları sızıyorsa da onları görmesiyle kaybetmesi bir oluyordu nedense. Dünyası altüst oluyordu. İçi daralıyordu Küçük Yunus’un.

Yine de her şeye rağmen ailesine kavuşabilmek için çaba harcıyordu. Sert hareketlerle kuyruğunu sağa sola çarpıyordu derin sularda. Derken birdenbire vücudunun kontrolünden çıkmaya başladığını duyumsadı. Yüzgeçlerini, kuyruğunu yönetemez olmuştu artık. Sanki uçsuz bucaksız denizin içinde eriyip gidiyordu vücudu yavaş yavaş. Düşünceleri bulandı, son kez vurdu gün ışığı gözlerine... Sonra her şey karardı...

- **Yazar “sonra her şey karardı” ifadesiyle ne demek istemiş olabilir?**



- **Önceki resimde ne görüyorsunuz?**
- **Yunusun önceki resimlerdeki haliyle bu resimdeki durumunu karşılaştırırsanız ne demek istersiniz?**
- **Resimde arka tarafta bulunan kadın ve erkek neye bakıyorlar sizce? Aralarında nasıl bir diyalog geçmiş olabilir?**
- **Yunusun yanı başındaki çocuk sizce ne yapıyordu? Yunusa bir şey demiş midir?**
- **Yazarın bunca metinle anlattığına karşılık bu resmin ifade ediciliğini karşılaştırabilir misiniz?**

Yan yatmış duruyordu, sahildeki incecik kumların üzerinde. Dalgalar usul usul gelip çarpıyorlardı bir yanına, şefkatle, okşarcasına. Gagayı andıran sevimli çenesi yarı aralık, küçük gözleri şaşkınlıkla açılmış olarak bakakalmıştı gökyüzüne. Parlak beyaz karnı gün ışığında ıslak mermer çakıntıları içindeydi...

Martılar acılı çığlıklar atarak dönüp duruyorlardı denizin üzerinde... Küçük sarışın bir çocuk onun yanı başında dizlerinin üzerine çökmüş, “Ne olur ölme güzel Yunus!..” diye hıçkırıyordu. “Lütfen!.. Seni çok seviyoruz!..”

Denizlere karışan lağımlar, zehirli fabrika atıkları, aldırmadan dökülen çöpler ve bırakılan kimyevi madde yüklü variller, yaşayan denizin katilleriydi.



- Sizce aşağıdaki resimde kadın ve erkek nereye bakıyorlar?
- Hangi duygular içerisinde olabilirler?
- Bu manzara karşısında siz ne düşünüyorsunuz?

Az ileride elleri çaresizlikle birleşmiş bir kadınla bir erkek, yüreklerinde doğanın öldürülüşüne seyirci kalmanın onulmaz acısıyla, bir suçlu gibi Karadeniz'in hırçın dalgalarına dikmişlerdi gözlerini.

Emel İNCİ

Doğan Kardeş dergisi

KÜÇÜK YUNUS METNİ DRAMA AŞAMASI

Konu: Deniz Kirliliğinin Deniz Canlılarına Etkisi

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 16 Katılımcı

Deniz Kıyısına Rastgele Çöp Bırakan Piknik Yapan Aile (Anne, Baba, Kız Çocuk, Erkek Çocuk),
Kafası Pet Şişeye Sıkışmış Balık,

Petrol Sızdıran Gemi,
Denize Sızan Petrole Bulanmış Martı,
Boynuna Misina İpi Dolanan Deniz Kaplumbağası,
Makaslarına Cerrahi Maske Takılan Yengeç,
Kimyasal Atıkla Dolu Varille Oynayan Yunus,
Yemek Zannederek Poşet Yiyen Fok Balığı,
Araba Lastiğinin Altında Sıkışmış Ahtapot,
Yedikleri Balıklardan Zehirlenen Aile (Anne, Baba, Kız Çocuk, Erkek Çocuk),

İşleniş:

Katılımcılara yukarıda verilen roller dağıtılır.

I. Isınma

Sınıfa <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> adresinden “**Bir Dakikalık Hareketli Kısa Fon Müziği**” verilerek parmak uçları üzerinde topuklara basmadan tren şeklinde müzik ritmine uyarak sınıfı dolaşmaları istenir.

II. Esas Çalışma

Denizin o eşsiz ferahlatıcı havasından teneffüs etmek, ihtişamlı görüntüsünün büyüüne kapılmak isteği ve havaların da artık ısınması nedeniyle birçok aile hafta sonunu da fırsat bilerek sahile pikniğe gitmişti. Kimisi fotoğraf çekiniyor, kimisi kayalıkların üzerinden denize olta veya balık ağı atarak balık tutuyor kimisi de mangalın dumanından kurtulmak için ateşi daha bir harlıyordu.

Pikniğe gelenler sahilde oturabilmek için daha önce gelenlerin bıraktıkları çöpleri oturabilecekleri kadar aralayıp pikniklerini yapıyor ve onlar da öncekilerden çok farksız bir şekilde poşet, pet şişe, cam şişe, yemek artıkları, sigara izmaritleri, yemek ambalajı gibi çöpleri piknik yaptıkları yerde bırakarak orayı terk ediyordu. Balık tutanlar kopan misinalarını toplamıyor avladıkları balıkları akşam yemeğinde yemek için eve götürüyordu. Çok geçmeden o mavi örtüyü yara yara seyreden bir tanker gemisinden sızan ham petrol bir kara çarşaf gibi o güzelim maviliği yok ediyordu.

Pikniğe gelen ailelerden birinde çocuklar okulda öğrendiklerinden yola çıkarak bıraktıkları çöpleri toplamak istemişse de çok geç oldu diye anne ve babaları “bu kadarcık çöpten kıyamet kopmaz” diyerek onları hızla arabaya bindirerek sahili terk etmişti.

Akşam serinliğiyle esen rüzgar sahildeki çöpleri onlarla dans edercesine denize sürüklüyor, suyla temas eden çöplerin bir kısmı denizin derinliklerine çökerken bir kısmı da

dalgalarla tekrar sahile dönüyordu. Denize sızan petrol bir ağ gibi önüne geleni kendisinde hapsediyor, adeta bir ölüm çılgılığı gibi hızla yayılmaya devam ediyordu.

Tüm bu tahribata maruz kalan deniz canlıları adeta dünyaları başlarına yıkılmış gibi hayatta kalmak için mücadele ediyordu. Fakat bu, ancak onların evi olan denizi dikkatle inceledikten sonra fark edilebilirdi.

Balıklardan biri kafasını merakla içine girmeye çalıştığı pet şişeye sıkıştırmış ve kaç gündür bu nedenle aç bir şekilde deniz akıntısıyla savrulan bu şişenin hâkimiyetine teslim olmuş şekilde oradan oraya savruluyordu.

Adeta denizin üstünde pervane gibi uçan o bembeyaz martılardan biri kendini doyurmak için denize dalmış fakat ne olduğunu anlamadan petrol ağına hapsolarak simsiyaha dönmüş ve kanatlarını kullanamaz hale gelmişti.

Deniz kaplumbağası boynuna ne zaman dolandığı bilinmez misina ipiyle adeta bir hayaletin takibine girmiş gibi bir o kadar da yorgun ve misinadan dolayı boynu yaralanmış şekilde denizin içinde süzülüyordu.

Sahilde muhtemelen yuvasına kadar savrulan ve makaslarına takılmış maskeyle mücadele eden ve maske nedeniyle anormal yürüyüşler sergileyen yengeç, makasını her kaldırdığında bu sevimsiz paraziti daha bir belirginleştiriyordu.

Denizin sevimli yüzleri yunuslardan biri, su yüzeyinde bulunan varille olabilecekleri tahmin bile edemedi oyuna dalmış.

Denizin derinliklerinde üzgün, moralsiz, iştahsız gezinen fok balığı yemek zannederek gördüğü yer poşeti midesine indirmiş ve bu nedenle rahatsızlanmıştı.

Denizin derinliklerinde hemen ileride nereden geldiği bilinmez bir çıkma otomobil lastiği etrafındaki suyu bulandırarak hareket ediyor. Dikkatle bakıldığında onu altında mahsur kalan bir ahtapotun hareket ettirdiği anlaşılıyor.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen balık tutmaya gelen bir baba denizin kirletilmiş suyundan rahatlıkla balık avlayarak kovağını doldurmuş ve evinin yolunu tutmuştu. Çok geçmeden tüm aile yenilen balıklardan rahatsızlanmış, karın ağrısı şikâyetiyle kıvrınmaya başlamıştı. Tedavilerini aldıktan sonra eve gelen aile bunun asıl nedeninin yine insanlar olduğu görüşü üzerinde ısrarla durmuştu.

III. Rahatlama

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir ve ayak parmaklarını tutarak sınıfa verilen “<https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “İki Dakikalık Kısa Fon Müziği” müziğini dinleyerek rahatlamaları istenir.

IV. Değerlendirme:

Katılımcılara ne hissettikleri, canlandırma aşamasında zorlanıp zorlanmadıkları, hangi duyguları yaşadıkları, denizlerimizi korumak için neler yapılabileceği sorulur.



Etkinlik-2.

Son Leylek Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyelim.



Kaynak: <https://www.memurlar.net/haber/333530/yarali-karaca-hayvan-hakimiyinde-tedavi-ediliyor.html>



Kaynak: <https://www.trthaber.com/haber/guncel/osmaniyyede-yarali-halde-bulunan-kedi-tedavi-alina-alindi-579843.html>



Kaynak: <https://www.elazighaber23.com/deprem-den-yarali-kurtarilan-hayvanlar-elazig-da-sagligina-kavusuyor/15771/>



Kaynak: <https://www.yedigulobayvanlarinasagi.com/faaliyetler/yarali-kurtulmis-hayvanlar/1/2029>

- **Fotoğraflarda neler görüyorsunuz?**
- **Bu fotoğraflar sizi nasıl etkiledi?**
- **Bu fotoğraflarda olduğu gibi hasta ve yaralı hayvanlarla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız neler yaptınız?**
- **Bu şekildeki hayvanlarla karşılaştığımızda nasıl davranmalıyız?**
- **Hayvanların bu duruma düşmemesi için neler yapabiliriz?**

SON LEYLEK

- Sizce yazar okuyacağımız metine niçin “Son Leylek” başlığını koymuş olabilir?
- “Son Leylek” başlığı ile az önce incelediğiniz fotoğraflar arasında nasıl bir ilişki olabilir?

Bu bizim Mürdümeriği Sokağı’nın ta öte başına kadar doğruca indiğinizde karşınıza Küçük Hayrullah Camisi çıkar. Caminin her iki yanında da birer daracık yokuş... Başında ıhlamur ağacı olandan aşağı doğru verin kendinizi, geniş bir tarlaya gelirsiniz.

Çatapı fabrikası işte bu tarlanın öte tarafında kalır.

İcabettin dayı, Toraman’la birlikte buranın gece bekçiliğini yapar. Toraman azgın bir köpek. Ama çok azgın!

İşte o fabrikanın artık kullanılmayan, uzun bir bacası vardır. Bacanın üzerinde de bir leylek yuvası!

- Çatapı nedir? Siz hiç çatapı kullandınız mı?
- “azgın bir köpek” ifadesindeki “azgın” kelimesinin anlamı ne olabilir?
- Çevrenizde leylek yuvası gördünüz mü? Nerede gördünüz?

ÇATAPAT: Ayakla çiğnendiğinde veya bir yere sürtüldüğünde ‘çat pat’ diye patlayan bir eğlence fişegi, çatpat (TDK)



Kaynak: <https://www.elbistaninsesi.com/haber/10037980/cocuklarinizi-catapat-ve-barutlu-mantardan-uzak-tutun>

Azgın: Azmış olan, azılı, kudurgan; çok yaramaz. (TDK)



Havalar ısınır ısınmaz bir leylek ailesi gelir, oraya yerleşir. Lak laka lak lak! Ortalık şenlenir. Bu yuva onların yazlık evleridir. Havalar soğudu mu karı koca, iki yavrucağыз, çeker giderler. Fakat bu sonbahar, hepsi gittiği hâlde biri kaldı, gitmedi!

Bunu ilk bizim İdris fark etmiş. Birkaç hafta gelip gidip gözetlemiş. Ama bakmış ki leyleğin gideceği yok. “Bu işte bir iş var.” demiş.

- Kaç gündür bakıyorum, hep orada.
- Gider o gider! Ne acelesi var?
- Ama kış geldi. Çoktan gitmesi gerekirdi.
- Ne yapacağız? Kovacak mıyız hayvanı?
- Bence bir şey olmuş! Ama ne?

• “Havalar ısınır ısınmaz” ifadesinden leyleklerin geldiği zaman için ne söyleyebiliriz?

• Yazar “Lak laka lak lak!” ifadesini niçin kullanmıştır? Bu nasıl bir sözcüktür?

• Yazar “Ortalık şenlenir.” derken neyi kastediyor olabilir?

• Sizce leyleğe ne olmuş olabilir?

Biz hepimiz düşündük taşındık. Tacettin ne teoriler yumurtladı ayaküstü.

- Ötekilere küsmüş olmasın?
- Yok artık!

— Hastalanmıştır. Boğazına kurbağa takılmıştır falan...

Kurbağa lafını duyan Mahpeyker şöyle bir irkildi. Safinur yüzünü ekşitti. İdris ise bu teoriyi oldukça mantıklı buldu.

— Olabilir! Leylekler öyle şeyler yerler neticede!

Aldı bizi bir dert. Bu zavallı leylek o bacadan üzerinde niye kaldı? Ailesi gittiği hâlde niye gitmedi? Hep bunu düşünür olduk. Gece uykularımız kaçtı. (...)

• “Tacettin ne teoriler yumurtladı ayaküstü.” cümlesinde geçen “ne”, “yumurtladı” ve “ayaküstü” ifadelerinin cümleye kattığı anlam ne olabilir?

• Niçin Mahpeyker irkilmiş, Safinur yüzünü ekşitmiş olabilir?

• “Aldı bizi bir dert.” cümlesinde bulunan “aldı” kelimesinin yerine hangi sözcük kullanılabilir?



Dayanamadık ertesi gün hep birlikte çatapat fabrikasına gittik. İdris, dürbününü de yanında getir-mişti.

— Yok!

— Ne yok?

— Leylek yok, gitmiş!

— Vallaha mı?

— Al da bak!

Hepimiz sırayla baktık ve hiçbirimiz leyleği göremedik. Biraz sevindik, biraz da mahzun olduk. Bu son leyleğin arkasından, hiç değilse bir el sallayaydık.

• Sizce “mahzun olmak” ne demek?

• Sizce leyleğe ne olmuş olabilir?

- **Yazar siz olsaydınız metni nasıl devam ettirirdiniz?**

Ertesi sabah fabrikadan çıkıp uykulu uykulu evine giden İcabettin dayının önünü kestik, vaziyeti anlattık. “Siz işiize bahın, size neçi? Dersiiz neyiz yoh mi?” dedi. Yürüdü gitti. Ama kucağında kocaman bir kutu vardı. İcabettin dayıda böyle bir kutuyu ilk kez görüyorduk. Koştuk, yetiştik.

— İcabettin dayı o kutunun içinde ne var?

— Youv oğlum! Nedecehsiz ne var? Gidin işiize, dersiiz neyiiz yoh mi?

— Yoksa leylek mi var İcabettin dayı! Göstersene bize leyleği.

İcabettin dayı öyle sert görünürdü ama çabuk yumuşardı, daha fazla dayanamadı.

— Hele gelin, bahın ne var?

