



**TİYATRO METİNLERİNİN OKUMA KAYGISI
ÜZERİNE ETKİSİ
Hüseyin BAYRAM
Yüksek Lisans Tezi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Kürşad KARA
2025
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TİYATRO METİNLERİNİN OKUMA KAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin BAYRAM

Danışman: Doç. Dr. Kürşad KARA

BAYBURT - 2025

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Kırşad KARA danışmanlığında, Hşseyin BAYRAM tarafından hazırlanan “Tiyatro Metinlerinin Okuma Kaygısı şzerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 09.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jşrimiz tarafından Yşksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT

şye : Prof. Dr. Sedat MADEN

şye : Doç. Dr. Kırşad KARA

Bu tezin kabulş Lisansşstş Eğitim Enstitşsş Yşnetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Bşnyamin ALIM
Enstitş Mşdşrş

BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Kürşad KARA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Tiyatro Metinlerinin Okuma Kaygısı Üzerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

09.01.2025

Hüseyin BAYRAM



ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimi öncesinde tanıştığım ve bundan dolayı da kendimi çok şanslı hissettiğim, akademik gelişimime büyük katkı sağlayan, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, yüksek lisans süreci boyunca beni her zaman motive eden, bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana her konuda yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Kürşad KARA'ya en içten teşekkürlerimi iletiyorum.

Tez yazma ve tüm eğitim sürecim boyunca bana her zaman destek olan, tüm isteklerimi yerine getiren ve nazımı çeken canımdan çok sevdiğim eşim Aysun BAYRAM'a ve biricik kızım Berrak BAYRAM'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimine başlamamda bana destek olan, bu süreç boyunca yardımlarını eksik etmeyen, bu zorlu süreçte yanımda olan, bana destek ve motivasyon sağlayan meslektaşlarıma, arkadaşlarıma ve öğrencilerime sevgi ve saygılarımı sunarım.

Hüseyin BAYRAM

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TİYATRO METİNLERİNİN OKUMA KAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ

Hüseyin BAYRAM

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kürşad KARA

Bayburt-2025, Sayfa: 60

Araştırmanın amacı tiyatro metinlerinin okuma kaygısına sahip öğrencilere okutularak öğrencilerdeki okuma kaygısına etkisini incelemektir. Okuma kaygısı öğrencideki okuma başarısını, anlama becerisini olumsuz yönde etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmeyen bir öğrencinin diğer konulara ilgi duyması, okuduklarını anlayabilmesi ve akademik başarıyı elde etmesi beklenilemez. Tiyatro metinlerinin okuma kaygısına etkisinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda olgu ve durumları ayrıntılı olarak incelemek ve analiz etmek için durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılırken nitel verilerinin toplanmasında öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin kuzey doğusundaki bir il merkezindeki resmi bir ortaokuldaki 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları araştırmacının görev yaptığı okuldan seçilmiştir. Çalışmada ilk olarak deney ve kontrol grubuna ön test olarak “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine 8 hafta boyunca seçilen 6 tiyatro metni okutulmuş ve nitel verileri elde etmek için öğrencilere günlükler tutturulmuştur. Uygulama sonunda son test için kontrol ve deney grubuna kaygı ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel bulgulara göre tiyatro metinlerinin okutulması öğrencilerin okuma kaygılarını düşürdüğü yönündedir. Günlüklerden elde edilen verilere göre ise öğrencilerin sürecin başında kaygılı olduğu süreç içerisinde kaygılarının azaldığı, okumaya karşı isteklerinin arttığı, okuma metinlerini daha iyi anladıkları görülmüştür. Bu sonuca dayanarak okuma kaygısını düşürme özelliğinin yanı sıra dil gelişimine olumlu katkıları olan tiyatro metinlerinin öğrencilere daha fazla okutulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, okuma becerisi, tiyatro metinleri.

ABSTRACT

M. SC. THESIS

THE EFFECT OF THEATER TEXTS ON READING ANXIETY

Hüseyin BAYRAM

Bayburt University

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish Language and Literature

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Kürşad KARA

Bayburt-2025, Pages: 60

The aim of the research is to examine the effect of theater texts on reading anxiety in students by having them read to students with reading anxiety. Reading anxiety negatively affects the student's reading success and comprehension skills. A student whose reading comprehension skills are not sufficiently developed cannot be expected to be interested in other subjects, understand what she reads, and achieve academic success. Mixed method was used in this study, which examined the effects of theater texts on reading anxiety. Quasi-experimental design was used in the quantitative dimension of the research. In the qualitative dimension of the research, a case study was preferred to examine and analyze the facts and situations in detail. While the "Reading Anxiety Scale for Secondary School Students" developed by Melanlıoğlu (2014) was used to collect the quantitative data of the study, student diaries were used to collect the qualitative data. The study group of the research consists of 5th grade students at a public secondary school in a city center in the north-east of Turkey in the 2023-2024 academic year. The participants of the study were selected from the school where the researcher worked. In the study, firstly, "Reading Anxiety Scale for Secondary School Students" was applied to the experimental and control groups as a pre-test. The experimental group students were made to read 6 selected theater texts for 8 weeks and the students kept diaries to obtain qualitative data. At the end of the application, the anxiety scale was re-applied to the control and experimental groups for the post-test. According to the quantitative and qualitative findings, teaching theater texts reduces students' reading anxiety. According to the data obtained from the diaries, it was seen that the students were anxious at the beginning of the process, but during the process, their anxiety decreased, their desire to read increased, and they understood the reading texts better. Based on this result, it is recommended that students read more theater texts, which not only reduce reading anxiety but also contribute positively to language development.

Keywords: Reading anxiety, reading skill, theater texts.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR.....	IX
ŞEKİLLER.....	X
KISALTMALAR.....	XI
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Terim ve Tanımları.....	7
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. OKUMANIN DİĞER DİL BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ	10
1.2. OKUMANIN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	11
1.2.1. Kaygı ve Nedenleri	11
1.2.1.1. Okuma kaygısı	12
1.3. TİYATRO VE TİYATRO METNİ	13
1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
İKİNCİ BÖLÜM	19
2. YÖNTEM	19
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	19
2.1.1. Uygulama Süreci.....	20
2.1.2. Çalışma Grubu	21
2.1.3. Verilerin Toplama Araçları.....	21
2.1.3.1. Ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeği.....	21
2.1.4. Günlükler	23
2.1.5. Veri Analizi.....	23
2.1.5.1. Nicel verilerin analizi.....	23
2.1.5.2. Nitel verilerin analizi	26
2.1.6. Araştırmacının Rolü.....	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	29
3. BULGULAR.....	29
SONUÇ VE ÖNERİLER	32
Sonuç	32
Öneriler.....	36
KAYNAKÇA.....	37
EKLER	45
Ek 1: Okuma Kaygısı Ölçeği.....	45