- “vaziyeti anlattık” ifadesindeki “vaziyet” ifadesinin yerine hangi kelimeler kullanılabilir?
- İcabettin dayı neden böyle konuşuyor olabilir? Bu şekilde konuşan başka kimse gördünüz mü? Nerede?
- Kutunun içinde ne olabilir?



Bir heyecanla etrafını sardık. İcabettin dayı kutuyu yavaş yavaş açtı. Bir de ne görelim! Kanadı sarılı kocaman bir leylek, kutunun içinde çökmüş, o uzun gagasını da karnına çekip bastırmış yatmıyor mu? Safinur “Ayyy! Ben zaten tahmin etmişim.” dedi.

— Gördünüz?

— Gördük İcabettin dayı.

— Ayyy ne olmuş bu leyleğe?

- **Sizce leyleğin kanadı niçin sarılmış olabilir?**

Hayatımızda ilk defa bu kadar yakından bir leylek görüyorduk. Meğer bu zavallı leylek, tarlada avlanıyormuş. O sırada İcabettin dayı da bir hava alsın diye Toraman'ı salmış. Tabii Toraman azgın bir köpek. Buncağızı görünce peşine düşmüş, havlamış, korkutmuş. Leylek korku ile kaçayım derken elektrik tellerine dolanan bir uçurtmanın kuyruğuna takılmış. Neyse, işte kaza da böyle olmuş.

İcabettin dayı koşmuş, yetişmiş. Toraman'ı kovalamış, leyleği kurtarmış. Kanadını sarmış, sarmalamış. Merdiven üstüne merdiven dayamış, bacaya kadar çıkıp yuvasına koymuş. Fakat leylek göç vakti geldiği hâlde gidemeyince almış zavallı hayvanı oradan. “Bari kışı benim evimde geçirsin...” demiş.

— İcabettin dayı arada bir gelip görebilir miyiz leyleği?

— Görecehsiz de nedecehsiz? Dersiiz neyiiz yoh mi?

— Ya İcabettin dayı ya!

— E tamam e! Gelirsiniz, görürsüz!

Ne arada biri? Biz her gün okuldan çıkar çıkmaz İcabettin dayının evinin önünde toplanıyoruz iki aydır. Bu böyle leylek iyileşene, uçup gidene kadar devam edecek galiba. İcabettin dayı gece bekçisi adam, gündüz uyuması gerek.

— Yine mi geldiiz?

— İcabettin dayı bi bakıp gideceğiz hemen!

— Bahın da gidin hele! Uyumtısız adami! Dersiiz neyiiz yoh mi?

Özkan ÖZE

Bilge Çocuk dergisi

(Kısaltılmıştır.)

- **Okuduğumuz metnin konusu ne olabilir?**
- **Okuduğumuz metnin ana düşüncesi için neler söyleyebilirsiniz?**

- **Metnimizin kahramanları kimlerdi?**
- **Bizi yaralı canlılara yardıma sevk eden hangi duygumuz olabilir?**
- **Canlılara yardım konulu bir slogan söylemek ister misiniz?**

SON LEYLEK METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Sokak ve Yabani Hayvanların Yaşamları

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 18 Katılımcı

- > Sahipsiz -Evsiz Hayvanlar İçin Evinin Önüne Yiyecek İçecek Bırakan Onların Tedavisiyle De İlgilenen Aile (Anne, Baba, Erkek Çocuk, Kız Çocuk)(4 Kişi)
- > Sahipsiz-Evsiz Hayvanları Sevmeyen, Pikniğe Gittikleri Ormanda Mahsur Kalan Aile (Anne, Baba) (2 Kişi)
- > Hayvan Barınaklarında Görevli, Gelen Hayvanların Tedavisi Ve Beslenmesiyle İlgilenen Personeller (Veteriner, 2 İşçi) (3 Kişi)
- > Aynı Evcil Hayvan Dükkanından Alınmış Ve Sonra Sokağa Terk Edilen Kedi Ve Köpek (2 Kişi)
- > Aç Kaldıkları İçin Şehre İnen Ayı Ve Tilki (2 Kişi)
- > Evlerin Bacasına Yuva Yapan Anne Ve Baba Güvercin (2 Kişi)
- > Yaralandığı İçin Göç Edemeyen Leylek Ve Onu Göç Zamanı Nedeniyle Terk Etmek Zorunda Kalan Anne Ve Yavru Leylek (3 Kişi)

İşleniş:

Katılımcılara yukarıda belirtilen roller dağıtılır.

I. Isınma:

Sınıfa “ <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “Drama Müzikleri 2” müziği verilerek öğrencilerin el ele tutmaları ve halka oluşturarak saat yönünde dönmeleri istenir. Öğrenciler dönerken elleri müzik ritmine bağlı olarak hep birlikte uyumlu bir şekilde yukarı-aşağı yönünde hareket ettirilir.

II. Esas Çalışma:

Hayvanlara yardım eden aile her gün evlerinin önüne sokak hayvanlarının rahatlıkla ulaşabilecekleri yere bir kap su ve kuş yemi, kedi köpek maması bırakmaktadır. Bunu çocuklarıyla birlikte yaparken aynı zamanda onlara bu şefkatli davranışın önemini anlatarak çocukların bu hassasiyetle büyümelerini önemsiyordu.

Aç kalmış veya yaralanmış sokak hayvanlarına yardım etmeyen aile, piknik yapmak amacıyla ormanın yüksek noktalarına çıkmış, aniden bastıran kar fırtınası nedeniyle orada mahsur kalarak soğuk, tehlike ve açlıkları bir süre mücadele etmek zorunda kaldıklarından yardıma muhtaç hayvanların çektikleri sıkıntıyı bir nebze olsun anlar.

Hayvanlara yardım eden insanların getirdikleri yaralı hayvanları barınakta tedavi altına alan veteriner hekim, tedavi esnasında bu hayvanların insanlar gibi canlarının olduğunu, acıyı ve sevinci hissettiklerini anlatır.

Veteriner hekimin tedavisi esnasında orada bulunan ve barındaki hayvanların bakımıyla ilgilenen işçiler burasının hayvanlar için dışarıdan daha iyi olduğunu, hayvan bakım sürecinden bahsederler.

Sokakta karşılaşan ve daha önce aynı evcil hayvan dükkanında birlikte olduklarını hatırlayan kedi ve köpek, bir müddet sahiplenildiklerini ve daha sonra sokağa atıldıklarını, sokağa hiç alışık olmadıkları için çektikleri sıkıntıları anlatarak dertleşir ve insanların bu davranışlarının çok yanlış olduğunu ifade ederler.

Aç kaldıkları için ormandan şehre inen tilki ve ayılar karınlarını doyurmak amacıyla çöpleri karıştırır fakat pek de bir şey bulamayıp dünyada kendilerinin de olduğunu, hayatı sevdiklerini, insanların da kendilerine, yaban hayatına karşı duyarlı olmaları gerektiğini ifade ederek dertleşirler.

Yuvalarını evlerin bacalarına yapan anne ve baba güvercinler insanların doğal hayatın önemli bir parçası olduğunu, yerine getirmeleri gereken büyük bir sorumluluklarının olduğunu ifade ederler.

Kışın yaklaşması nedeniyle göç etmek zorunda kalan leylek ailesi, hayatta kalabilmek için, kanadından yaralanan ve uçamaz durumda olan baba leyleği yalnız bırakmak zorunda kalırlar. Çok hüznü bir vedalaşmadan sonra anne ve yavru leylekler uçup gider. Baharla birlikte havalar tekrar ısınca baba leyleği yuvada sağlıklı bir şekilde onları beklerken gördüklerinde çok sevinirler. Baba leylek birinin kendisini aldığı tedavi ettirdikten sonra

evinde bakımını yaptığını anlatarak hep birlikte o yardım severe minnet duygularını belirtirler.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir. Sınıfa “<https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/>” adresinden “Drama Müzikleri 3” müziği verilerek öğrencilerin gözlerini kapatmaları ve kollarını yanlarına salmaları istenerek zihinlerini müziğin akışına bırakmaları istenir.

IV. Değerlendirme:

Katılımcılara yaşadıkları duygular, canlandırma aşamasında sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları, yardıma ve bakıma muhtaç hayvanlar için neler yapılabileceği sorulur.



Etkinlik-3.

Güz Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

Aşağıdaki görselleri inceleyelim.



Kaynak: <https://m.bianet.org/bianet/iklim-krizi/250483-bm-raporu-kuresel-isinma-felakete-dogru-ilerliyor>



Kaynak: [https://aktasdis.com/blog/2021/04/24/kuresel-isinma-ve-su-sorumu/#il.ighbox\(c5490fb8115d738279\)0](https://aktasdis.com/blog/2021/04/24/kuresel-isinma-ve-su-sorumu/#il.ighbox(c5490fb8115d738279)0)



Kaynak: <https://yesilgazete.org/kuresel-isinma-uzun-vadede-devam-edecek-zeynep-pelin-ceber/>

Görsellerde neler görüyorsunuz?

- Bu görseller küresel olarak yaşadığımız hangi sorunla ilgili olabilir.

- **İncelediğiniz görsellerde bize ne anlatılmak istenmektedir.**
- **Görsellerdeki olumsuzlukların en temel kaynağı ne olabilir?**
- **Bu olumsuzlukların azaltılması için neler yapılabilir?**

GÜZ

- **Başlığın kelime anlamı ne olabilir? Bunun yerine başka hangi kelimeler kullanılabilir?**
- **Daha önce bu kelimeyi duymuş muydunuz? Duyduysanız nerede ve nasıl duydunuz?**
- **“Güz” size hangi duyguları çağırıştırıyor?**

Bu ufuklarda şafak, gül gül olur;
Dalların her kuşu, bir bülbül olur...

Şimdi gökten yere, tel tel yağmur...
Şimdi sis, gölge, ışık tül tül olur!

Mor dumanlarla uzaktan -akşam-
Dişbudaklar, meşeler sümbül olur!

Tanıdık asmaların çardakta
Kehribar salkımı bir kâkül olur!

Kınalanmış gibi dağlar, dereler,
Ne güzel güz, ne güzel eylül olur!

Suların al al açar leleleri
Ve ufuklarda şafak gül gül olur!

Muhteşem yangını güz ülkesinin,
Doymadan seyrine, bir gün kül olur!

Arif Nihat ASYA

Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor

Bu ufuklarda şafak, gül gül olur;
Dalların her kuşu, bir bülbül olur...

- Şair, şafak için neden gül demiş olabilir?
- Ufuk ve şafak ne demek olabilir?
- Sizce şair her kuş için neden bülbül diyor?
- Bu dizelerde hangi söz sanatı kullanılmıştır?

ŞAFAK: Güneş'in doğuşundan az önce beliren aydınlık. (TDK)



- Kaynak: <https://www.intergez.com/ruyada-safak-vaktini-gormek-ne-anlama-gelir/>

UFUK: Düz arazide veya açık denizde gökle yerin birleşir gibi görüldüğü yer, çevren (TDK)



• Kaynak:https://4.bp.blogspot.com/-AatfcOSSREs/Tfl_sbGaYol/AAAAAAAAA3A/rJ-0-EuGPwU/s1600/ufuk_cizgisi_gun_batimi.jpg

Şimdi gökten yere, tel tel yağmur...

Şimdi sis, gölge, ışık tül tül olur!

- Şair yağmura neden tel tel demiş olabilir?
- “Sis, gölge, ışık” nasıl tül tül olur?
- Bu dizelerde hangi söz sanatı kullanılmış olabilir?

Bu dizelerde hangi ses benzerliği vardır?

Mor dumanlarla uzaktan -akşam-

Dişbudaklar, meşeler sümbül olur!

- Şair dumanları neden mor renginde ifade etmiş olabilir?
- Şair mor duman ifadesiyle neyi kastediyor olabilir?
- Dişbudak, meşe ve sümbülün ne olduklarını biliyor musunuz?

Yakın çevrenizde dişbudak, meşe, sümbül var mı? Bunların özelliklerinden bahseder misiniz?

- Sizce şaire göre dişbudak ve meşeler nasıl sümbül olur?

DİŞBUDAK: Zeytingillerden, kerestesi sert ve değerli bir ağaç, demircik (TDK)



- Kaynak: <https://www.alibotanik.com/Disbudak-Yaprakli-Akcaagac-Fidani,PR-443.html>

MEŞE: *Kayingillerden... kerestesi dayanıklı bir orman ağacı (TDK)*



- Kaynak: <https://www.zaferdergisi.com/makale/11436-mese-palamudu-mucizesi.html>
- **SÜMBÜL:** *Zambakgillerden, soğanla üretilen, 15-20 santimetre yüksekliğinde, çiçekleri keskin kokulu ve türlü renkli, çok yıllık bir süs bitkisi (TDK)*



Kaynak: <https://www.mutbirlik.com/urun/karisik-mix-sumbul-sogani-paketi-5-adet>

Tanıdık asmaların çardakta

Kehribar salkımı bir kâkül olur!

- **Asma, çardak, kehribar, kâkül kelimelerinin anlamlarını biliyor musunuz?**
- **Asma ve çardak arasında nasıl bir ilişki olabilir?**
- **Şair salkım için neden kehribar demiş olabilir?**
- **Sizce şaire göre salkım nasıl kâkül olur?**
- **Şair bu dizelerde hangi söz sanatlarını kullanmış olabilir?**

ASMA: *Asmagillerden, dalları çardak üzerine yayılan üzüm vb. bitkiler. (TDK)*



Kaynak: <https://www.lezzet.com.tr/lezzetten-haberler/asma-yapragi-nasil-secilir>

ÇARDAK: *Tarla, bahçe vb. yerlerde ağaç dallarından örülmüş barınak. (TDK)*



Kaynak: <https://evdekorasyon.xyz/bahceniz-icin-harika-cardak-fikirleri/>

KEHRİBAR: Süs eşyası yapımında kullanılan, açık sarıdan kızıla kadar türlü renklerde, yarı saydam, kolay kırılan ve bir yere hızlıca sürtüldüğünde hafif cisimleri kendine çeken, fosilleşmiş reçine, samankapan, kılkapın (TDK)



- Kaynak: <https://www.kehribarhan.com.tr/kehribar-cesitleri/kehribar/>

KÂKÜL: Alna düşen kısa kesilmiş saç, perçem (TDK)



- Kaynak: <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/asyal%C4%B1-erkek-kak%C3%BCl-al%C4%B1C5%9Fkanl%C4%B1k-sa%C3%A7-gm1321877040-407999559>

Kınalanmış gibi dağlar, dereler,

Ne güzel güz, ne güzel eylül olur!

➤ Sizce şair dağlar ve derelere niçin kınalanmış diyor? Şairin bu ifadesine katılıyor musunuz?

➤ Şair bu dizelerde hangi söz sanatını kullanmış olabilir?

- Şair “ne...ne” ifadesini hangi anlamda kullanmıştır?
- Bu dizelerde hangi ses benzerliği vardır?
- Güz ve eylül sizce de güzel mi? Belirtilen bu dönemlerde hangi duyguları daha çok yaşarsınız? Niçin?

Suların al al açar laleleri

Ve ufuklarda şafak gül gül olur!

- “Al” hangi rengin eş anlamlısıydı?

Muhteşem yangını güz ülkesinin,

Doymadan seyrine, bir gün kül olur!