Ek 2 (a): Araştırma İzin Formu	46
Ek 2 (b): Araştırma İzin Formu	47
Ek 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	48
Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu).....	49
Ek 5: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler	56
ÖZ GEÇMİş	60



TABLÖLAR

Tablo 1: Uygulanan Testlere Yönelik Güvenirlik Analizi	22
Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Sonuçları	23
Tablo 3: Günlüklerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Bilişsel ve Duyuşsal Değerlendirme Ölçütleri	28
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	29
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	29
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Düzeltilmiş İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	30
Tablo 7: Öğrencilerin Duyuşsal Alanla İlgili Görüşleri	31
Tablo 8: Öğrencilerin Bilişsel Alanla İlgili Görüşleri	31



ŞEKİLLER

Şekil 1: Çalışma Süresi Akış Şeması	20
Şekil 2: Deney Grubu Ön Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri	24
Şekil 3: Deney Grubu Son Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri	24
Şekil 4: Deney Grubu İzleme Testi Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri	25
Şekil 5: Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri	25
Şekil 6: Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri	25
Şekil 7: Kontrol Grubu İzleme Testi Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri	26
Şekil 8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Puanların Karşılaştırılması.....	30



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu



GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamında bir iletişim süreci içerisindeydir. Bu iletişim ya anlatma boyutunda ya da anlama boyutunda gerçekleşir. İletişim sürecinde dil, anlatma boyutunda konuşma ve yazma becerilerini sergilerken anlama boyutunda ise okuma ve dinleme becerilerini sergiler. Sürecin sağlıklı olması, anlatma ve anlama becerilerinin sağlıklı bir şekilde işlevini yerine getirmesine bağlıdır. Bu nedenle her türlü örgün eğitimde ya da dil eğitiminde temel amaç dilin dört temel becerisini geliştirmek ve yetkinliğini arttırmaktır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen birçok etkinlik temel dil becerilerini de geliştirmektedir (Karatay, 2022).

Dil eğitiminin merkezinde yer alan öğrencilerin hayatı öğrenmeleri, başarıya ulaşmaları ve iyi sosyal ilişkilere sahip olmaları için dilin anlama eğitimi çok önemlidir (Arıcı, 2018). Bireyler yaşamını istendik ölçütlerde idame ettirebilmesi için anlama-kavrama eylemini sağlıklı gerçekleştirebilmelidir (Kardeş & Tunagür, 2020). Anlama boyutu dilin okuma ve dinleme becerisi ile ilgilidir. Çalışmamızda dilin anlama boyutunda okuma becerisi ön plana çıkarılmıştır. Çünkü okuma becerisi nitelikli insan yetiştirilmesinde öne çıkan, hayat boyu öğrenme sürecinde bireylerin en sık başvurduğu beceridir (Sever, 1995). Anadil eğitiminde okuma, sadece eğitim sürecinin merkezinde yer almamakta, aynı zamanda öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları temel beceri olarak nitelendirilmekte (Dündar & Akyol, 2014) ve bu açıdan diğer dil becerilerinden ayrı olarak değerlendirilmektedir. Başka bir açıdan önemi ise neredeyse tüm eğitim sürecinde okuma, bilgiye erişimi sağlar ve öğretim adımlarını sürdürür (Balcı, 2016). Özellikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi, bilgiyi etkili bir şekilde kullanma okuma becerisine bağlıdır (Sever, 1995).

Okuma kendi içerisinde belirli ilkelere sahiptir: Okuma akıcı olmak zorunluluğu ve belirli stratejileri olan, isteklendirme gerektiren, devamlı gelişme özelliği olan bir beceridir (Özbay, 2013). Okuduğunu anlama ise ilköğretim düzeyinde kazanılması gereken bir gelişimdir ve yazılı materyalden anlam çıkarmayı gerektirir (Rose vd., 2000). Bu nedenle eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmasında okumanın etkisi çok yüksektir. Okuma, anlamının bir parçası olarak kabul edildiği için her derste en önemli araçlardan biridir. Okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarılı olamayacağı açıktır (Özbay, 2013).

Bu nedenle okuma eğitiminin asıl amacı, bireyleri okuduğunu tam ve doğru anlar hale getirmektir (Kavcar vd., 1998). Bu duruma bağlı olarak verilecek eğitim doğrultusunda metnin yapısını çözen, metnin içeriğini anlayan, yorumlayan ve metni eleştiren (Balcı, 2016)

öğrencilerin varlığı önemlidir. Okuma eğitimi sürecince okuma eylemi öğrencilere şu faydaları sağlar:

1. Ders kitaplarını anlamaya yardımcı olur,
2. Kaynak kitapların kullanılmasını sağlar,
3. Kelimelerin anlamlarını bilir,
4. Metin içindeki yardımcı ve ana fikirleri belirler,
5. Metinleri değerlendirme ve eleştirme alışkanlığı kazandırır,
6. Söz dağarcığının gelişmesini sağlar,
7. Zevke ve düzeye uygun kitapları seçer,
8. Dilbilgisi kurallarını kavramaya yardımcı olur (Güneş, 1997; Temizkan, 2007; Özkan & Başkan, 2020).

Türk Milli Eğitiminin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin

Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
Okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamak ve eleştirel olarak değerlendirmek,
Okudukları, dinledikleri/izlediklerine dayalı olarak kelime dağarcıklarını zenginleştirerek dil zevkini ve dil farkındalığını geliştirmek,
Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve dikkatli kullanmak,
Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve sorgulamaları amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Özetle Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; ana dilde iletişimde kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları yorumlama sürecini iyileştirme temel alınır. Bu nedenle program öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri okuma ile ilgili dil becerilerini kazanmalarını, bireysel ve sosyal yönden gelişmelerini, okuma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilere okuma çalışmalarının yapılması hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda akıcı okuma, görsel okuma, sesli ve sessiz okuma, koro halinde okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlar arasındadır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve tekniklerle okuma becerisinin gelişimi sağlanmaktadır (MEB, 2024). Türkiye Yüz Yılı Maarif Modelinde ortaokul Türkçe dersi öğretim programında metin seçimine ilişkin esaslarda ise;

Metinler, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun eserlerden seçilmeli,

Metinler, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak, onların okur kimliği oluşturabilmelerini sağlayacak türün iyi örneklerinden seçilmeli,

Öğrencilerde dil zevki ve estetik zevk oluşturacak; onların duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyalarını zenginleştirecek metinlere yer verilmeli gibi esaslar belirlenmiştir (MEB, 2024).