- Şair ilk dizede geçen “güz ülkesinin yangını” ifadesiyle neyi kastediyor olabilir?
- Şair “güz ülkesinin yangını” ve “bir gün kül olur” ifadeleri arasında nasıl bir ilişki kurmuş olabilir? Bunların güz mevsimiyle bir ilgisi var mı? Neden?
- Sizce metinden önce verilen görsellerin gerçekleşmesinin “Güz” şiirinde anlatılanlara ne tür bir etkisi olabilir?
- Kitabımızda “Güz” şiirinin hazırlık çalışmalarında küresel ısınmayla ilgili araştırma yapılmasının istenmesiyle şiirin son dizelerinde geçen “güz ülkesinin yangını” ve “bir gün kül olur” ifadeleri arasında bir ilişki var mıdır? Neden?
- Şiir sizi nasıl etkiledi?
- Şiire iki dize eklemek isteseydiniz ne yazardınız?

GÜZ METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Küresel Isınma

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 17 Katılımcı

- Güneş
- Ozon tabakası görevini gören dört öğrenci kollarıyla sımsıkı kenetlenirler (4 kişi)
- Fabrika dumanı, deodorant, egzoz gazı, artan nüfus rolündeki öğrenciler kenetlenen ozon tabakasını zorla çekerek açar. (4 kişi)
- Genişleyen ozon tabakasından güneşin zararlı ışınları geçer (4 kişi)
- Ozon tabakasından geçen zararlı ışınlar buzulları eritir, sel sayısını artırır, orman yangınlarına neden olur, kuraklığa neden olur (4 kişi)

İşleniş:

Katılımcılara belirtilen roller dağıtılır.

I. Isınma:

Sınıfa “ <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “**Potbori (Enstrumantal)**” müziği verilerek öğrencilerin üçerli gruplar halinde kol kola girmeleri istenir. Müziğin ritmine uygun olarak grup öğrencileri aynı ayağı aynı anda kaldırıp indirerek, zıplayarak yol alırlar (sınıf içinde turlarlar).

II. Esas Çalışma:

Güneş kendisinden oluşan ışınlarını gezegene salar.

Ozon tabakası zararlı olan ışınları engellemeye çalışır. Fakat fabrika dumanı, deodorant, egzoz gazı, artan nüfus gibi faktörler nedeniyle kenetlenme yavaş yavaş çözülür ve zararlı ışınları daha da durduramaz.

Zararlı ışınlar sıcaklık artışına neden olur. Zararlı ışınlar (4 ışın)çözülen ozon tabakasından geçerek;

- Bir ışın buzullara saldırarak onları eritir,
- İkinci ışın eriyen suları coşturarak sel sayısını ve selin tehlike boyutunu artırır,
- Üçüncü ışın kuraklığa neden olarak bitkilerin ölümüne neden olur,
- Dördüncü ışın ormanları alevlere vererek onları yakar.

Daha sonra ozon tabakası ve fabrika dumanı, deodorant, egzoz gazı, artan nüfus rolündeki öğrenciler rol değiştirir; zararlı ışınlar ile buzullar, sel, kuraklık, orman yangını rolündeki öğrenciler rol değiştirerek oyun tekrar oynanır.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir. Sınıfa “
<https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “**Eklemedir koca kavak- yedi karanfil**” müziği verilerek öğrencilerin başlarını masanın üzerinde kenetledikleri kollarının üzerine koymaları ve müziği dinleyerek rahatlamaya çalışmaları istenir.

IV. Değerlendirme:

Öğrencilerden önceki ve sonraki rollerini düşünmeleri ve canlandırdıkları rollerde neler hissettikleri sorulur. Küresel ısınmanın azaltılması için neler yapılabileceği hakkında öğrencilerin görüşleri alınır.



Etkinlik-4.

Anadolu Davulu Etkileşimli Okuma Aşaması

Anadolu Davulu

- **Anadolu’da davul hangi etkinliklerde kullanılır?**
- **Davul sesi size hangi duygular yaşatır?**
- **İçerisinde davul sözcüğü olan kaç tane deyim ve atasözü sayabilirsiniz?**
- **Davula vurunca davuldan ses çıkaran çubuğun adı neydi?**

Anadolu’da bayram da seyran da davulla başlar. Davul güm güm vurmadiķça bayramın seyranın tadı mı olur? Düğün mü var? Önce davul gerek. Davul başta, davulcu işte. Davulun sesi Anadolu’nun sesidir. Ne demişler: “Arı kovarı oğulsuz olmaz, düğün dernek davulsuz olmaz.” Anadolu düğünlerinin başkonuğu davuldur derler ve bir hikâyesini anlatırlar. Dinleyelim:

- **“Seyran” ne demek olabilir?**
- **“güm güm” nasıl bir sözcüktür?**
- **Davul nasıl hem bayramda hem seyranda kullanılabilir? Bu davulun hangi yönüyle mümkün olabilir?**
- **“Davulun sesi Anadolu’nun sesidir.” ifadesinden ne anlıyorsunuz?**
- **Bu paragrafta deyim ve atasözleri var mı? Varsa hangileri?**

SEYRAN: *Gezme, gezinme.(TDK)*

Bir zamanlar Anadolu beylerinden birinin içe dönük, konağında dışarı çıkmaz, kimseyle görüşüp konuşmaz, güzellikte eşsiz bir kızı varmış. Kız gelinlik çağına erince beyi bir düşüncedir almış. Kızını evlendirmesi gerek. Ne var ki değil sokağa, odasından bile dışarıya çıkmayan bu kızı kimlere versin? Ülkeye duyurmuş: “Kim kızımı kendi isteği ile konaktan dışarı çıkarabilirse onunla evlendireceğim.”

- **“Bir zamanlar” şeklinde giriş yapılan bir metin size hangi metin türünü hatırlatır?**
- **“İçe dönük” ifadesiyle yazar ne demek istiyor olabilir?**

- **İÇE DÖNÜK:** Çevresiyle iletişim kurmada güçlük çeken, içine kapalı, sosyal ilişkileri zayıf olan (kimse) (TDK)

Belirtilen günde kızın penceresi önünde, şıvgın gibi yiğitler toplanmış, her yiğit hünerini göstermeye başlamış. Kimi elli okkalık gürzleri havaya uçurmuş, kimi at üzerinde en zor hareketleri yapmış ama kız oralı bile olmamış, başını çevirip bakmamış. Derken akşama doğru uzaklardan bir davul sesi duyulmuş. Kızın yüreğinde bir şeyler kımıldamış. Davulun sesi yaklaştıkça kız pencereye doğru başını çevirmiş, pencereyi açmış.

- “şıvgın, hüner, okka, gürz” kelimelerinin anlamlarını biliyor musunuz?
- Yazar “Kızın yüreğinde bir şeyler kımıldamış.” ifadesiyle neyi kastediyor olabilir?

ŞIVGIN: Budanmış yaşlı ağaçların budanan yerlerinden çıkan taze sürgün, çıvgın (TDK).



- Kaynak: <http://www.agaclar.net/forum/meyve-agaclari/1053-5.htm>

GÜRZ: Silah olarak kullanılan ağır topuz (TDK).



Kaynak: <https://www.okyaygeleneksel.com/minyatur-zincirli-gurz-12F3B>

OKKA: 1,282 kilogram veya 400 dirhemlik ağırlık ölçüsü birimi, kıyye (TDK).

HÜNER: Beceri isteyen ustalık, beceriklilik (TDK).

...Az sonra fidan boylu, civan bir delikanlı davulunu döve döve meydana girmiş, başlamış türlü havalar çalmaya. Tokmak davula indikçe bey kızı yerinde duramaz olmuş. Yüreği alev alev yanmaya, adımları dışarı doğru kaymaya başlamış. Güneş batarken de kız nazlı nazlı meydanda görünmüş. Görünmesiyle de bir alkış tufanı kopmuş. Hikâyenin sonucu mutlu bir düğünle düğümlemiş. O günden sonra davul, düğünlerin baş tacı olmuş.

- “civan, tokmak, tufan ” kelimelerinin anlamlarını biliyor musunuz? Bunların anlamları ne olabilir?
- Bu paragrafta hangi ikilemeler kullanılmış? Bu ikilemelerin oluşum şekli ne olabilir?
- Yazar “fidan boylu” ifadesiyle davulcunun hangi özelliğinden bahsetmiş olabilir?
- Bu paragrafta geçen olayın zamanı ne olabilir? Nereden anlıyorsunuz?

TOKMAK: Davul vb. vurmali çalgıları çalmakta kullanılan ve çalgının bir parçası olan araç (TDK).

#1079379751



Kaynak: <https://www.sahibinden.com/ilan/ikinci-el-ve-sifir-alisveris-muzik-muzik-aletleri-18-cm-derili-cocuk-davulu-tokmak-hediyeli-1079379751/detay>

TOKMAK: Kapağı asılı duran ve kapağı çalmaya yarayan, türlü biçimlerde metal parça(TDK).



Kaynak: <https://www.amazon.com.tr/Tokmak-retro-vintage-rustik-tokma%C4%9F%C4%B1/dp/B09DTXMWFB>

TOKMAK:Kapı kolu yerinde bulunan ve kapağı açmaya yarayan topuz (TDK).



- Kaynak: <https://www.onlinehirdavat.com/kategori/kapi-tokmagi>

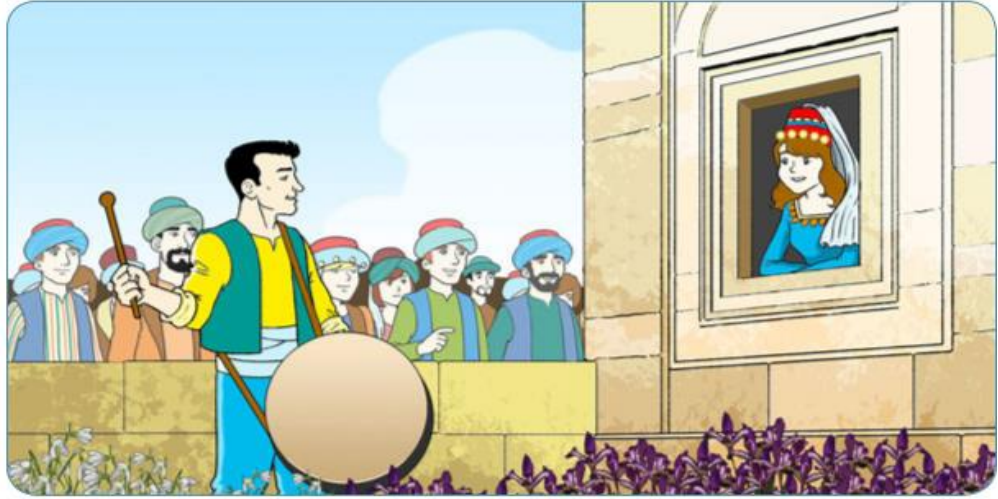
TOKMAK: Ağaçtan yapılmış iri çekiç (TDK).



- Kaynak: <https://www.ciceksepeti.com/eltos-agac-tokmak-ahsap-hobi-cekici-tokmagi-65-mm-kcm21212218>

TUFAN: Çok yoğun veya şiddetli şey (TDK)

CİVAN: Yakışıklı genç erkek veya güzel genç kadın (TDK).



- Davulun sesi, insanı yerinden oynatır, yüreğini hoplatır derler. Bu ses buruk bir heyecan verir, yiğitleri coşturur. Bu yüzden Türkler, savaş alanlarında davulun büyüğü olan kös çaldırır, orduya şevk verirlermiş. Seferlerde, Türk ordusunun yanında “mehter” de yürür, yol boyu marşlar çalarak heyecan verirmiş. Mehterin baş çalgısı da davul ve köstür. Davul, Anadolu’nun yüreğindeki kükrek sestir. Vurdukça dışarı dökülür, döküldükçe yürekler ferahlar, boşalır. (...)

- “kös” nasıl bir çalgı aletiymiş? Bu kelime size hangi deyiimi hatırlatıyor?

- Yazar “Davul, Anadolu’nun yüreğindeki kükrek sestir.” cümlesinde hangi söz sanatını kullanmıştır?

- Metne göre “mehterin” görevi ne olabilir? Mehterde sadece davul ve kös kullanılırdı, demek doğru olur mu? Nereden anlıyorsunuz?

- **KÖS:** Savaşlarda, alaylarda at, deve veya araba üzerinde taşınan ve işaret vermek için kullanılan büyük davul (TDK).



Kaynak: <https://www.abdulvahapkara.com/duenyada-mll-mar-gelenen-balatan-tuerklerdr/>

Bilirsiniz, Anadolu’da bir de ramazan davulu vardır. Sahur yemeğine kaldırır. Anadolu insanı düşünüp taşınmış, bir insanı tatlı uykusundan nasıl uyandırırız diye. O günlerde çalar saat yok. Kapıyı tokmakla dövmek de hoş değil. Tok bir sesle uyandırmak, uyandıktan sonra da eğlendirmek daha uygun demişler ve davulcuya bu görevi vermişler. Davulcu hem tokmak vurur hem söyler:

- **Ramazan ayın sizin burada sahura uyandırmak için davul çalınır mı?**
- **Davulcu çaldığı davul eşliğinde mani söyler mi? Söylerse hangi manileri söyler genelde?**
- **Yazar “o günler” ifadesiyle ne zamanı kastediyor olabilir?**



*“Tohumunu at da gel,
Arpa buğday sat da gel.*

Uyan hey ağam uyan,

Orucunu tut da gel.

Eğlenip gülüşelim,

Tanışıp bilişelim.

Bahşişini hazırla,

Bayramda görüşelim.

Irmaklar akmak ister,

Çocuklar ekmek ister,

Herkes yârin ararken,

Davulum tokmak ister.

- Metinde şu ana kadar davulun hangi durumlarda çalındığından bahsedilmiş?
- Yukarıdaki şiirin türü ne olabilir?
- Şiirde şair demek istediğini kaçınıcı dizelerde dile getirmiş? Dikkat ettiniz mi?
- Yukarıdaki şiirde dizelerin hece ölçüsünü sayıp alt alta yazar mısınız?
- Tüm bunların maninin özellikleri olduğunu biliyor muydunuz?

Bayramların, seyranların, düğünlerin, derneklerin gür sesi davul hangi toplulukta görünse orası şenlenir, cümbüşlenir. Anadolu davul sesinde kendi sesini bulur. “Uykusuz düş, davulsuz cümbüş olmaz.” demiş atalarımız. (...)

- Yazar, “Anadolu davul sesinde kendi sesini bulur.” ifadesini metnin başlarında başka hangi şekilde ifade etmişti?
- “cümbüş” ne demek?
- “Uykusuz düş, davulsuz cümbüş olmaz.” sözünden ne anlıyorsunuz?
- **CÜMBÜŞ:** Eğlence (TDK)



Köy düğünlerinde davul, gelin alayının önünde gider. Davul dövünür, gelin ağlar. Mutlu bir günde gelin niçin ağlar diyeceksiniz. Baba ocağından, yurdundan, yuvasından ayrıldığı için elbet. Ama gelin “Hem ağlarım hem giderim.” diyerek sevincini gözyaşıyla anlatır, o başka...

“Davulun sesi uzaktan hoş gelir.” diye bir de atasözümüz vardır. Başka bir yerde meydana gelen hoş bir olay, allanıp pullanarak anlatılırsa kulağa daha hoş gelir anlamında olsa gerek bu söz.

Kırkpınar Yağlı Güreşleri’nde kırk davulun birden çalındığını düşününüz. Pehlivanlar elense tutarlarken davulcular onlara şevk verir, güç katar. Güreşlerde davul çalma geleneği, bugüne değin sürüyor. (...)

– **Mehmet ÖNDER**

– Aldı Sözü Anadolu

(Kısaltılmıştır.)

- “bugüne değin” ifadesi yerine hangi ifade kullanılabilir?
- Şu ana kadar metinde geçen kaç tane atasözü ve deyim sayabilirsiniz?
- Metne, metinde bahsedilmeyen, davulun kullanıldığı durumlardan birini eklemek isteseydiniz hangisini eklerdiniz?
- Metin davula bakış açınızı etkiledi mi? Neden?



ANADOLU DAVULU DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Davulun Kültürümüzdeki Yeri

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 17 Katılımcı

- Ramazan ayında sahura uyandırma görevinde davul (4 kişi)
- Düğün alayında eğlendirme görevinde davul (4 kişi)
- Kırkpınar güreşlerinde davul (4 kişi)
- Savaş anında mehter takımında davul (4 kişi)

İşleniş:

Katılımcılara belirtilen roller dağıtılır.

I. Isınma:

Sınıfa “ <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “Fahir atakoğlu- 12 martı jenerik” müziği verilerek öğrencilerin fonu kendileri seslendiriyormuş gibi jest ve mimiklerini kullanmaları istenir.

II. Esas Çalışma:

Sınıfa manili ramazan davulu müziği verilir. Öğrencilerden gece yarısı uyurken ramazan davulu sesiyle uyanmaları istenir. Ramazan davulu ve davulcusuna ne tür tepki verecekleri izlenir. (<https://www.youtube.com/watch?v=VmqL7EE3LsE> veya <https://www.youtube.com/watch?v=DRm0LSyE920>)

Sınıfa Bitlis Yöresel Halk Oyunları müziği verilir. Öğrencilerin halay formunda oynayarak müzikle ritim tutmaları istenir. (<https://www.youtube.com/watch?v=DVTOMCXjFOo>)

Sınıfa Kırkpınar Yağlı Güreş müsabakaları müziği verilir. Öğrencilerin el ense şeklinde hafif boyutta güreşe tutuşmaları istenir. (https://www.youtube.com/watch?v=gR_8Gq8nBxA)

Sınıfa mehter marşı verilir. Öğrencilerin birbirleriyle sıfır temas olmak kaydı serbest tepkide bulunabilecekleri söylenir. (<https://www.youtube.com/watch?v=7VG5HU9U4QY>)

Tüm bu dört farklı müzik esnasında kurulacak diyaloglar doğaçlama özelliğinde olacaktır.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturarak bacaklarını uzatmaları istenir. Sınıfa “ <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “**Fon Müziği 1**” müziği verilerek bacaklarını oarak rahatlama istenir.

IV. Değerlendirme:

Öğrencilere eşlik ettikleri davullu müziklerden etkilenip etkilenmedikleri sorulur. Bu müziklerin duygu değişimlerinde nasıl rol aldıkları sorulur. Öğrencilerin müziklerle ilgili her müzik için ayrı ayrı görüşleri alınır.

Etkinlik-5.

KARAGÖZ İLE HACİVAT METNİ ETKİLEŞİMLİ OKUMA AŞAMASI

➤ **Daha önce Karagöz ile Hacivat'ı duymuş muydunuz? Nerede ve Nasıl?**

➤ **Gölge oyunu ifadesini önceden biliyor muydunuz? Gölge oyunu ile Karagöz ve Hacivat karakterleri arasında nasıl bir ilişki var sizce?**

(Karagöz'ün evi)

Karısı — Karagöz'üm, çarşıya çıkmıyor musun?

Karagöz — Bugün çıkmayacağım. Hastayım.

Karısı — Olur mu, ayol! Bugün komşular gelecek.

Karagöz — Yahu ben hastayım diyorum, sen kadınlar gelecek diyorsun.

Karısı — Aa! Öyle deme Karagöz'üm. Hem çarşıya çıkınca bir doktora görünürsün.

Karagöz — Doktorun bildiğini bizim Hacivat da bilir. Geçenlerde bir kitap almış, içinde bütün hastalıklar yazıyormuş. Oradan okuyup bütün mahalleyi tedavi ediyormuş.

Karısı — Deme Allah aşkına! Bizim arka bahçedeki komşunun anadan doğma gözleri görmüyormuş. Her doktora göstermişler. Bir de Hacivat kitaptaki yerine baksa, sevaptır. Belki bir köşesinde yazar.

Karagöz — Ben şimdi kendi hastalığıma derman bulayım da ona sonra bakarız. Ben gidiyorum.

Karısı — Güle güle Karagöz'üm. *(Karagöz dışarı çıkar.)*

• **Karagöz'ün karısı “Deme Allah aşkına! “ diyerek aslında Karagöz'ün konuşmasını istemiyor, desek doğru olur mu?**

• **Yukarıdaki diyalogda geçen “anadan doğma” ifadesi hangi anlamdadır?**

• **“Derman” ne demektir? Zıt anlamlısı olan sözcüğü biliyor musunuz?**

• **“Doktor” ve “Hacivat'ın kitabı” arasında bir kıyaslamada bulunmak sizce doğru mu? Neden?**



Karagöz — Bakalım Hacıcıvcav benim hastalığımın anlayacak mı?
(Karşısına Tuzsuz Deli Bekir çıkar.) Bu da kim yahu?

Tuzsuz — (Bezgin) Merhaba baba! Hakkını helal et.

Karagöz — Aman evladım, bu helallik de nereden çıktı?

Tuzsuz — Ben gidiyorum, baba.

Karagöz — Sakın bir yere gitme, bu suratla seni yedi mahalleden kovarlar.

Tuzsuz — Ben öbür dünyaya gidiyorum, baba!

- Karagöz “Hacıvcav” diyerek kimi kastediyor sizce?
- Tuzsuz “öbür dünya” diyerek aslında nereyi ve “gidiyorum” diyerek neyi kastediyor olabilir?

Karagöz — Bu dünyanın dibi mi çıktı evlat? (...)

Tuzsuz — Baba, anlamadın galiba, ben ölüyorum!

Karagöz — Bunu da nereden çıkardın yahu?

Tuzsuz — Hacivat dedi.

Karagöz — Hacivat mı? Ne dedi?

Tuzsuz — Verem olmuşum ben.

Karagöz — Hadi sen eve git. Ben o kitaba bir daha bakayım...

Tuzsuz — Olur, baba! Hadi eyvallah. (*Tuzsuz, gider.*)



Karagöz — Acaba sahiden verem mi olmuş? Neyse gidip Hacivat’a sorayım.
(*Karşıdan Temel Reis gelir.*) Bu gelen kim yahu?

Temel — (*İnleyerek*) Uy uy uy!

Karagöz — Vay canına, bizim Temel Reis’miş! Bu ne hâl? Dünyadan bezmiş gibisin.

Temel — Öyle mi cöriniyorum?

Karagöz — Bilmem. Öyle görünüyorsun.

- **Karagöz neden karşılaştığı insanları ilk önce tanıyamıyor olabilir?**
- **Temel neden değişik konuşuyor sizce? Bu daha önce incelediğimiz hangi metnin hangi kahramanında da vardı?**
- **Temel’in “Vay canına” ifadesi Temel’in hangi duygu içerisinde olduğunu göstermektedir?**

Temel — Demek doğru. Ben bubamun yanına cidecağum!

Karagöz — Baban nerede?

Temel — Öbür dünyada.

Karagöz — Millet öbür dünyaya kafasını takmış! Sana da Hacivat mı söyledi?

Temel — Hacivat söyledi. Kitaptan okudu.

Karagöz — Peki, rahatsızlığın ne?

- **Sizce Temel’in babası nerede?**

- **Temel’in hastalığını Hacivat söylediğine göre sizce Temel’in hastalığı nedir?**

Temel — *(Çabuk çabuk konuşur.)* Bende bir ağrı var, sağumdan giriye soluma geçiyi... Yuruyi, yuruyi, birden bire duruyi. Bir bakaysun ayağumda, bir bakaysun başumda! “Oy başum!” demeye fırsat bulamadan “Hop!” karnumda, “Hop!” belumde. Bir bakaysun kolumda, bir bakaysun elumde.

Karagöz — Dur yahu! Yavaş konuş! (...) Sana da mı verem, dedi?

Temel — Uy! Sağa da mı verem dedi?

Karagöz — Hadi, sen eve git. Ben Hacivat’a uğrayıp o kitaba bir daha bakayım.

Temel — Aman iyi bak Karagöz! Ben eve cideyrum.

- **Temel’in bu şekilde hızlı ve değişik konuşması, kendi ismi nereli olduğu hakkında bize bir bilgi veriyor mu? Neden?**

Karagöz — Güle güle... *(Temel gider.)* Bu Hacivat’ın kitabı beni de meraklandırdı. Bir an evvel gidip göreyim. *(Bu sırada Azeri gelir.)*

Azeri — (İnler) İh ih ih!

Karagöz — Ne o, esmer oğlan? Selam sabah yok mu?

Azeri — Yoh! Men ölürem.

Karagöz — Bir yolcu daha!

Azeri — Men hestee! Ana yoh, baba yoh, kari yoh, bala yoh... Mene kim bahar?

Karagöz — Sen de Hacivat’a gittin galiba.

- “men, kari, bala” kelimelerinin yerine hangi kelimeleri kullanabiliriz?
- Azeri’nin bu şekilde konuşmasından ve adından yola çıkarsak nereli olduğu hakkında ne diyebilirsiniz?
- Karagöz, Azeri’nin Hacivat’a gittiğini nereden anlıyor?

Azeri — Hee! Sen nerden bilirsən?

Karagöz — Ben bilirim. Ne dedi sana?

Azeri — Gözlerime bahtı, “Vah vah!” dedi. Ağzıma bahtı, “Eyvah!” dedi. Kuru yeme, sulu yeme, yağlı yoh, yağsız yoh. Sıcak yoh, soğuk yoh.

Karagöz — Demek perhiz dedi?

Azeri — Yoh, perhiz demedi. Verem, dedi.

Karagöz — Ya! Demek sana da verem, dedi. Hadi sen eve git. Ben Hacivat’a uğrayıp o kitaba bir bakayım.

- **Perhiz ne demek olabilir?**
- **Karagöz niçin Azeri’nin anlattıklarına perhiz demiş olabilir?**
- ***Perhiz: Diyet (TDK).***



Azeri — Eyi. Men giderem.

Karagöz — Hadi güle güle! (*Hacivat'ın evine gelir.*) İşte Hacivat'ın evine geldik. (*Kapıyı vurur.*) Hu! Hacivat!

Hacivat — Hoş geldin Karagöz'üm, nasılsın?

Karagöz — Görmüyor musun Hacıcavcav, nasıl olduğum belli değil mi?

Hacivat — Canım nereden belli olacak? Dıştan bakınca iyisin ama için belli değil ki. (...)

Karagöz — Yahu, hani senin bir kitabın varmış. Okuyup hastalıkları iyi ediyormuşsun ya! O kadar okudun ama benim rahatsızlığımı bir bakışta anlamadın.

Hacivat — Öyle deme, Karagöz'üm. Sen rahatsızlığımı söyle, ben hastalığımı bulayım.

Karagöz — Yahu, ben söyledikten sonra sen ne bulacaksın?

Hacivat — Efendim, sen şikâyetlerini söyleyeceksin, ben hastalığının ne olduğunu söyleyeceğim.

Karagöz — Yaa! Demek öyle?

Hacivat — Elbet öyle! Anlat bakalım.

Karagöz — Anlatayım. Öksürük var, ateş var.

Hacivat — Dışarı çıkıyor musun?

Karagöz — İyi havalarda çıkıyorum.

- **Hacivat “Dışarı çıkıyor musun?” derken aslında neyi kastediyor olabilir?**
- **Siz de aynı durum için bu ifadeyi kullanır mısınız? Bununla aynı anlama gelen başka hangi ifadelerin kullanıldığını bilirsiniz?**

Hacivat — Öyle değil, Karagöz’üm. Yani tuvalete gidiyor musun?

Karagöz — Canım sana ne bundan?

Hacivat — Hastalığını bulacağız ya!

Karagöz — Tuvaletle hastalık bulunur mu?

Hacivat — Sen benim sorduğuma cevap ver.

Karagöz — Peki, öyleyse. Gidiyorum.

Hacivat — Sık sık mı?

Karagöz — Hoppalaa!

Hacivat — Sık sık mı Karagöz’üm?

Karagöz — Sık sık... Evdekiler tuvalete girmeye sıra bulamıyor, komşulara gidiyorlar.



Hacivat — O kadar sık gitme.

Karagöz — Olur, seyrek giderim.

Hacivat — Başka şikâyetin var mı?

Karagöz — Var. Komşular bahçeye çöp atıyorlar.

Hacivat — Canım öyle değil. Hastalığından şikâyetin...

Karagöz — Haa! Evet. Şuramda bir ağrı var.

Hacivat — Tamam! Anlamıştım. Kitaba göre sen verem olmuşsun.

Karagöz — Deme yahu! Eyvah! Çaresi ne?

- Sizce Karagöz'ün “Deme yahu! Eyvah! Çaresi ne?” gibi tepkileri hastalığa inandığının göstergesi mi? Neden?
- “Şikayet” kelimesini siz de hastalık anlamında kullanır mısınız? Bu kelimeyi başka hangi anlamlarda kullanırsınız?

Hacivat — Kitaba göre çaresi yok, Karagöz'üm. Çok ilerlemiş.

Karagöz — İlerlemiş mi? Yani ben ölecek miyim?

Hacivat — Öyle görünüyor, Karagöz'üm.

Karagöz — Şimdi ben ne yapayım, Hacıcavcav?

Hacivat — Ölmeden evvel bu dünyada ne dileğin varsa onları yap.

Karagöz — İyi öyleyse! Al sana!

Hacivat — Uf! Vurma Karagöz'üm!



Karagöz — Al sana bir tane! Al sana bir daha!

Hacivat — Vurma Karagöz'üm!

Karagöz — “Bu dünyada ne dilediğin varsa yap.” dedin ya! (Vurur.) Al sana bir tane! Bu dünyada sana iyi bir dayak atmaktan başka bir dileğim yok. (Vurur.) Al sana bir tane!

Hacivat — Aman! Of! Kaçayım bari.

Karagöz — Seni gidi sahte doktor seni! Bu dayağın acısıyla o kitabı bir daha eline almazsın! Ben de gidip o zavallıları sevindireyim bari.

Karagöz ile Hacivat

haz.: Erdal ÇAKICIOĞLU

(Kısaltılmıştır.)

- **Bu metnin ana düşüncesi nedir?**
- **Bu metnin konusu ne olabilir?**
- **Bu metnin kahramanları kimlerdir?**
- **Karagöz’ün Hacivat’ı kovalamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?**
- **Çevrenizde sahte doktor haberleri duyuyor musunuz?**
- **Siz de sahte bir doktorla karşılaşırsanız tepkiniz ne olurdu?**
- **Bu metni devam ettirmek isterseniz nasıl devam ettirirsiniz?**

KARAGÖZ İLE HACİVAT METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Karagöz ile Hacivat

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 6 Katılımcı

- Karagöz
- Karagöz’ün Karısı
- Tuzsuz
- Temel
- Hacivat
- Azeri

İşleniş:

6'şar kişiden oluşan 3 grup oluşturularak öğrencilere belirtilen roller dağıtılır. Gruplar sırayla drama etkinliğini canlandırır.

I. Isınma:

Sınıfa “ <https://www.youtube.com/watch?v=uRyszyfU208> “adresinden Karagöz ile Hacivat müziği verilir. Öğrencilerden üst üste konmuş iki elle çenelerini tutarak karşılıklı durmaları ve kafalarıyla birlikte ileri geri salınmaları istenir.

II. Esas Çalışma:

Yukarıda sayılan rollerdeki öğrenciler Karagöz ve Hacivat metnini akış sırasına uygun şekilde canlandırırlar.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir. Sınıfa <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden verilen “**Vivaldi seçmeler 1**” müziği eşliğinde kollarını yanlara salarak ve bacaklarını uzatarak kan dolaşımına yardımcı olurlar.