Edebi metinler bilginin her aşamasında araç olarak kullanılır (Aytaş, 2006). Türkçe derslerinde kullanılan araç metinler bazı kriterlere göre değerlendirilerek kitaplara konulur. Bu metinler öğrencilere dil becerilerinin gelişimi için değişik kazanımlar sunar. Türkçe müfredatında metin türleri üç ana format altında toplanmıştır. Bunlar; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türüdür. Çalışmamızda kullandığımız tiyatro metinleri, hikâye edici metinler içinde yer almaktadır. Bu metin türü ilköğretimde bütün sınıf seviyelerinde; ortaokulda ise 6 ve 7. sınıf seviyelerinde yer alan bir metin türüdür (MEB, 2024). Bu metin türü 2019 Türkçe öğretim programında bütün sınıf seviyelerinde okutulmakta idi (MEB, 2019). Bu veriler bize tiyatro metin türünün öğrencinin yoğun olarak karşılaştığı bir metin türü olduğunu göstermektedir. İlköğretim süresince öğrencilerin hemen hemen bütün sınıf seviyelerinde (5 ve 8. sınıf seviyeleri hariç) bu metinlerle karşılaşılıyor olması tercihimizde önemli bir etken olmuştur.

Ders kitaplarında öğrencilerin bilgi dağarcığını zenginleştiren, gerçek hayatta kullanabileceği bilgileri ileten öğretici metinler (Özdemir, 1995); ana ve yardımcı karakterler bulunan (Akyol, 2008), olay örgüsünün okuyucunun okuma ilgisini canlı tutan (Günay, 2001), öğrencilerin tahmin etme ve yorumlama becerilerini geliştiren (Özbay, 2013) öyküleyici metinler ve şiir türünde metinler bulunmaktadır. Öğrenciler ise okumak için daha çok ilgilerini çeken metinleri tercih ederler. Öncelikle okuma ilgisinin yaşa, cinsiyete, zekâ düzeyine, okuma girişimlerine ve eğitim sürecine göre değiştiği bilinmelidir. Özellikle ilköğretim öğrencilerinde öyküleyici metinlere ilginin daha yoğun olduğu belirtilmektedir (Göğüş, 1978). Öyküleyici metin türlerinden de özelde tiyatro metinleri öne çıkmaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin ilköğretim çağında Serüven-Robenson çağı denilen dönemde olmalarıdır (Gökşen, 1985).

Ayrıca tiyatro metinleri, anlama zenginliğini geliştirme özelliğine sahip (Yıldız vd., 2006) metin olma özelliği taşıdığı için çalışmada bu metin türüne öncelik verilmiştir. Bu tür metinler çocuklara roller verir, okuma hızlarını ve anlamalarını geliştirir ve onları okumaya motive eder (Akyol, 2021). Ayrıca tiyatro metinleri sesli okuma ile gerçekleştirildiği için dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkıda bulunur ve öğrencilerin düzgün konuşma becerilerini geliştirir (Özbay, 2013). Türkçe öğretim programı dikkate alındığında

ve literatür incelendiğinde tiyatro metnlerinin dil becerilerinin gelişimi açısından şu özellikleri öne çıkmaktadır:

1. Tiyatro metinleri farklı dil yapılarını ve dili kullanma biçimlerini okuyucuya yansıtır.
2. Tiyatro metinleri, öğrencilerin toplumun kelime dağarcığının kullanım alanlarını özümsemelerini ve uygulamalarını sağlar.
3. Temel dil becerilerinin neredeyse tamamının edinilmesine katkı sağlayan tiyatro metinleri, genel olarak iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Ulutaş, 2018).

Bu maddeler aynı zamanda Türkçe öğretim programının okuma çıktıları ile ilişkilendirildiğinde okuma becerisinin amaç ve hedefleri ile de örtüşmektedir (MEB, 2024). Ayrıca tiyatro metinleri dinleme, konuşma ve okuma becerilerini sürekli olarak aktif tutar (Ağırman & Demirel, 2023). Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinlerine yer verilmesi ve bu metinler üzerinde yaratıcı çalışmalar yapılması öğrencileri motive edecektir, çünkü tiyatro çocuk gerçekliğiyle uyum içindedir (Dilidüzgün & Kuyumcu, 2013). Ayrıca metinde kullanılan dil ve üslub, metnin yapısını ve metindeki kişi ve varlıkların özelliklerini daha iyi anlamalarını sağlayabilen bir ortam oluşturur (Ünveren, 2020).

Tiyatro metnlerinin bütün bu özelliklerinin okuma kaygısına etkisinin olup olmadığı çalışma konusu seçiminde belirleyici olmuştur. Çünkü her türlü dil kaygısı dil öğrenimini ve üretimini etkilemektedir (Macintyre & Gardner, 1991). Ayrıca, okuma ile ilgili kaygı, diğer dil becerilerinde görülen kaygılar arasında en yaygın olanıdır (Altunkaya, 2017). Okuma sırasında kaygılanan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin bu durumdan etkilendiği gözlemlenmiştir (Altunkaya & Erdem, 2017; Wu, 2011). Bu nedenle çalışmada öğrencilerde görülen okuma kaygısının giderilmesinde ve etkisinin azaltılmasında tiyatro metnlerinin etkisi araştırmaya tabi tutulmuştur.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Bilgi edinmek bilgiye ulaşmak, bilgiyi kullanmak, hızlı ilerleyen teknolojiye ve teknoloji ile gelen araçlara sahip olabilmek için okumanın işlevi artarak devam etmektedir (Özdemir, 1987; Yalçın, 2002; Ruşen, 2021). Temel öğrenme ve bilgi edinme yollarından biri olan okuma, bireyin bilgi dağarcığını genişleten ve toplumla sağlıklı iletişim kurmasını sağlayan önemli bir araçtır (Özbay, 2013).

Okumanın fiziksel yönünün yanı sıra daha fazla öne çıkan yönü zihinsel yönüdür. Bilişsel unsurların temelinde, bir kavrama karşılık gelen sembollerini tanıma ve bunlara anlam

yükleme yeteneği yatar (Kılıç, 1995). Zihni yönlerden zayıf olan okuyucu okuma sürecinde durgun kalır, beklenen aktifliği gösteremez (Baştürk, 2004). Okuma, insanın kavrama ve düşünme yeteneğini geliştirir, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni yargılarda bulunma yeteneğini artırır (Tural, 1992). Ayrıca okumanın akademik başarıya etkisi yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin okumayı sevmelerinin not ortalamalarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin kitap okuma sayısındaki artışın, öğrencilerin not ortalamasına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Acıyan'ın (2008) yapmış olduğu çalışma ise ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının akademik başarı düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Bunun yanı sıra sağlıklı gerçekleşen okuma sürecinin sonunda, öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştiği, dünya ile ilgili bilgi düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Hudson vd., 2009).

Okumanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmemesinde önemli etkenlerden biri okuma kaygısıdır. Okuma kaygısı, okuma sürecinin her aşamasında etkili olmakla birlikte, kaygı düzeyinin artması okuma eyleminden uzaklaşmaya ve okuma performansının düşmesine neden olmaktadır (Murray & Janelle, 2003). Doğru okumada yaşanan sorunlar okuma kaygısını oluşturmaktadır (Çeliktürk & Yamaç, 2015). Yapılan araştırmalarda, okuma etkinliklerinin okuma başarısını artırmasının yanında (Susar-Kırmızı, 2007), yapılan okuma etkinliklerinin de öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür (Topçuoğlu Ünal, 2018). Bu verilere dayanarak tiyatro metnlerinin okuma etkinliklerinde kullanılarak okuma kaygısı üzerindeki etkisinin varlığı çalışmanın konusu olarak belirlenmiş ve “Tiyatro metnlerinin okuma kaygısı üzerine bir etkisi var mıdır?” problemine yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı tiyatro metnlerinin okuma kaygısına sahip öğrencilere okutularak öğrencilerdeki okuma kaygısına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı ön test puanları arasında fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının izleme testi puanları arasında fark var mıdır?
4. Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrencilerin tiyatro metnlerini okumaya ait duyuşsal alanla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrencilerin tiyatro metnlerini okumaya ait bilişsel alanla ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Son yıllarda yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarının verilerine göre Türkiye 72 ülke arasında 50. sırada temsil edilmektedir. UNICEF (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu) verilerine göre kitap okuma alışkanlığı oranında 86. sırada olduğumuz ve TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verilerine göre ise Türkiye’de yayımlanan gazete ve dergi sayılarının bir önceki yıllara göre azaldığı görülmektedir (Yılmaz, 2018).

Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmeyen bir öğrencinin diğer konulara ilgi duyması ve okuduklarını anlayabilmesi ve başarılı olması beklenilemez (Tüm, 2018). Bamberger’in (1990) yaptığı çalışmada okuma alışkanlığı olan öğrenciler, eğitimdeki başarılarını %30 oranında artırmaktadırlar. Başarılı bir okuma becerisi ve düzenli bir okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin diğer derslerinde de başarılı bir performans sergiledikleri bilinen bir gerçektir (Kardeş & Tunagür, 2020). Ayrıca duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi tercih eden bireyler yetiştirmek ile bireylere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2000).

Elde edilen bulgular doğrultusunda okuma becerisinin geliştirilmesinin birçok açıdan değerli olduğunun tespit edilmesi ve özellikle öğrencilerin akademik başarılarının önemli olmasından ötürü okumayı etkileyen olumsuz durumların ne olursa olsun giderilmesi ya da azaltılması çalışmanın gerekçesini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin kuzey doğusunda bir il merkezindeki ortaokulda 5. sınıfta okuyan ve okuma kaygısı olan 17 deney, 19 kontrol grubu öğrencisiyle,
2. Hacivat’ın Dişi Ağrıyor, Türkçem Eyvah, Barışa Şans Verin, Renkler Ülkesi Barış İstiyor, Masallar Diyarı ve Bu Dünya Bizim Çocuklar adlı tiyatro metinleriyle,
3. Deney grubu öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerle,
4. Literatür taraması ve alan araştırmaları sonucunda elde edilen bulgularla sınırlandırılmıştır.

Terim ve Tanımları

Dil: *“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”* (Aksan, 1998, s. 55).

Dil Becerisi: *“Öğrenme alanı olarak dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterliliklerdir”* (Onan, 2017, s. 77).

Okuma: *“Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci”* (Akyol, 2005, s. 1).

Kaygı: *“Nefessiz kalma, baş dönmesi, anksiyete, yüreğe oturan ağır bir yumruk, belli belirsiz korku”* (Özcan, 2019, s. 68).

Okuma Kaygısı: *“Kaygı ile ortaya çıkabilecek hususların okuma sürecinde gözlenmesi veya ortaya çıkması durumudur”* (Veyis, 2018).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Milletler arasındaki siyasi, sosyal, ekonomik, ticari ve teknolojik alanlarındaki rekabet, nitelikli insana olan ihtiyacı arttırmış; eğitimi en önemli küresel rekabet unsurlarından biri haline getirmiştir. Eğitim sürecinde istenilen sonuç bilgi sahibi olmaktır. Devletlerin önceliği de bu yönde eğilim göstermekte ve bilgi sahibi olmak bir güç göstergesi haline gelmiştir.

Bilgi edinmenin ön şartlarından biri okuma eylemidir. Okuma eyleminin niteliğine ve niceliğine bağlı olarak bilgi birikimi gerçekleşmiş olur. Okuma, yazılı bir metne bakma ve aynı zamanda sessizce kodunu çözme ve anlama veya seslere çevirme becerisidir (TDK Sözlüğü, 2005). Bu beceri bireylere yaşam boyu öğrenmenin kapılarını açmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında bilgiye okuma yoluyla ulaşılmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir (Balcı, 2016). Okuma eylemi nihayetinde zihinsel faaliyetleri içeren ve öğrenme ve düşünmenin gelişimine katkıda bulunan bir olgu olarak kabul edilmektedir. (Bamberger, 1990). Okuma kavramının birçok tanımı yapılmıştır:

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları antlaşma, lisan, zeban” (TDK, 1998, s. 586).

“Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini, tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş, 1978, s. 60).

“Okuma, basılı ve yazılı bir metinden anlam çıkarmaktır” (Day & Bamford, 1998, s. 11).

“Okuma zihinde gizli ve hızlı bir şekilde meydana gelen bir etkinliktir” (Harris & Sipay, 1990, s. 9).

“Dil özünde yalnızca insanlara ait, ciddi patolojik durumlar dışında tüm insanlar arasında neredeyse hiç farklılık göstermeyen ve doğuştan var olan biyolojik ortaklığımızın genel bir parçasıdır” (Chomsky, 2009, s. 13).

“Okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Özdemir, 1993, s. 13).

“Okuma, bir yazıyı, tümceleri, noktalama işaretleri, sözcükleri ve öteki öğeleriyle kavrama, algılama ve görme safhasıdır” (Kavcar vd., 1999, s. 46).