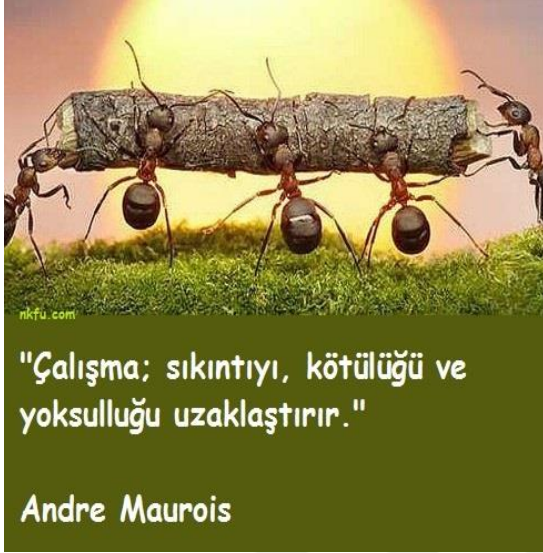
IV. Değerlendirme:

Öğrencilere Karagöz ve Hacivat metnini canlandırırken zorlanıp zorlanmadıkları sorulur. Canlandırdıkları rollerle ilgili yaşadıkları duygular hakkında öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri sağlanır. Karagöz ve Hacivat metnini sevip sevmedikleri ve nedenleri öğrencilere sorulur.

Etkinlik-6.

Ağaç Ve Sen Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

Aşağıda verilen resimleri inceleyerek resimlerde yazılı olan sözlerle ne anlatılmak istendiğini düşününüz?



H.z.Ali r.a.

Kaynak: <https://www.nkfu.com/calismak-caliskan-olmak-caliskanlik-ile-ilgili-resimli-guzel-sozler/>
Kaynak: <https://www.nkfu.com/calismak-caliskan-olmak-caliskanlik-ile-ilgili-resimli-guzel-sozler/>



Kaynak: <https://www.nkfu.com/calismak-caliskan-olmak-caliskanlik-ile-ilgili-resimli-guzel-sozler/>



Kaynak: <https://muhtesemsözler.com/calismanin-onemi-ile-ilgili-sozler/>



- Yukarıdaki resimde ne görüyorsunuz?
- Ağacın üzerinde hangi alanlarla ilgili görseller bulunmaktadır?
- Bu görsellerin ağaç üzerine yerleştirilmesinde bir sıra var mıdır? Varsa bu sıralama hangi mantığa göre yapılmıştır?
- Çocuklar ne yapıyor olabilir?
- Ressam bu resimle bize hangi mesajı veriyor olabilir?
- Siz bu ağaca bir isim vermek isteseydiniz bu ne olurdu?

AĞAÇ VE SEN

Bir ağaç altındasın, her dalı binbir çiçek,
Gün gelip bu çiçekler sana yemiş verecek.

En yüksek dallarında, bunların olgunları;

Gözünü onlara dik, alçaklarından el çek.

İstiyorsan erişmek yüksekteki dallara

Vücutça kuvvetli ol, zekâca büyüyerek.

Yavrum, bunun çaresi okuyup öğrenmektir,

Yoksa hep boşa gider çektiğin bunca emek!

Bilgi en büyük kuvvet, yaşayıp yaşatmakta;
Fakat faydasız kalır temiz olmazsa yürek!
Sevmeye başla yavrum, ananın kucağında;
Vatana sevgin, her şeyden üstün gerek.
Kafanda bilgi dolu, yürekte sevgilerin,
Yürü, engel tanıma yolundan döndürecek.
Gözün yukarda olsun, gönlün yüceliklerde,
Başın dimdik, yüzün ak, alnın açık, gözün pek.
Yere düşen, kirlenen hiçbir şeye eğilme,
Şahin ol, yılan olma; sürünmektir eğilmek!
Her ülküye emekle, çalışmakla erilir.
Bahtiyarlık istersen ömür sür didinerek.
Yücel yavrum, Türklüğün her ümidi sendedir,
Vatan demek sen demek, sen demek vatan demek.

Hasan Âli YÜCEL
Sizin İçin

Bir ağaç altındasın, her dalı binbir çiçek,
Gün gelip bu çiçekler sana yemiş verecek.

- **“Yemiş” ne demektir? Şair burada “yemiş” kelimesini hangi anlamda kullanmıştır?**
- **Binbir çiçek veren bir ağaç hiç gördünüz mü? Şair bu dizelerde “ağaç” ve “binbir çiçek” ifadeleriyle neyi kastediyor olabilir?**
- **Bu dizelere göre “ağacın altında” olmak demek ne demek?**

En yüksek dallarında, bunların olgunları;
Gözünü onlara dik, alçaklarından el çek.

- **“Olgun” ne demek? “Olgun meyve, olgun insan” ifadeleriyle sözcüklere hangi anlamlar kazandırılmış olabilir?**

- Şair bu dizelerde “bunların olgunları” ifadesindeki “bunların” sözüyle neyi kastediyor olabilir?
- Şair bu dizelerde “olgunları” neden en yüksek dallara yerleştirmiş olabilir?
- Bu dizelerde geçen deyimler hangileridir? Hangi anlamda kullanılmıştır?

İstiyorsan erişmek yüksekteki dallara
Vücutça kuvvetli ol, zekâca büyüyerek.

- Şair “yüksekteki dallar” derken neyi kastediyor?
- Bu dizelerde geçen “vücut” kelimesi sizce hangi anlamda kullanılmıştır? Bunun yerine hangi kelimeyi kullanırsak verilmek istenen mesaj daha iyi anlaşılabilir?
- Bu dallara erişmenin “vücutça kuvvetli olmak ve zekâca büyümele” ne ilgisi olabilir? Şair bu ifadelerle bize hangi yolu gösteriyor olabilir?

Yavrum, bunun çaresi okuyup öğrenmektir,
Yoksa hep boşa gider çektiğin bunca emek!

- Şair “bunun çaresi” derken neyin çaresinden bahsediyor olabilir?
- Vücutça kuvvetli olmanın, zekâca büyümenin” okuyup öğrenmekle ne ilgisi olabilir?
- Hangi durumda çekilen bunca emek boşa gider? Neden?

Bilgi en büyük kuvvet, yaşayıp yaşatmakta;
Fakat faydasız kalır temiz olmazsa yürek!

- Önceki dizelerde geçen “vücutça kuvvetli ol” ile “bilgi en büyük kuvvet” ifadeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Bilgi nasıl en büyük kuvvet olur? Örneklerle anlatabilir misiniz?
- Yürek temiz olmazsa faydasız kalacak olan şey nedir? Neden?

Sevmeye başla yavrum, ananın kucağında;
Vatana sevgin, her şeyden üstün gerek.

- **Bu dizelere göre neyi, ne zaman sevmeye başlamalıyız?**
- **Bu dizelere göre vatan sevgisinin ölçüsü ne olmalıdır? Neden?**
- **Şair önceki dizelerde bilgi ve öğrenmekten bahsederken neden vatan sevgisine geçmiş olabilir? Bilgi ve öğrenmek ile vatan sevgisi arasında ne tür bağlantı olabilir?**

Kafanda bilgi dolu, yürekte sevgilerin,
Yürü, engel tanıma yolundan döndürecek.

- **Şair hangi destek noktalarından hareketle “yürü” diyor?**
- **Şair yoldan döndürecek engel derken neyi kastediyor olabilir?**
- **Kafadaki bilgi ve yürekteki sevgi yoldan döndürecek engelleri aşmak için yeter midir sizce? Neden?**

Gözün yukarda olsun, gönlün yüceliklerde,
Başın dimdik, yüzün ak, alnın açık, gözün pek.

- **Bu dizelerde geçen “yüzü ak, alnı açık, gözü pek” sözcük grupları hangi anlamda kullanılmıştır? Bunların şiire kattığı anlamlar ne olabilir?**
- **Gözü yukarıda olmak ne demek? Bu ifadeyi şiirde geçen özellikle hangi dizeler ile ilişkilendirebilirsiniz? Neden?**

Yere düşen, kirlenen hiçbir şeye eğilme,
Şahin ol, yılan olma; sürünmektir eğilmek!

- **Şair bu dizelerde hangi söz sanatını kullanmıştır?**
- **Şair “yere düşmek ve kirlenmek” ifadeleriyle neyi kastediyor?**
- **Şair eğilmeyi neye benzetiyor? Neden?**

- **Şahin olmak ve yılan olmak arasında şair nasıl bir anlam ilişkisi kurmuştur?**

Her ülküye emekle, çalışmakla erilir.

Bahtiyarlık istersen ömür sür didinerek.

- **“ülkü, ermek, bahtiyarlık, didinmek” kelimelerin anlamları ne olabilir?**

- **Bu dizelerde geçen hangi kelimeler arasında yakın bir anlam ilişkisi vardır?**

- **Şaire göre bahtiyarlığın şartı nedir? Neden?**

Yücel yavrum, Türklüğün her ümidi sendedir,

Vatan demek sen demek, sen demek vatan demek.

- **“Yücel” kelimesinin anlamı nedir? Şair “yücel” kelimesini hangi anlamlarda kullanmış olabilir?**

- **Şair “Vatan demek sen demek, sen demek vatan demek.” dizesiyle ne demek istiyor? Bu dizeden ne anlıyorsunuz?**

- **Şair “sen” diyerek kimi kastediyor?**

- **Şiirin ana duygusu nedir?**

- **Öğrenci olmanız açısından değerlendirdiğimizde şair sizden ne yapmanızı istiyordur?**

- **Şiirde geçen kaç öğüt sayabilirsiniz?**

- **Şiirin başlığını ilk okuduğunuzda şiirin bu içerikte olabileceğini tahmin etmiş miydiniz?**

- **Sadece başlığı görüp şiiri okumasaydık şiirin hangi konuyla alakalı olacağınızı düşünürdünüz?**

- **Siz de bu şiire iki dize eklemek isteseydiniz ne yazardınız?**

AĞAÇ VE SEN DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Çalışkanlık

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 12 Katılımcı

- Fuat SEZGİN (öğrenci rolünde)
- Aziz SANCAR (öğrenci rolünde)
- Cahit ARF (öğrenci rolünde)
- Uğur ŞAHİN ve Özlem Türeci (öğrenci rolünde)
- Nevzat TARHAN (öğrenci rolünde)
- Diğer öğrenciler

İşleniş:

Öğrencilere rolleri dağıtılır.

I. Isınma:

Sınıfa “ <https://www.okuloncesitr.net/drama-muzikleri/> “ adresinden “**Drama Müzikleri 2**” verilerek öğrencilerin önce sağ ellerini başlarının sağ tarafına dayamaları ve başlarıyla ellerini elleriyle de başlarını iterek denge tutmaları istenir. Bu çalışma sırasıyla sol elin başın sol tarafına, sağ elin başın ön tarafına ve sol elin başın arka tarafına dayanmasıyla devam ettirilir. Her seferinde baş üç kere derin nefes alınarak esnetilir.

II. Esas Çalışma:

Fuat, Aziz, Cahit, Uğur, Özlem, Nevzat sınıfın en çalışkan ve çalışmayı seven öğrencileridir. Helin, Çiğdem, Elif, Okan, Suat, Kemal adlı öğrenciler de dersleri sevmez, okulun sıkıcı ve gereksiz olduğunu düşünen öğrenciler olup derslerine ilgili olan Fuat, Aziz, Cahit, Uğur, Özlem, Nevzat gibi arkadaşlarına pek de güzel düşüncelerle bakmazlar.

Fuat tarih okumayı, tarih araştırmayı seven ve bu alanda eline geçen her kaynağı değerlendiren bir öğrencidir. Yıllar sonra İslami Bilimler alanında ismini duyuran bir profesör olur.

Aziz’in hayali doktor olmaktır. Canlıların yaşamları konusunda meraklı olduğu için fırsat buldukça bunları inceler. Yıllar sonra Nobel Kimya Ödülünü alarak ismini duyuran bir profesör olur.

Cahit’in en sevdiği ders matematiktir. Kendisi için matematik problemleri bir oyuncak kadar eğlencelidir. Yıllar sonra ordinaryüs profesör olur.

Uğur'un tıpa merakı vardır. Doktor olmak ister ve onun için çabalar. Sınıf arkadaşı Özlem'in de kendisi gibi çalışmayı çok seven bir doktor olduğunu öğrenir ve onunla evlenir. Yıllar sonra Covid-19 hastalığına aşı üreten bir çift olurlar.

Nevzat kendi halinde efendi sessiz sakin bir öğrencidir. İnsanları ve davranışlarını gözlemlemeyi sever. İnsan davranışlarının altında yatan nedenler onun için merak konusudur. Yıllar sonra psikoloji alanında ismini duyuran bir profesör olur.

Yıllar sonra Helin, Çiğdem, Elif, Okan, Suat, Kemal gibi arkadaşlar Fuat, Aziz, Cahit, Uğur, Özlem, Nevzat ile bir mezunlar buluşmasında karşılaşırlar. Ve onlarla geçmiş dönemleri ile şimdiki halleri konusunda kıyaslamalar yaparak konuşurlar.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir. Başlarını masaya koyup gözlerini kapatmaları istenerek sınıfa “ https://www.youtube.com/watch?v=E3_7Kr5qkXY “ adresli videonun sesi verilir ve bu sesi hayal ederek zihinlerinde canlandırmaları istenir.

IV. Değerlendirme:

Öğrencilere öğrencilik yılları ve şimdiki durumları sorulur. Bu iki dönem hakkında konuşmaları istenir. Canlandırdıkları rollerde neler hissettikleri, canlandırma aşamasında zorlanıp zorlanmadıkları sorulur. Öğrencilerden canlandırdıkları dramadan çıkardıkları derslerden bahsetmeleri istenir.

Etkinlik-7.

Bazı İnsanlar Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

- İnsanları, tereddüt etmeden, tanıyorum diyebilir misiniz? Neden?
- İnsanları tanıma konusunda sizi en çok yoran şey nedir?
- Bir insana güvenip sonra bu güven nedeniyle pişman olduğunuz oldu mu? Nasıl?

Aşağıdaki ifadeyi anlamlı bir şekilde tamamlayınız?

- “Bazı insanlar.....”

İnsanlar tanırız; sevdiğimiz, hoşlandığımız, kaçtığımız, ayırık otu muamelesi ettiğimiz.

İnsanlar tanırız, bir ihtiyaçtılar, kelimelerinden tutun da kelimelerini vurguladıkları ses tonlarına kadar ferahlatıcı bir esinti gibidirler. Onlarla konuşunca bir şelalenin tertemiz sularında arınmış gibi oluruz sanki.

Yine insanlar vardır, onlar tek bir söz söylemeseler dahi, tek bir bakışlarıyla mıhlanır kalırsınız olduğunuz yerde bin azar işitmişçesine.

- Ayırık otunu bilir misiniz? Yazar neden ayırık otu muamelesi demiş olabilir?
- Mıh ne demek?
- Yazar üçüncü paragrafta söz yerine hangi ifade şeklinden bahsetmiş? Sizce bunu söz ile kıyasladığımızda hangisi daha etkili olur?
- Yakın çevrenizde yazarın ifade ettiği hangi insan türünden daha çok bulunur?
- Yazar bu paragraflarda hangi söz sanatlarından ve hangi düşüncüyü geliştirme yollarından faydalaniyor?

- **AYRIK OTU:** Buğdaygillerden, kökü hekimlikte idrar söktürücü olarak kullanılan yabani bir bitki (TDK).



- Kaynak: <https://www.nkfu.com/ayrik-otu-nedir-nasil-bir-bitkidir-ozellikleri-kullanim-sekli-faydalari/>

MIH: *Çivi (TDK)*

İnsanlar vardır, tanıdığımızı düşünürüz. Oysa irdelersek tanışmışlığımız, tanışmışlıktan öteye gidememiştir. Arabalarının markasını biliriz, oturduğu semti de. Nerede görsek tanıyacağımız kadar aşınayızdır dış görünüşlerine. Onların niceliklerini biliriz, bellemişizdir. Ancak onların niteliklerini hiç görememiştir. Bu, onları hiç mi hiç tanıyamamışızdır anlamına gelir.

- **Yazar “tanışmışlığımız, tanışmışlıktan öteye gidememiştir.” derken ne demek istiyor olabilir?**
- **“aşına” ne demek olabilir?**
- **Yazar “onların nicelikleri ve nitelikleri” derken neyi kastediyor?**
- **AŞINA:** *Bildik, tanıdık (TDK).*

Bir bakıma tanıdığımızı sandıklarımızı da ne kadar tanıdığımız, asla pek tanıdık bir konu değildir. Sadece günaydınlaşmadan, selamlaşmadan, iyi akşamlar, esenlikler dilemekten öteye gidemeyen ya da mecburen paylaşılan birkaç konunun dışına taşamayan paylaşımlar, insanlar hakkında bizde, bizim hakkımızda da insanlarda bir fikir uyandırır da bu fikri bir kanaat boyutunda algılamamak gerekir.

- “kanaat” ne demek olabilir?
- Yazar “Bir bakıma tanıdığımızı sandıklarımızı da ne kadar tanıdığımız, asla pek tanıdık bir konu değildir.” derken ne demek istiyor olabilir?

KANAAT: Elindekenden hoşnut olma durumu, kanıklık, yeter bulma, yetinme, fazlasını istememe, doyum (TDK).



Çocukluğunu bilmediğimiz, nasıl sevildiğini ya da hırpalandığını, ne kadar kabul gördüğünü hiç öğrenmediğimiz ya da itelendiğine tanık olmadığımız insanları belli bir başlangıçtan itibaren tanırız. Artık çocukluğun oldukça gerilerde kaldığı ortamlarda mesela.

Üniversite sıraları, komşuluk ya da iş ortamları gibi çocukluktan çıkmış olan daha sonraki zamanlarda tanıdığımızdır çoğu insanı.

- “hırpalanmak” ne demek olabilir?
- Yazar “itelenmek” derken neyi kastediyor?
- Yazar “çocukluğun oldukça gerilerde kaldığı ortamlarda” derken ne demek istemiş olabilir? Bunun yerine hangi ifadeyi kullanabiliriz?

- Arkadaşlarınızı her yönüyle tanır mısınız? Bu mümkün mü?

HIRPALANMAK: Örselenmek, dövülmek (TDK).



Davranışları, tutumları, eğilimleri kesinkes belirleyecek belli yaşamışlıkların geride kaldığı bir noktadan itibaren tanımaya başladığımız insanları, tam anlamıyla tanıdığımızı söylemek doğru değildir. Ancak bunların yeterli olabildiği insanlar var elbette. Bu kanı önceki kuşaklar tarafından da kim bilir kaç kez saptanmış olmalı ki atasözleri bile üretilmiş bu konu üzerine. “İnsan insanı alışverişte görsün.”, “Birisini tanımak için ya seyahate gideceksin ya yemek yiyeceksin.”, “İnsanoğlu çiğ süt emmiştir.” gibi.

- “kesinkes, kanı, kuşak” ne demek olabilir?
- “Bu kanı önceki kuşaklar tarafından da kim bilir kaç kez saptanmış olmalı ki atasözleri bile üretilmiş bu konu üzerine.” ifadesinde atasözlerinin meydana gelmesinde rol oynayan hangi özellik bulunmaktadır?
- “İnsan insanı alışverişte görsün.”,
“Birisini tanımak için ya seyahate gideceksin ya yemek yiyeceksin.”,
“İnsanoğlu çiğ süt emmiştir.” atasözlerinden ne anlıyorsunuz?

- **KESİNKES:** Kesinlikle (TDK).

- **KANI:** *İnanç, düşünce, kanaat (TDK).*
- **KUŞAK:** *Yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu (TDK).*

Çok dostluklar biliriz, nice sonra “Onu hiç tanımamışım.” yakınmaları ile bitiverir. Eğer o nice sonra tanımamışlık fikrini oluşturan olgu yaşanmamış olsa idi, demek ki dostluk sürecekti.

Ne zaman bir tanışıklığı, arkadaşlığı, hatta evliliği o ana kadar sıradan ve kanıksanmış olmayan ciddi bir test beklerse bu test kırılma noktası ya da pekişme noktası olabilir.

- “yakınma, olgu, kanıksamak” ne demek olabilir?
- Yazar “kırılma noktası, pekişme noktası” ifadelerini hangi anlamda kullanmış olabilir?
- Siz de “Onu hiç tanımamışım.” diyerek arkadaşlığınızı veya dostluğunuzu bitirdiğiniz oldu mu hiç?

- **YAKINMAK:** *Sızlanmak, sızlanarak anlatmak, şikâyet etmek (TDK).*
- **OLGU:** *Birtakım olayların dayandığı sebep veya bu sebeplerin yol açtığı sonuç, vakıa (TDK).*
- **KANIKSAMAK:** *Çok tekrarlama sebebiyle etkilenmez olmak, alışmak (TDK).*

Hep anlatılan ya da övünülen veya öyleymişçesine gösterilen nitelikler, özellikler, o ana kadar kendini gösterme fırsatı bulamamış olsalar da buldukları ilk fırsatta ortaya çıkmış, dolayısıyla insanın aynası olmuşlardır içini dışa vuran. Mesele, o noktada insanı insan olarak mı değerlendirmek, yoksa hep sanki öyleymiş gibi sunulan görüntünün, aslında çok farklı bir görüntü olduğunu anlamanın sıkıntısıyla veryansın mı etmek olduğudur. Her iki seçeneği de tercih edenler var. Bu seçim tamamen bizim kişiliğimizi, bakışımızı oluşturan unsurlar ile ilgili.

- “veryansın etmek” deyiminin anlamı nedir?
- Yazar “Hep anlatılan ya da övünülen veya öyleymişçesine gösterilen nitelikler, özellikler, o ana kadar kendini gösterme fırsatı bulamamış olsalar da buldukları ilk fırsatta ortaya çıkmış, dolayısıyla insanın aynası olmuşlardır içini dışa vuran.” ifadesiyle ne demek istemiş olabilir?
- Yukarıdaki ifadede yer alan “öyleymişçesine” sözüyle ne kastedilmektedir?

VERYANSIN ETMEK: Acımadan, hiçbir şey düşünmeden saldırmak, yok etmek, bol bol harcamak veya acımasızca söylemek (TDK).



- Yukarıdaki resmi nasıl yorumlarsınız?

Bazı insanlar vardır görüntüde hiçbir şey algısı uyandırır ama yarım saatlik sohbet sonunda çok şey oldukları inancını yıkılmaz şekilde oluştururlar.

O sade, iddiasız görüntünün altında gizlenen ne kadar derin düşünceleri, görmüş geçirmişlikleri imbiklenmiş tecrübeleri, yunmuş yıkanmış arınmış edinimleri fark edince kapkara kömürün içine saklanmış pırıltılı, ışıklı, eşsiz bir elmas bulmuş gibi oluruz.

- “İmbiklemek, yunmak, edinim” sözcükleri hangi anlamda kullanılmıştır?
- Yazar “Bazı insanlar vardır görüntüde hiçbir şey algısı uyandırır “ sözüyle ne demek istemektedir?

- Yazar “görmüş geçirmişlikleri imbiklenmiş tecrübeler” ifadesiyle ne demek istemiş olabilir?

- **İMBİK:** *Damutmaya yarayan, damutma işinde kullanılan araç, damutıcı (TDK).*
- **YUNMAK:** *Yıkanmak (TDK).*
- **EDİNİM:** *Kazanma, iktisap (TDK).*

Bu tür bir buluş, bulanı sevindirmesinin yanı sıra, dış görüntünün yanıltıcı olabileceğini de öğretmiştir bize hoş bir sürprizle. Her insan bir dünyadır, her dünyanın içerdiği atmosfer farklıdır, diye düşünmeye başlamışsınız.

Bazı insanlar vardır, her yerde olmaları istenir. Esprili, güldüren, hazırcevap, gergin ortamları yumuşatan, hiçbir sözün altında kalmayan. Keşke bu insanlardan daha çok olsaydı diye düşünürüz.

- Yazar “Her insan bir dünyadır, her dünyanın içerdiği atmosfer farklıdır” sözüyle neyi ifade etmek istemektedir?
- Yazar “hiçbir sözün altında kalmayan” ifadesini hangi anlamda kullanmaktadır? Aynı paragrafta bu ifadenin yerine kullanılabilecek yakın anlamlı ifade hangisi olabilir? Neden?

Bir köylü kadınla, çobanla konuşmak hiç ummadığınız kadar şaşırtıcı olabilir. Ziraat mühendisi ya da yer bilimci değillerdir. Size tabiatı, bitkileri anlatmaya başladıklarında, yağışlardan, ağaçların yapraklarını geç dökmesinden, ayvanın çok olmasına kadar gözlediği verilerden önümüzdeki günlerin nasıl olacağını okuması karşısında bambaşka bir dünya ile karşı karşıya olduğumuzu, bazen diplomanın ne kadar yetersiz olduğunu düşünürsünüz. Onlara yetecek hiçbir diplomanın mevcut olmadığı kanısına varırsınız. Yitmemiş içtenlikleri, ikramda bulunmak için çırpınışları, çıkarsız yaklaşımları ile ilkin onları anlamakta zorlanabilirsiniz bile. Sonra hâlâ böyle insanların bulunduğu sevinirsiniz onları tanımış olmanın şansıyla.

- “yitmek” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- **Yazar köylü kadınların bunca bilgiye sahip olmasını neye bağlıyor olabilir? Bunu yukarıdaki paragraflarda geçen hangi ifadeyle ilişkilendirebiliriz?**

YİTMEK: Yok olmak, ortadan kalkmak, kaybolmak (TDK).

İnsanlar vardır, nasıl olduğunuz değil de nasıl imkânlar sunacağınız önemlidir onlara. Ne kadar vericiyseniz o kadar iyi dost bilirler sizi.

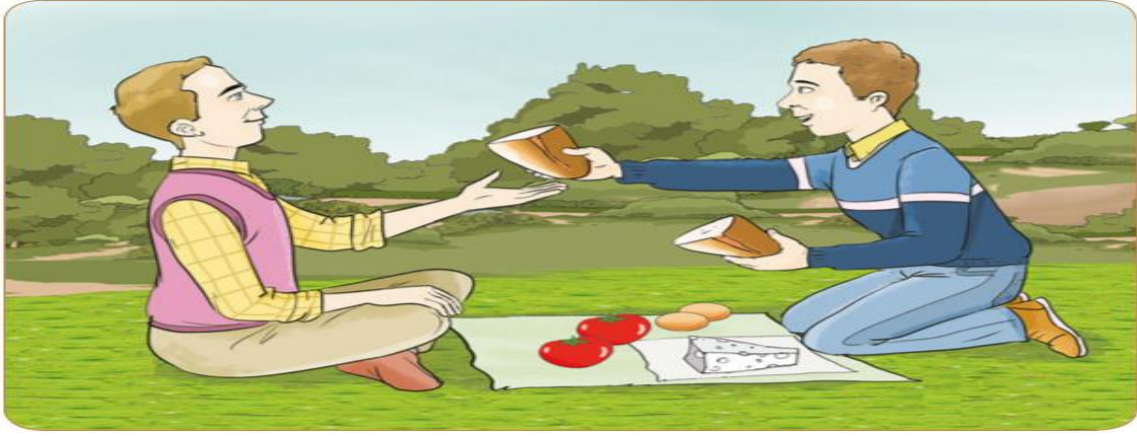
İnsanlar vardır, yürekleri kocaman, kapıları hep açık. Sadece dinlerler. Dinledikleri hep yakınmalardır. Konuşmaları da hep teskin edicidir. Onlar hiç yakınmaz. Ancak onlar, on milyonda bir çıkarlar. Onları bulmak kolay değildir, bulunca da kıymetini bilmek kolay değildir. Bilenler de hem akıllıdır hem de şanslı.

- **“İnsanlar vardır, nasıl olduğunuz değil de nasıl imkânlar sunacağınız önemlidir onlara.” ifadesiyle bu tür insanların ilişkilerini nasıl tanımlayabilirsiniz?**

- **“teskin etmek” ne demektir?**
- **Yazar “, yürekleri kocaman, kapıları hep açık” ifadeleriyle ne demek istiyor olabilir?**

TESKİN ETMEK: Acı, öfke, heyecan vb. duyguları yatıştırmak, dindirmek (TDK).

İnsanlar vardır, zor anların kişileridir. Hani kırk kişi girişimde bulunur da bir işi hâllemez ama biri çıkar bir söz ile hâlleder her şeyi ya. İşte öyle insanlar. Onların yakınlarınızda olması, aslında sizin şansınızdır. Onlar yakınlarınızdaysa hiçbir olay kötüye gitmez. Hiçbir tatsızlık uzun boylu sürmez, hiçbir anlaşmazlık büyümmez. İdare edenlerdendirler, yöneticilik anlamında değil elbet. Geri kalan insanlar, idare lambasının yağı bitti yani benim tahammülüm bitti, kalmadı derken onları yatıştıranlardır. Kendini anlatmaktan çok karşıdakileri anlayanlardır. İdare lambasının bitmeyen yağı olur, ısıtırlar çevrelerini. Böyle akrabalarınız, arkadaşlarınız olsun istersiniz.



- **Yukarıdaki resmi nasıl yorumlarsınız?**

İnsanlar çeşit çeşit, çiçekler gibi. Her çiçek farklı renkte, farklı kokuda. Dikenlisi de var, dikensizi de. Diken gibi gözükseler de pürşifa olanlar var deve dikenini misali. Mesele, onlara nasıl bakıldığında. Gözde yani. Görünen mi, görülmesi istenen mi, yoksa bütün mü bizi cezbetmeli. Mesele bu.

- **“pürşifa, cezbetmek” ne demek olabilir?**
- **İnsanları çiçeklere benzeten yazar “dikenlisi de var dikensizi de” ifadesiyle neyi kastediyor olabilir?**

- **PÜR:** Dolu (TDK).
- **PÜRŞİFA:** Çok şifalı.
- **CEZBETMEK:** Kendine çekmek, bağlamak, etkilemek (TDK).

“Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.” demiş Mevlânâ.

“Âlemin gözündeki çöpü görürsün, kendi gözündeki merteğe baksana.” demiş.

“Ya olduğun gibi görün ya görüldüğün gibi ol.” demiş yine Mevlânâ.

- **“mertek” ne demek olabilir?**
- **Mevlana bu sözleriyle ne anlatmak istiyor olabilir? Bu sözlerden ne anlıyorsunuz?**

MERTEK: Yapıda kullanılan dört köşe veya yuvarlak, kalınca ağaç (TDK).

O hâlde insanın bazen ateş olup yaktığını, bazen su olup ferahlattığını, kimileyin merhem olup yara kapattığını, belki bize en unutulmaz dersleri öğrettiğini bilerek ve önce kendimizin bir insan olduğunu hep anımsayarak insanları, insani duygularımızla değerlendirmek, onlara yaklaşmak, onları anlamaya çalışmak doğru olmaz mı?