“Yazılmış bir metni anlamlandırabilmek için, beynimizin, gözlerimizin ve konuşma organlarımızın ortaklaşa gerçekleştirdikleri eyleme verilen addır” (Saraçoğlu, 2000, s. 205).

“Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerin anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 1999b, s. 113).

“Okuma; yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır” (Karatay, 2022, s. 1).

“Okuma; bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir” (Sever, 2004, s. 12).

Bu tanımlara dayanarak okumanın birden fazla işlemin aynı anda yürütülmesini gerektiren karmaşık bir performans olduğu görülmektedir (Miller & Schwanenflugel, 2006). Okuma işlem, etkileşim, anlam boyutlarını içinde barındıran bir süreçtir. Bu süreçlerle birlikte anlama boyutu da gerçekleşir. Anlama, bir taraftan harfleri ve diğer söz dizimsel öğeleri kapsarken diğer taraftan okunanları anlayarak çıkarım ve yorumlamayı kapsar (Güneş, 2016). Ayrıca okuma eylemi bir düşünce süreci içinde gerçekleşir (Dökmen, 1994). Zihni süreç içerisinde belirli sembollerin tanındığı ve algılandığı görülmektedir. Sonraki aşamada ise sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürme süreci yaşanır (Bamberger, 1990). Süreç, bireyin ön bilgilerini metindeki bilgilerle bütünleştirerek yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamasıyla tamamlanır (Harris & Sipay, 1990; Güneş, 2009).

Öğrenme süreci okumayı öğrenmekle başlayıp öğrenmek için okuma ile sürer. Sonrasında sesleri, harfleri ve sözcükleri tanırız. Sözcük gruplarını tanımayı ve bu gruplardan anlam çıkarmayı öğreniriz (Blaha & Bennnett, 1993). Okuma eylemi sırasında gözün satırlar üzerinden sıçraması sonucunda yazının bütün unsurlarının görülmesi ve bunların kavranması gerçekleşir (Arıcı, 2012). Bir başka açıdan göz ve ses organları sonucunda ortaya çıkan ve algılanan işaret, beyin tarafından yorumlanır (Özbay, 2007). Yorumlanma sürecinin üç ana bölümü vardır: yazılı sembollerin algılanması, sembollerin sese dönüştürülmesi, okunan metnin anlamının çözülmesi (Vural, 2005). Yorumlanma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için okunan parçanın güçlük derecesi, parçanın dil ve fikir ilişkisi, okuyucunun genel yeteneği ve okuma beceresi, okuyucunun konuyla ilgili bilgi birikimi önemlidir (Dökmen, 1994). Okuma eylemi şu süreçleri kapsar:

1. Temel bilgilerin gözden geçirilmesi,
2. Metne hızlıca yüzeysel bir göz atma,
3. Bilginin bütünleştirilmesi ve tamamlanması,

4. Yazma ihtiyaçlarının karşılanması,
5. Metni değerlendirme ve eleştirme,
6. Genel manada anlama (Sever, 1995).

Bu aşamalar tanıma, sindirme, geçişli bütünleştirme, depolama ve muhafaza, hatırlama ve iletişim gibi fiziksel süreçlerde gerçekleşir (Kayalan, 2002). Okumadaki hedeflerin temelinde ise şu hedefler yer almaktadır:

1. Anlamlı, doğru, sürekli ve hızlı okuma becerisi kazandırmak,
2. Kelime dağarcığını geliştirebilmek,
3. Okunan metni çabuk ve doğru anlayabilmek,
4. Okumayı güzel bir alışkanlık hâline getirmek (Ünalan, 2001; Demirel & Şahinel, 2006).

Okuma eylemi farklı okuma türleri ile gerçekleşir. Genel anlamda sesli ve sessiz okuma tür olarak öne çıksa da (Güneş, 2000; Demirel, 1999a; Yalçın, 2002) bu iki okuma çeşidinin yanında grup halinde okuma (Göğüş, 1978), görsel okuma (Akyol, 2001), güdümlü okuma (Göğüş, 1978) diye farklı okuma çeşitleri vardır. Çalışmamızda ele alınan tiyatro metinleri hem sesli okuma özelliği barındırırken hem de okuma tiyatrosu ya da grup halinde okuma özelliğini de göstermektedir. Sesli okumada, metni doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirmek esastır (Kavcar vd., 1997). Gırtlığın alışması, ses tellerinin tınlarının çeşitlenmesi, sesin farklı tonlarda çıkarak dilin konuşma özelliklerini yansıtması açısından bu tür okumanın öğrencilere yaptırılması önemlidir. Çünkü sessiz okumalarda öğrencinin tonlama ve telaffuz hatalarını tespit etmek imkânsızlaşmaktadır. Tiyatro metinlerinin okunmasında öne çıkan toplu olarak (grup halinde) okuma eylemi sözcükleri doğru söylemek, anlama uygun olarak vurguların yapılması adına değerli bir okuma türüdür (Göğüş, 1978).

1.1. OKUMANIN DİĞER DİL BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ

Dil becerilerinin gelişimi birbirinden bağımsız değildir. Okuma; dinleme, konuşma, yazma becerileri ile de ilişkilidir (Akyol, 2011). Bu durum okuma becerisinin geliştirilmesinin diğer dil becerilerinin gelişimine de olumlu etki edeceği yönünde yargı oluşturmıştır (Lancia, 1997; Crain-Thoreson, 1996). Dört dil becerisinin çoğu zaman birlikte çalışması dil becerilerinin gelişimini olumlu etkiler. Okuma ve dinleme, konuşma ve yazma birbirini destekler. Her bir dil becerisinin gelişimi diğerlerinin gelişimini güçlendirir (Johnson, 2017). Bu ilişkiler bazen birbirini tamamlayan, bazen de aynı amaca hizmet eden ilişkiler olarak kendini gösterir (Arıcı, 2018).

1.2. OKUMANIN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ

Öğrencilerin öğretim sürecinde derslerde yaşadıkları akademik yetersizliklerin temelinde okuduklarını anlayamama yatmaktadır. Okuma kaygısı düşük olan bireylerle okuduğunu anlama düzeyi düşük olan bireylerin ortak sorunu akademik başarı olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Egelioğlu, 1989). Bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirerek yaşam becerilerini geliştirmeleri ve bilişsel performanslarını artırarak akademik başarı sağlamaları için erken yaşlardan itibaren okumayı günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Esen Aygün, 2021). Çünkü okuma, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayan bir alışkanlıktır (Karatay vd., 2020).

Okullarda okutulan derslerin büyük çoğunluğu ile baş edebilmek, öğrencilerin okuduğunu anlama beceri ve alışkanlıklarını kazanmış olmalarını gerektirmektedir (Kavcar vd., 1998). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Fidan & Baykul, 1994). Okuduğunu anlama becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerin okul derslerinde başarılı olamadıkları görülmektedir. Okulda iyi bir akademik başarı elde etmek, gelişmiş bir okuma becerisi ile mümkündür (Karatay, 2022).

Okuduğunu anlama ile öğrencilerin matematik, fen, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişki vardır (Bloom, 1995). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile matematik testindeki başarıları arasında ortaokul düzeyinde %72, lise düzeyinde %54; fen bilimleri testindeki başarıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında ise, ortaokul düzeyinde %56 gibi orta düzeyde ve olumlu bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Karatay, 2022). Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bir öğrencinin okuma becerisinin doğrudan ölçülmediği derslerde başarılı olması beklenemez (Belet & Yaşar, 2007; Sallabaş, 2008; McGeown vd., 2015).

1.2.1. Kaygı ve Nedenleri

Türkiye’de okuma üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla okuduğunu anlama, okuma alışkanlıkları, okumayı etkileyen psikolojik faktörler (tutum/ilgi/motivasyon) üzerine odaklanmıştır (Göksel, 2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörlerden biri de okuma kaygısıdır. Kaygı temelde tehlikeli olarak görülen bir durumun ortaya çıkmasıyla başlayan tedirginlik hali; korku, sıkıntı, üzüntü, başarısızlık duygusu, kendini aciz hissetme, sonucu

kestirememe gibi psikolojik duygu durumlarıdır (Cüceloğlu, 2014). Kaygı sözcüğü eski Yunancadan *anxietas* kelimesinden gelmektedir (Köknel, 2013).

Yıldız ve Ceyhan'a (2016) göre bireyin tam olarak nedenini bilmediği, objesiz tehlikelere karşı geliştirmiş olduğu bir tür içsel tepkidir. Çetinkaya (2018) kaygıyı, bireyin karşılaşmış olduğu durum ve olaylara yönelik engelleyemediği ve önlemekte zorluk çektiği endişe olarak görmüştür. Kaygının ortaya çıkmasında birçok neden olabilir: Özellikle alışılmış çevrenin ortadan kalkması, olumsuz durumlar, çelişkilerle karşılaşma, geleceğe dair belirsizlikler, küçük düşürücü durumlar, akranların olumsuz değerlendirmeleri vb. (Cüceloğlu, 2014; Gençtan, 2004; Jalongo & Hirsh, 2010). Dursun (2018) kaygının ortaya çıkmasında dört temel neden olduğunu belirtir: Bireyin destek gördüğü ortamlardan uzaklaşması, olumsuz bir sonucu bekleme, iç çelişki, belirsizlik.

Kaygı sürecinde çaresizlik ve yalnız hissetme durumu baskın olarak bireylerde öne çıkar (Horney, 2011). Kaygının varlığı bireyin her türlü aktivitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Özellikle okul hayatında öğrencilerde farklı kaygılar ortaya çıkmaktadır. Okul yaşamı üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir yere sahip olan kaygının performans kaygısı, okul kaygısı, sınav kaygısı, matematik kaygısı, okuma kaygısı gibi birçok türü bulunmaktadır. (Kurt, 2006; Zbornik & Wallbrown, 1991). Kaygı çeşitlerinden bir olan okuma kaygısı çalışmanın öncedelediği kaygı türüdür.

1.2.1.1. Okuma kaygısı

Okuma kaygısı eğitim-öğretim faaliyetlerinde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Bağcı & Baz, 2018). Okuma kaygısı, okuma sürecinde kaygı ile birlikte ortaya çıkabilecek sorunların gözlemlenmesi ya da ortaya çıkmasıdır (Veyis, 2018). Yüksek düzeyde kaygı, okumanın amacına ulaşmasını engeller. Okumaya yönelik kaygı, okuma performansı ile yakından ilişkilidir ve okuma performansı düşük olan bireylerde okuma kaygısı tespit edilmiştir (Zin & Rafik Galea, 2010). Okuma kaygısı yüksek olan bireylerin genellikle daha az okuma alışkanlığına sahip olduğu da bilinmektedir (Tonka & Bakır, 2020).

Akademik yaşamın temeli olarak kabul edilen okuma eylemine ilişkin geliştirilen okuma kaygısı, bir tür durumluluk kaygı şeklindedir (Zbornik & Wallbrown, 1991). Okuma kaygısı, bireylerin okumaya karşı gösterdikleri olumsuz bir tepkidir. Bu tepki heyecan, tedirginlik ve korku şeklinde kendini gösterir (Kuşdemir & Katrancı, 2016). Okuma kaygısı üç aşamada ortaya çıkabilir: Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası. Okuma öncesinde okumanın beğenilmeyeceğini düşünme, okuma sırasında metindeki kelimeleri bilememe, okuma sonrasında ise okunan metinle ilgili sorulara cevap verememe gibi kaygılar okuma kaygısını ortaya çıkarmaktadır (Veyis, 2018). Kaygı sırasında noktalama işaretlerine, vurgu

ve tonlamaya dikkat edilmez, geri dönüşler ve kelime tekrarları olur, yazım hataları ve gereksiz duraklamalar ortaya çıkar ve anlam arka plana atılır (Akyol, 2006). Alanyazın, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Katrancı & Kuşdemir, 2016; Altunkaya, 2017; Yamaç & Sezgin, 2018; Ramirez vd., 2019; Türkben, 2020).

Okuma kaygısı olan kişiler okuma sırasında terler, mide ve baş ağrısı yaşarlar. Ayrıca elleri titreyebilir veya düzensiz nefes alarak daha gergin hale gelebilirler (Çevik vd., 2019). Okuma kaygısı, bilişsel bir tepki olarak okuma anında tedirginlik, heyecan ve korku hissetme, yanlış okuma düşüncesi, başarısızlık korkusu, çaresizlik hissi, özgüven eksikliği, utanma ve korkma gibi tepkilere neden olabilmektedir (Kuşdemir & Katrancı, 2016). Okuma güçlüğünün nedenleri fiziksel (göz kaslarının yeterince gelişmemesi, görme bozuklukları, şaşılık, oturuş pozisyonu, okunan materyalin baskı kalitesi, elverişsiz okuma ortamı) ve bilişsel (odaklanamama, pasif okuma, yetersiz kelime bilgisi, dalgınlık, dikkatsizlik, metni bütüncül olarak algılayamama, duygusal sorunlar, gerginlik/baskı altında hissetme, kişilikten kaynaklanan engeller) olarak sınıflandırılabilir (Karatay, 2022).