• **A. Yasemin YÜKSEL**

Türk Dili Dil ve Edebiyat dergisi

- **Bu metnin ana fikri ve konusu nedir?**
- **Bu metinde geçen kaç özlü söz hatırlıyorsunuz?**
- **Yazarın insanlar hakkındaki görüşlerine katılıyor musunuz?**
- **Siz de “Bazı İnsanlar” başlığı altında burada yer almayan bir insan çeşidinden bahsedebilir misiniz?**
- **İnsanların farklı farklı oluşları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?**

BAZI İNSANLAR METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Görüldüğü Gibi Olmak mı Olduğu Gibi Görünmek mi?

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 17 Katılımcı (Tüm Sınıf)

İşleniş:

Sınıf iki gruba ayrılır ve rolleri dağıtılır.

I. Isınma:

Her öğrenci kendine bir arkadaş seçer. Öğrencilerden biri cümle kurarken diğeri bu cümlede var olan ek fiil ve zarfları bulmaya çalışır.

II. Esas Çalışma:

Sınıf iki gruba ayrılır. Gruplar karşılıklı olarak aralarında bir metre kadar bir mesafe olacak şekilde dizilir. Öğrencilerden biri Mevlana'nın “Ya olduğun gibi görün ya görüldüğün gibi ol.” sözünden yola çıkarak neye göre davranması gerektiğine karar veremiyor. Oluşan

gruplardan biri “Olduğun gibi görün.” diyerek nedenlerini dile getirirken diğer grup ise “Göründüğün gibi ol.” diyerek nedenlerini açıklar. Her iki grup üyeleri sırayla biri ilk gruptan diğeri ikinci gruptan olacak şekilde kararsız kalan bu arkadaşlarına bir karara varabilmesi için yardımcı olmaya çalışır. Grupların fikir paylaşımından sonra öğrenci vardığı kararı ve nedenini açıklar.

III. Rahatlama:

Öğrencilerin yerlerine oturmaları istenir. Öğrencilerden sabah yataklarından kalkarken yaptıkları gibi bedenlerini esnetmeleri istenir. Kollar, baş, bacaklar ve gövde esnetilir.

IV. Değerlendirme:

Öğrencilere neler hissettikleri, canlandırma aşaması hakkındaki fikirleri, sonuç olarak kendilerinin de vardıkları kararları sorulur.

Etkinlik-8.

Karamsar Ve İyimser Bakış Açısı Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

- Aşağıda verilen resimleri inceleyiniz.



Kaynak: <https://goncakubat.com/bakis-acisi-ve-hayat/>

yapmanız gereken 10 değişiklik/



Kaynak: <https://www.uplifers.com/daha-pozitif-bir-bakis-acisina-sahip-olmak-icin-hayatinizda->



Kaynak: <https://yucelbinici.com/iyimserlik-ustune/>



Kaynak: <https://twitter.com/ikuvent/status/1165302367794946048>

- Resimlerde neler görüyorsunuz?
- Resimlerden ne anladınız?
- Resimler sizi nasıl etkiledi?

KARAMSAR VE İYİMSER BAKIŞ AÇISI

- **Başlıktan hareketle sizce yazar bu metinde hangi düşünceyi geliştirme yolunu kullanacaktır?**
- **Olaylar karşısında sizde hangi bakış açısı daha ağır basar?**

Bir zamanlar, her şeyden sürekli şikâyet eden, her gün hayatının ne kadar berbat olduğundan yakınan bir kız vardı. Hayat ona göre çok kötüydü ve sürekli savaştıktan, mücadele etmekten yorulmuştu. Bir problemi çözer çözmez bir yenisi çıkıyordu karşısına.

- **Hayatınızdan memnun musunuz? Sizin de böyle her şeyden şikayet eden bir yapınız var mı?**
- **Sizce de hayat kötü mü, savaşmak mıdır hayat, mücadele etmek midir? Neden?**
- **Hayatın en çok hangi yönünden şikâyetçi oluyorsunuz?**

Genç kızın bu yakınmaları karşısında, mesleği aşçılık olan babası ona bir hayat dersi vermeye niyetlendi. Bir gün onu mutfığa götürdü. Üç ayrı cezveyi suyla doldurdu ve ateşin üzerine koydu. Cezvelerdeki sular kaynamaya başlayınca bir cezveye bir patates, diğerine bir yumurta, sonuncusuna da kahve çekirdeklerini koydu. Daha sonra kızına tek kelime etmeden beklemeye başladı. Kızı da hiçbir şey anlamadığı bu faaliyeti seyrediyor ve sonunda karşılaşacağı şeyi görmeyi bekliyordu. Ama o kadar sabırsızdı ki sızlanmaya ve daha ne kadar bekleyeceklerini sormaya başladı. Babası, onun bu ısrarlı sorularına cevap vermedi.

- **Sizce kızın babası kızına nasıl bir ders vermeye niyetlenmiştir?**
- **Bu derse yazar neden “hayat dersi” demiş olabilir?**
- **Sizce kızın babası kızının sorularına neden cevap vermiyor?**
- **“yakınma” sözcüğünün anlamını önceki okumalarda öğrenmiştik. “yakınma” ne demekti?**

Yirmi dakika sonra, adam cezvelerin altındaki ateşi kapattı. Birinci cezveden patatesi çıkardı ve bir tabağa koydu. İkincisinden yumurtayı çıkardı, onu da bir tabağa koydu. Daha sonra son cezvedeki kahveyi bir fincana boşalttı. Kızına dönerek sordu:

— Ne görüyorsun?



Bu resimde ne görüyorsunuz?

Resmi nasıl yorumlarsınız?



Sizce bu resimde baba kızına ne diyordur?

Resimde gördüklerinizi nasıl yorumlarsınız?

— Patates, yumurta ve kahve, diye alaylı bir cevap verdi kızı.

— Daha yakından bak bir de, dedi baba, patatese dokun. Kız denileni yaptı ve patatesin yumuşamış olduğunu söyledi.

— Aynı şekilde, yumurtayı da incele.

Kız, kabuğunu soyduğu yumurtanın katılaştığını gördü. En sonunda, kızının kahveden bir yudum almasını söyledi.

Söylenileni yapan kızın yüzüne, kahvenin nefis tadıyla bir gülümseme yayıldı. Ama yine de bütün bunlardan bir şey anlamamıştı:

— Bütün bunlar ne anlama geliyor

- **Sizce de bütün bunlar ne anlama geliyor?**
- **Buraya kadar düşündüğümüzde babanın vermeye çalıştığı ders hakkında bir fikir edinebildiniz mi?**

Babası, patatesin de, yumurtanın da, kahve çekirdeklerinin de aynı sıkıntıyı yaşadıklarını, yani kaynar suyun içinde kaldıklarını anlattı.

Ama her biri bu sıkıntı karşısında farklı tepkiler vermişlerdi. Patates daha önce sert, güçlü ve tavizsiz görünürken kaynar suyun içine girince yumuşamış ve güçten düşmüştü. Yumurta ise çok kırılgandı, dışındaki ince kabuğun içindeki sıvıyı koruyordu. Ama kaynar suda kalınca yumurtanın içi sertleşmiş, katılaştı.

Ancak kahve çekirdekleri bambaşkaydı. Kaynar suyun içinde kalınca kendileri değiştiği gibi suyu da değiştirmişlerdi ve ortaya tamamen yeni bir şey çıkmıştı.

- **“taviz” ne demek olabilir?**
- **Bu aşamada, bu olanlardan da hareketle, baba siz olsaydınız kıza nasıl bir öğüt verirdiniz?**

- **Yakın çevrenizde aynı sıkıntı yaşayıp farklı tepki verenlere şahit oldunuz mu hiç?**

- **TAVİZ: Ödün (TDK).**

“Sen hangisisin?” diye sordu kızına. “Bir sıkıntı kapını çaldığında nasıl tepki vereceksin? Patates gibi yumuşayıp ezilecek misin? Yumurta gibi kalbini mi katılaştıracaksın? Yoksa kahve çekirdekleri gibi başına gelen her olayın duygularını olgunlaştırmasına ve hayatına ayrı bir tat katmasına izin mi vereceksin?”

Felsefe Diyarından Hikmet Yurduna

Bilgelik Hikâyeleri

haz.: Cevdet KILIÇ

- **Peki ya siz hangisisiniz? Olaylar, sıkıntılar karşısında nasıl tepki verirsiniz?**
- **Babanın verdiği dersi beğendiniz mi? Neden?**
- **Siz olsaydınız nasıl bir ders verirdiniz? Niçin?**
- **Yakın çevrenizde ders vererek bilgilendiren, bakış açınızı değiştiren kimseler var mıdır? Verdikleri dersleri önemser misiniz? Niçin?**
- **Metnimizin başlığı neydi? Siz olsaydınız bu metne hangi başlığı koyardınız?**
- **Metni devam ettirmek isteseydiniz nasıl devam ettirirdiniz?**

KARAMSAR VE İYİMSER BAKIŞ AÇISI METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Bakış Açısına Göre Aile Tutumları

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 17 Katılımcı

- Karamsar Aile (Dede, Nine, Anne, Baba, İki Çocuk)
- İyimser Aile (Dede, Nine, Anne, Baba, İki Çocuk)

İşleniş:

Sınıf üç gruba (üç aile) ayrılır ve katılımcılara rolleri dağıtılır.

I. Isınma:

3-2-1 diye geri doğru sayılarak öğrencilere aynı anda cevaplamaları şartıyla sırasıyla en sevdikleri meyve, en sevdikleri renk, en sevdikleri hayvan sorulur. Öğrenciler verdikleri cevapların nedenlerini de ifade ederler.

II. Esas Çalışma:

Sınıf öğrencileri Karamsar Aile, İyimser Aile ve Nötr Aile şeklinde üç gruba ayrılır. Her grupta dede, nine, anne, baba ve iki çocuk vardır.

Okul tarafından Nemrut Krater Gölü'ne gezi düzenlenecektir. Ailelerinden izin almak isteyen kardeşler bunu aileleriyle paylaşır.

Karamsar Aile gezinin tehlikelerinden ve gereksizliğinden bahsederken İyimser Aile bu gezinin öğrenciler için olumlu etkilerinden, Nötr Aile ise gezinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinden bahsederek görüşlerini ifade ederler.

III. Rahatlama:

Öğrencilerin yerlerine oturmaları istenir. Sınıfa “
<https://www.youtube.com/watch?v=AUpqiQs4crw>” adresinden ney müziği dinletilir. Müzik sonunda öğrencilerin neler hissettikleri sorularak kısa cevaplar alınır.

IV. Değerlendirme:

Canlandırma sonunda öğrencilere neler hissettikleri, bulundukları aile tutumundan nasıl etkilendikleri, aile büyükleri kendileri olsaydı nasıl bir tutum takınacakları, canlandırma sürecinde zorlanıp zorlanmadıkları, hangi aile ortamında olmak istedikleri nedeniyle sorulur.

Etkinlik-9.

Ampulün İlk Yanışı Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

- Sizce ampul kim tarafından bulunmuştur?
- Sizce ampul nasıl icat edilmiştir? Ampulün icadında nasıl bir süreç yaşanmıştır?
- Hayatınızda hiç ampulün olmadığını düşünün, sizce ne olurdu? Hayatınızda nasıl farklılıklar olurdu?

40-50 adam, koca bir laboratuvara dolmuş, Thomas Alva Edison adındaki çılgın ama bir o kadar da çalışkan bir mucitin liderliğinde, harıl harıl çalışıyordu. Doğrusu o güne kadar, böyle bir bilimsel araştırma seferberliği görülmuş şey değildi.

Cam ampullerin içindeki hava, elektrik akımının kızdırdığı tellerin anında yanıp kül olmaması için boşaltılıyordu ama önemli bir sorun vardı: O teller hangi maddeden yapılacaktı?

- “mucit” ne demek olabilir?
- Yazar “çılgın” kelimesini hangi anlamda kullanmıştır?
- “harıl harıl” hangi anlamda kullanılmıştır?
- Yazarın kullandığı “kızdırmak” sözcüğü hangi anlamdadır?
- **Mucit:** *Yeni bir buluş ortaya koyan, icat eden kimse (TDK).*

Bazıları çok az dayanıyor, bazıları çok pahalıya mal oluyor, bazıları yeterince ısıltı saçamıyor, bazıları daha en başından kararıyor, bırakın ışık saçmayı, ortalığın ışığını sanki içine çekiyordu...

Doğru maddeyi bulmak için neler neler denenmişti. Kömürleştirme işleminden geçirilmiş mukavva, mantar, Hindistan cevizi kabuğu, at kuyruğu, ağaç dalı... Hatta laboratuvarı gezmeye gelen kızıl sakallı bir adamın sakalından, adamcağız “Durun ne yapıyorsunuz!” demeye kalmadan koparılan üç beş tel...

- “bazıları” hangi sözcüğün yerine kullanılmıştır? Bu sözcüğün türü ne olabilir?

- “mukavva” ne demek olabilir?
- “neler neler” ikilemesi cümleye hangi anlam katmıştır?
- “ doğru madde” ifadesindeki doğru sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- **Mukavva:** Kalın karton (TDK).

Edison başta olmak üzere herkes bu deneme yanılmalarından çok yorulmuştu. Bine yakın farklı madde denenmiş ama istenilen sonuç alınamamıştı...

Edison’un asistanı, herkesin çok yıprandığına ve bu işe daha fazla devam etmenin bir anlamı olmadığına inanıyordu. “Artık bu işten vazgeçsek!” dedi. “Bine yakın deneme yaptık ama sonuç başarısız oldu...”

Edison ise tüm yorgunluğuna rağmen tarihe geçecek bir yanıt verdi:

- “herkes” ifadesiyle yorulan kaç kişi kastedilmiş olabilir? Nerden anlıyorsunuz?
- Araştırmada denenilen farklı maddeler nelerdi?
- Sizce Edison nasıl bir cevap vermiş olabilir?

“Ne demek hiçbir netice alamadık! Öyle şey olur mu? Bin ayrı madde denedik ve bin tane yanlış maddenin hangileri olduğunu öğrendik!”

1879 yılının kasım ayıydı. Yorgun mucit Edison, aralıksız süren çalışmalarına kısa bir süre ara vermiş, masasının başında bitkin bitkin oturuyor ve ne yapacağını düşünüyordu.

- “netice almak” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?
- Edison’un cevabını nasıl karşılıyorsunuz? Sizce bu cevabın motive edici yönü var mı? Neden?
- Edison’un cevabından yola çıkarak, önceki metin olan “Karamsarlık ve İyimserlik Bakış Açısı” başlıklı metni de göz önünde

bulundurarak, sizce Edison hangi bakış açısına sahiptir? Buna karşılık Edison'un asistanı hangi bakış açısına sahip olabilir?



Bu resmi nasıl yorumlarsınız?

Resimdekilerden hangisi Edison olabilir? Nasıl anladınız?

Can sıkıntısından, ceketinin düğmeleriyle oynamaya başladı. Düğmelerden biri düşmek üzereydi, Edison çekip kopardı bu düğmeyi. Düğme kopunca dikili olduğu yerden bir iplik parçası sarmaya başladı. İpliği gören Edison'un kafasında bir anda ampul yanıverdi! “Bunu denemedik!” dedi ve ekibindeki elemanlara hemen pamuk ipliği bulmalarını söyledi.

Elemanlar, Edison'un dediğini yaptılar ama kimsenin zerre miktar ümidi yoktu. Aceleyle getirilen bir yumak pamuk ipliği, Edison'un talimatı ile önce küçük parçalara bölündü. Sonra da özel bir yöntemle kömürleştirildi.