Bunların dışında okuma kaygısının birçok nedeni olabilir; öncelikle okunacak metnin uzunluğu, hata yapma korkusu vb. durumlar bireylerin okumaya karşı olumsuz tutumlar sergilemesine ve kaygıya sebep olmaktadır (Kuşdemir & Katrancı, 2016). Sonraki aşamada okuyucuya ait ağız ve şive farklılıklarından kaynaklanan telaffuz problemleri, öğrencilerin temel dil beceresi eksiklikleri, bilgi eksikliği, söz varlığının yetersizliği, anlaşılamama korkusu, kalabalık içerisinde okuma korkusu, öz güven eksikliği, dikkat eksikliği, okunan metinden yanlış çıkarımlarda bulunma gibi nedenler kaygıyı ortaya çıkarabilir (Melanlıoğlu, 2014; Veyis, 2018).

Tüm bu nedenler öncelikle öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Özcan & Yüksel, 2003; Çapan & Karaca, 2013; Kuşdemir & Katrancı, 2016). Melanlıoğlu (2014) okuma yeteneği kısıtlı olan çocukların daha yoğun kaygı hissettiklerini ve farklı davranışlar sergilediklerini vurgulamıştır. Kaygı sürecinde öğrenci genellikle okumaktan kaçınma ve okurken sıkılma davranışları sergiler (Kuşdemir & Katrancı, 2016). Sergilenen bu davranışlar öğrenciyi okuma eyleminden kaçınmaya sevk edecek ve öğrencinin akademik başarısını düşürecektir.

1.3. TİYATRO VE TİYATRO METNİ

Ana dil eğitiminde kullanılan en yaygın araç, metin türleridir. Metinlerin dilsel becerilerin geliştirilmesinde etkisi söz konusudur (Dilidüzgün, 2017). Çalışmada seçilen metin türü öyküleyici metin türü kapsamında yer verilen tiyatro metinleridir.

Tiyatro, Yunanca “seyircilerin yeri” anlamına gelen “theatron” sözcüğünden türetilmiştir; Sahne olarak ayrılmış bir yerde, oyuncuların söz ve eylemleriyle bir öykünün canlandırılması sanatıdır (Boyacıoğlu, 2004). Tiyatro tüm edebiyatı kendine özgü amaçlar için kullanır (Strowsky, 1990). İnsanı bireysel ve toplumsal açıdan, manevi ve ahlaki açıdan inceler ve çağı yansıtarak insan hayatına yön verir (Genç, 2020). Bir yandan entelektüel ve estetik gelişimi sağlayabilen tiyatro, öğrencinin kişiliğini sağlam temeller üzerine kurmasına da destek olur (Nutku, 2006). Tiyatronun bir dilin iyi kullanıldığı edebi bir sanat olduğu da bilinmelidir (Enginun, 1993).

Bu yönleriyle tiyatro hem edebi, hem sanatsal hem de eğitici unsurları bünyesinde barındırmaktadır (Zeyrek, 2020). Tiyatronun bir eğitim aracı olarak kabul edildiği bilinmektedir. Bu yönüyle tiyatro insana kişilik ve kimlik kazandıran sanat dallarından biridir (Yalçın & Aytaş, 2005). Eğitim açısından öne çıkan ilk unsur dil becerilerinin gelişimine katkısıdır. Öğrenciye kendini ifade etme fırsatı verilerek onun bu yönde becerilerini geliştirmesine yardımcı olunur (Zeyrek, 2020). Tiyatro metnlerinin veya tiyatro ilkeleriyle bağdaşabilecek herhangi bir dil öğretim etkinliğinin dil gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu kabul etmek gerekir. Tiyatro metinleri halkın dilini içermesi ve bireyin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Ulutaş, 2018).

Tiyatro metnlerini okumak dil becerilerinin yanı sıra kelime dağarcığının ve dolayısıyla düşünce dünyasının zenginleşmesine de katkı sağlar. Tiyatro metnlerinde anlamı bilinmeyen kelimeler bağlamdan çıkarılmaya çalışılarak öğrenilir. Bu nedenle yazılı tiyatro metnlerinin dilin anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesinde önemli materyaller olarak değerlendirilebilir (Altunbay, 2012). Tiyatro metinleri; farklı telaffuz ve anlam inceliklerinin, dil bilgisi kurallarının, vurgu, tonlama, oyunlaştırma gibi okuma tekniklerinin aynı anda uygulanabildiği en kapsamlı metin türleridir (Işık, 2014). Tarakçıoğlu'na (2016) göre tiyatro metinleri okuduğunu anlama açısından dili yaratıcı bir şekilde destekleme özelliğine sahiptir. Öyle ki tiyatro metinleri dilin temel becerilerini bir bütün olarak geliştirir ve bu metinler aracılığıyla dilin tüm aşamalarını ve çeşitliliğini görmek mümkündür (Aytaş, 2017). Tiyatro metnlerinin bu özellikleri, çalışmada okuma etkinlikleri uygulamaları için metin türü olarak seçilmesinde ana etken olmuştur.

1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın ana başlıklarından olan okuma kaygısı, tiyatro metinleri ve bu iki başlığın bir arada geçtiği lisansüstü tez ve uluslararası makalelerden tespit edilen verilerden; çalışmanın özgün değerinin tespit edilmesinde, çalışmanın bulgularının

tartışılmasında ve önerilerin oluşturulmasında faydalanılmıştır. İkinci dil öğretiminde ortaya çıkan okuma kaygısı ile ilgili her türlü çalışma literatür dışında tutulmuştur.

Okuma kaygısıyla ilgili yayımlar;

Yıldız ve Ceyhan (2016) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmalarında, okul öncesi eğitim alan ve her gün kitap okuyan öğrencilerin okuma kaygılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Farklı değişkenler üzerinden yapılan benzer çalışmada da İzci ve Kaya (2021) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada ise Çevik, Orakçı ve Aktan (2019) çalışmalarının sonucunda okuma kaygısının azaltılmasına yönelik eğitsel çalışmalar düzenlenmesini ve rehberlik yapılmasını önermişlerdir. Okuma kaygısının azaltılması noktasında yapılması gereken etkinlikler hususunda Melanlıoğlu (2014) okuma kaygısının üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak olumlu düzeyde azaltılacağını söylemiştir.