Kömürleştirilen iplikler elbette kırılmaya karşı son derece hassas bir hâl almıştı. Ama biraz dikkatle, bir tanesi ampulün içine kırıp dökmeden yerleştirilebildi.

- “zerre, yumak, talimat, hassas, hâl” sözcüklerinin anlamları ne olabilir?
- Burada hangi deyimler kullanılmıştır? Bu deyimlerin anlamları ne olabilir?

- **Zerre:** Çok küçük parçacık (TDK).
- **Yumak:** Yuvarlak biçimde sarılmış iplik, yün vb. şey (TDK).
- **Talimat:** Yönerge (TDK).
- **Hassas:** Çabuk etkilenen (TDK).
- **Hâl:** Bir şeyin içinde bulunduğu şartların veya taşıdığı niteliklerin bütünü, durum, vaziyet (TDK).



Bu resimde ne görüyorsunuz?

Resmi nasıl yorumlarsınız?

Sıra ampule elektrik akımının verilmesine gelmişti. Nefeslerin tutulduğu bir anda akım verildi. Kömürleşmiş pamuk ipliği önce kızardı, sonra da etrafa tatlı sarı bir ışık vermeye başladı. Peki, bu kaç dakika sürecekti?

Herkes, “Şimdi kararıp sönecek!” korkusuyla ampulün çevresini sarıp beklemeye başladı. Dakikalar bir bir geçiyor fakat ampul yanmaya devam ediyordu. Aradan saatler geçti, ampul hâlâ yanıyordu. Aranana madde bulunmuştu işte...

Kısa bir süre sonra, bir elektrik santrali yapıldı. 900 binaya elektrik şebekesi kuruldu. 14 bin ampul, açma kapama anahtarları ile üretilip evlere takıldı.

4 Eylül 1882’de Edison’un şalteri kaldırmasıyla dünyanın elektrikle aydınlatılan ilk mahallesi, binlerce insanın gözü önünde ışıltı ışıltı parıldamaya başladı. (...)

Tarık USLU

Bilim Öyküleri

(Kısaltılmıştır.)

- Bu metnin ana fikri ne olabilir? Kendimize buradan nasıl bir ders çıkarabiliriz?
- Edison’un yerinde olsaydınız bu kadar deneme yapar mıydınız? Neden?
- Metne bir başlık bulmanız istense başlığınız ne olurdu?
- Metnin yazarının siz olduğunuzu düşünün okurlara metnin sonunda nasıl bir mesaj verirdiniz?

AMPULÜN İLK YANIŞI METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: Ampulün İlk Yanışı

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 17 Katılımcı

- Edison
- Edison’un Asistanı
- Edison’un çalışmalarıyla dalga geçen halk (4 kişi)
- Edison’un başaracağına inan halk (4 kişi)
- Edison’un çalışmalarından yorulmuş çalışma arkadaşları (4 kişi)
- Edison’un buluşunu ilan eden çocuk (1 kişi)

İşleniş:

Öğrencilere yukarıda belirtilen roller dağıtılır.

I. Isınma:

Öğrencilere “Hayatın en büyük hataları, başarıya ne kadar yaklaştıklarını bilmeyen insanların vazgeçmelerinden dolayı olur. (Thomas Alva EDISON)” sözünden ne anladıkları sorulur.

II. Esas Çalışma:

Edison meraklı bir gençtir. Bulunan elektriği ışığa çevirip insanlığın hizmetine sunmaya karalıdır. Fakat neredeyse bin deney yapmasına rağmen başarıya ulaşamamış olmasından hem halkın gözünde dalga konusu hem yardımcılarının yorgun düşmesi nedeniyle büyük bir psikolojik baskı altındadır.

Edison'un asistanı acaba olmayacak, başarıya ulaşamayacak bir çalışmanın içerisinde miyiz, yılgınlığı, ümitsizliği içerisinde Hocası Edison'un bu çalışmadan artık vazgeçirmek gerektiği düşüncesinde olup bunu ara sıra hocasına dillendiriyor.

Edison'un sürekli başarısız sonuçlanan deneylerini duyan halk bu nedenle Edison'un çılgın bir meraklı değil ancak delirmiş ve çalışma arkadaşlarını da kendisiyle bezdirmiş biri olmaktan öteye gidemeyeceği görüşünde olup çeşitli şekilde kendisiyle dalga geçmektedirler.

Hiçbir şeyin emek vermeden başarıya ulaşamayacağı, bazı büyük buluşların ise çok çalışarak ancak başarıya ulaşabileceği görüşünde olan Edison'un çalışmalarından haberdar halkın bir kısmı Edison'un bu çalışmalarını merakla takip ederek kendisini tebrik, gayretlerini takdir ediyor.

Gece gündüz laboratuarda Edison ile çalışmak için yatıp kalkan araştırmacılar kendi aralarında yorulduklarını sık sık dile getiriyor bunun boşuna bir uğraş olduğunu ifade etmeden artık çekinmez bir hale gelmişlerdi.

Ve bir gün Edison'un ampulün yanması için gereken doğru malzemeyi bulunduğunun haberi şehre yayılır.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla herhangi bir konu hakkında kısa bir sohbet edebilecekleri söylenir.

IV. Değerlendirme:

Öğrencilere neler hissettikleri, canlandırdıkları rolün kendi düşüncelerine uygun olup olmadığı, hangi rolü canlandırmanın daha doğru oldu ve nedeni, canlandırma esnasında bir sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları, bu dramının çalışmaya bakış açılarını değiştirip değiştirmediği sorulur.

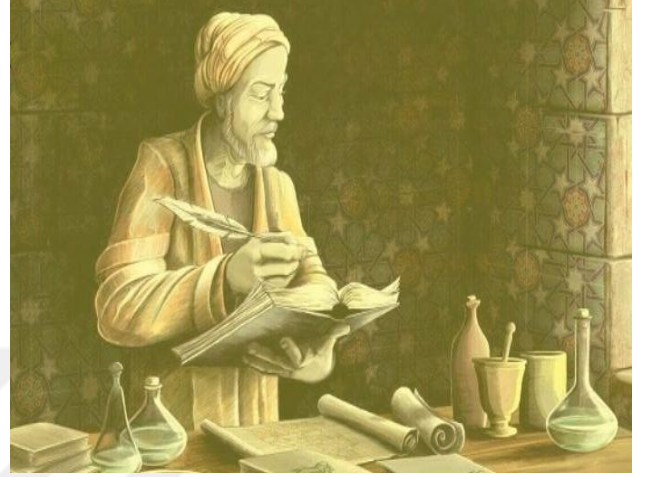
Etkinlik-10.

İbni Sina Metni Etkileşimli Okuma Aşaması

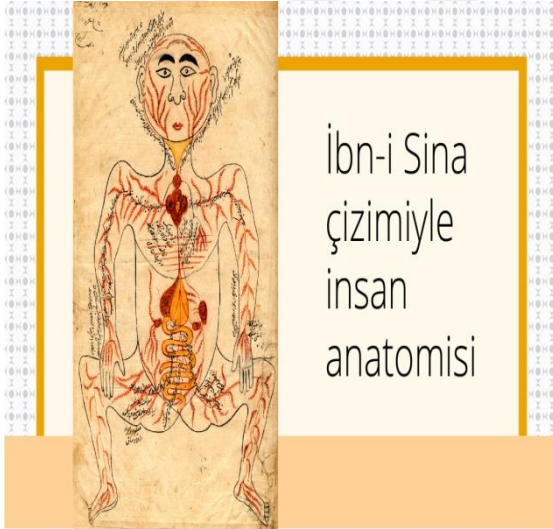
Aşağıdaki resimleri inceleyiniz.



Kaynak: <https://sinirbilim.org/ibn-i-sina-kimdir/anlayisi/>



Kaynak: <https://www.maarifinsesi.com/ibni-sinanin-egitim->



Kaynak: <https://kulturveyasam.com/8-madde-ile-hekimlerin-uncusu-ibn-i-sina/>



Kaynak: <https://kulturveyasam.com/8-madde-ile-hekimlerin-uncusu-ibn-i-sina/>



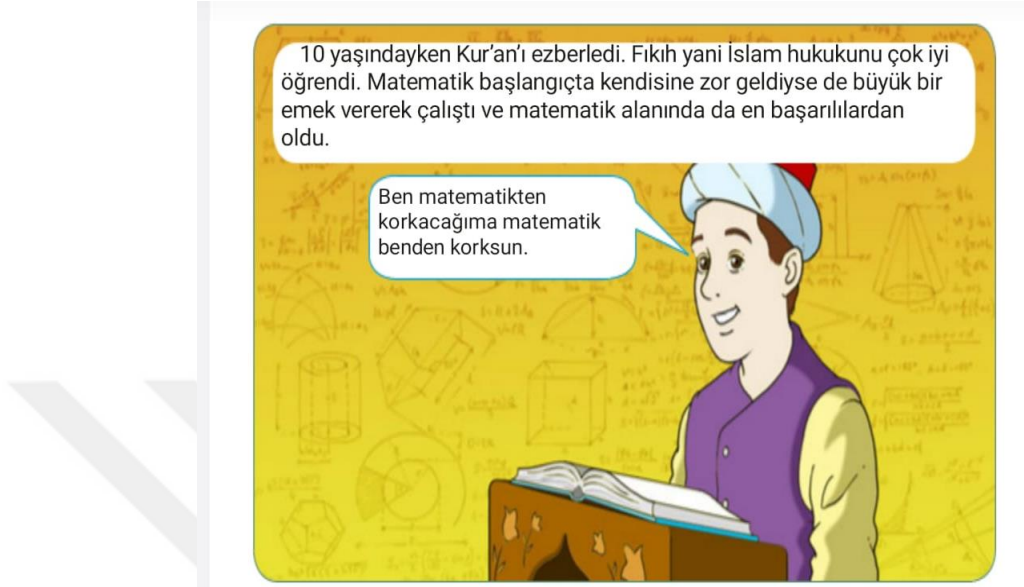
Kaynak: <https://www.msxslabs.org/forum/bilim-tr/11202-ibni-sina.html>

- Bu resimlerden yola çıkarak İbni Sina hakkında neler söyleyebilirsiniz?



- İlk cümleden yola çıkarak bu metnin kaçınıcı kişi ağzıyla ve hangi bakış açısıyla yazıldığını söyleyebiliriz?
- İbni Sina kaç yıl yaşamış?

- Paragrafta geçen “çağının ilerisinde olmak” ne anlamda olabilir?
- “Teneffüs vermek” ne anlamda olabilir? Okulda ders aralarına teneffüs denmesinin bununla bir ilgisi var mıdır?



- Kur'an'ı ezberleyenlere ne denir?
- İbni Sina “Ben matematikten korkacağıma matematik benden korksun.” diyerek bize hangi mesajı veriyor olabilir?
- Bu paragraftan İbni Sina'nın 10 yaşında Fıkıh ve matematik alanlarında başarılı olduğu anlamı çıkar mı?



- Siz de aynı kitabı tekrar tekrar okur musunuz? Okuduğunuz takdirde farklı şeyler keşfeder misiniz?
- İbni Sina'nın 14 yaşlarındaki öğrenimi ile bizim öğrenimimizi karşılaştırsak hangi sonuçlara ulaşabiliriz?
- Resimdeki mekan incelendiğinde çıkaracağımız sonuçla günümüz kütüphane anlayışı arasında hangi farkları ifade edebiliriz?



- Resim incelendiğinde sizce İbni Sina resimde var mı? Varsa hangisi? Bunu nereden anladınız?
- İbni Sina'ya hasta getiren kişinin sizce mesleği nedir? Nasıl anladınız? Bu kişi sizce “Bir de sen çalış” cümlesindeki “çalış” ifadesiyle ne demek istemektedir?



- İbni Sina'nın 10 ve 14 yaşlarındaki gayretlerini de düşünecek olursak henüz genç sayılabilecek yaşta, 21 yaşında, doktor olarak ünlenmesi ve ilerleyen yaşlarında Doğu'da tıp alanında en büyük bilim insanlarından biri olması hakkında ne demek istersiniz?
- Orta Çağda İslam diyarlarında tıp alanında böyle bir bilim insanının varlığı, İslam diyarlarının bilime bakışı hakkında bize nasıl bir bilgi verir?
- İbni Sina'nın doğum ve ölüm tarihlerini de göz önünde bulundurarak sizce Samanoğulları dönemi Türk tarihinin hangi dönemine denk gelir?
- Avrupalıların İbni Sina'ya verdikleri “Avicenna” unvanının anlamı ne olabilir?



- **Türk tarihinde Avrupa'yı da yüzyıllar boyunca kendine hayran bırakan bir bilim adamının yetişmesi size hangi duyguları yaşıyor?**
- **Tarihimizde dünya çapında kendi adından söz ettiren kaç bilim adamını sayabilirsiniz?**



- **Sizce bir insanın bu kadar farklı alanda uzmanlaşması ve eser vermesi kolay bir şey olabilir mi?**

- Resimdeki diyalog sizce günün hangi vaktinde gerçekleşmiştir?

Bunu nereden anlıyorsunuz?



- Farabi ismini duymuş muydunuz? İbni Sina'nın Farabi'ye bazı konularda katılmamasından yola çıkarak İbni Sina'nın ilmi hakkında ne diyebilirsiniz?

- İbni Sina'nın 150'den fazla kitap yazması ve bu kitapların tüm bilimsel gelişmelere rağmen günümüzde hâlâ kaynak olarak kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Nefise ATÇAKARLAR

TRT Çocuk dergisi

İBNİ SİNA METNİ DRAMA ETKİNLİĞİ AŞAMASI

Konu: İbni Sina

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 10- 14 Yaş Arası

Katılımcılar: 9+9 Katılımcı

➤ İbni Sina

- İbni Sina'nın Babası
- Hastayı Tedavi Edemeyen Doktor
- Hasta
- Avrupalı Birinci Kişi
- Avrupalı İkinci Kişi
- Avrupalı Birinci Doktor
- Avrupalı İkinci Doktor
- İbni Sina'nın Yardımcısı

İşleniş:

Öğrencilere yukarıda belirtilen roller dağıtılır.

I. Isınma:

Öğrencilere aşağıdaki resim gösterilerek resimde yazan sözden ne anladıkları sorulur?



Kaynak: <https://kulturveyasam.com/8-madde-ile-hekimlerin-uncusu-ibn-i-sina/>

II. Esas Çalışma:

Ders kitabında yer alan “İbni Sina” başlıklı metin dramatizasyon tekniğiyle canlandırılır. Dokuz kişilik ilk grubun canlandırmasından sonra ikinci dokuz kişilik grubun canlandırması gerçekleştirilir.

III. Rahatlama:

Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir. Yerine oturan öğrencilerin sırtlarını yaslamaları ve burunlarından üç defa derin derin nefes alarak ağızlarından vermeleri istenir.

IV. Değerlendirme:

Öğrencilere canlandırdıkları rollerden yola çıkarak neler hissettikleri, canlandırdıkları rollerin İbni Sina hakkındaki düşüncelerinde bir etkisinin olup olmadığı, İbni Sina'nın çalışma disiplinin başarıya ulaştırmada etkisi sorulur.



EK-8. Uygulamalara İlişkin Görseller



















ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Naif KARDAŞ
Eğitim Bilgileri	
Lisans	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü (2013)
Yüksek Lisans	Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (2018)
İş Deneyimi Bilgileri	
Milli Eğitim Bakanlığı – Türkçe Öğretmeni	İpekyolu/Van: 2015-2016 Dargeçit/Mardin: 2016-2017 Tatvan/Bitlis: 2017-