Capan ve Karaca (2013) dinleme kaygısı ve okuma kaygısının karşılaştırmalı bir çalışmasını yapmış, çalışmada okuma kaygısı ile dinleme kaygısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu bulgulamıştır. Uçgun (2016) da ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Zin ve Rafik-Galea (2010) çalışmalarında kaygı ve akademik okuma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akademik performansın iyi okuma yeteneğine bağlı olduğu ve okuma performansının kaygıdan etkilendiği sonucuna ulaşılmış, kaygının okuyucunun anlamasına müdahale ederek anlamayı engellediği görülmüştür. Benzer çalışmada ise Jalongo ve Hirsh (2010) özellikle okuma kaygısının çocukların okumadaki ilerlemesini durduracağı yönünde bilgi sunmuşlardır. Altunkaya ve Erdem (2017) okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna varmıştır. Esen Aygün (2021) ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkide okuma alışkanlıklarının aracılık rolünün incelendiği araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde okuma alışkanlıklarının ve okuma kaygılarının rol oynadığını tespit etmiştir. Benzer çalışmada Baki (2017) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemiş ve okuma alışkanlıklarının okuma kaygısından dolayı olarak etkilendiğini bulmuştur. Okuma başarısı ve okuma kaygısının okuma üzerindeki diğer çalışmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının okuma kaygısı düzeyleriyle ilişkili olduğu, bu duruma ek olarak sınavda başarısız olan öğrencilerin çoğunluğunda yüksek düzeyde

okuma kaygısının bulunduğunu bulgulamışlardır (Mohammadpur & Ghafournia, 2015; Guimba & Alico, 2015).

Öğrencilerin okuma kaygısı ile Türkçe dersi arasındaki ilişki araştırmalara konu olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmaya göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu, Türkçe dersine yönelik tutum arttıkça öğrencilerdeki okuma kaygısının azaldığı tespit edilmiştir (Dursun & Özenç, 2019). Bir başka çalışmada okuma kaygısı ile Türkçe dersindeki akademik başarı arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ise zayıf düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kuşdemir & Katrancı, 2016).

Türkben (2020) ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını incelemiş ve okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı, akıcı okuma, motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerinde pozitif ve anlamlı, okuma kaygısı üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Tonka ve Bakır (2020) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Okuma kaygısı, okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir. Ramirez vd. (2019) ise okuma kaygısının çocukların okuma başarısının önündeki duygusal bir engel olduğunu ifade etmişlerdir.

Tiyatro metinleri ile ilgili yayımlar;

Tiyatro metinleri ile ilgili tezlerde; Ülger (2002) yerli çocuk tiyatrosu metinlerini Türkçe öğretimi açısından incelenmiş ve metinlerin çocukların yaş gruplarının özelliklerine göre anlama ve anlatma becerilerine katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Karakaya (2013) öğrencilerin tiyatro eserleri kullanımına karşı tutumlarını ele almış ve bu durumun öğrencilerin kelime öğrenmelerine etkisini incelemiştir. Korkmazer (2009) tiyatro eserlerinde kullanılan deyim ve atasözlerinin çeviri problemini ele almış ve bunların dil öğretimine yansımalarını ele almıştır. Ceyhun (2021) ise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerini değerler eğitimi açısından incelemiştir.

Acar (2024) okuma tiyatrosu stratejisinin ilkökul öğrencilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama düzeyi ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisine bakmış ve özellikle okuma tutumunun anlamlı düzeyde değiştiğini gözlemlemiştir. Benzer çalışmayı Duyar

(2024) akıcı okuma becerisinin gelişimi için yapmıştır. Ünal (2023) ise okuma tiyatrosu yöntemini öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma becerilerine etkisini incelemiştir. Köse (2022) okuma tiyatrosu yöntemini bir eylem araştırması olarak okuma becerisinin geliştirilmesine etkisine bakmıştır. Bazı çalışmalarda ise tiyatro uygulamalarının konuşma kaygısı üzerine etkileri (Zerey, 2008), doğrudan bir dilin öğretilmesinde tiyatro metninin kullanımı incelenmiştir (Yıldırım, 2008; Altaç, 2020). Bazı çalışmalarda da drama metinleri konuşma becerisinin gelişimi için kullanılmıştır (Baştuğ, 2024). Alver (2016) 1990 sonrası ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinleri üzerine bir inceleme yapmıştır.

Uluslararası dergilerde yayımlanmış makalelerde de tiyatro metninin farklı özellikleri farklı dil becerilerinin gelişiminde kullanılarak farklı sonuçlara ulaşılmıştır:

Ulutaş (2018) dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metninin kullanımı üzerine bir çalışma yapmış ve çalışmada dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metninin önemi vurgulanmıştır.

Ağırman ve Demirel (2023) çalışmasında Türkçe öğretim programlarında (1924-2009) tiyatro metninin yerini incelemiştir. Tiyatro metninin gerek yapısı gerekse uygulanış biçimi bakımından milli eğitimin genel amaçlarında ve Türkçe öğretim programlarının özel amaçlarında belirtilen maddelerin gerçekleşmesi açısından uygun ve işlevsel metinlerden olduğu vurgulanmıştır. Tiryaki (2017) ise benzer çalışmayı 1950-1980 yılları arası ders kitapları üzerinde yapmış ve kitaplarda yer alan tiyatro metninin dil becerileri açısından değerlendirmesini yapmıştır. Tiyatro metninin dilin üst işlevlerinden ikna etme, sorgulama, haber verme, sınıflandırma, betimleme ve imgeleme özelliklerini kapsadığı tespit edilmiştir.

Bazı çalışmalar ise doğrudan ders kitaplarındaki tiyatro metinleri ve bunların kullanımı ile ilgilidir. İlgili çalışmada Ceyhun (2022) Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinleri değerler eğitimi açısından incelemiştir. İncelenen 15 tiyatro metninde toplam 392 değer ifadesi tespit edilmiştir. Bazı özellikler açısından benzer bir çalışmada Maden (2021) metin türü ve yazar tercihleri bağlamında Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı ders kitapları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; şiir, öykü ve tiyatro türlerinin 5. sınıftan itibaren, makale türünün ise 6. sınıftan 12. sınıfa kadar düzenli olarak devam ettiği tespit edilmiştir. Türkçe ve Türk dili edebiyatı ders kitaplarında en fazla yer verilen türün şiir olduğu tespit edilmiştir. Koç ve Kıymaz (2013) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerini, bu metinlerin orijinali ile karşılaştırmıştır. Çalışmada ders kitaplarındaki tiyatro metninin istenilen nitelikte olmadığı, kitaplarda basit ve kısa oyunlara yer verildiği, bu oyunların dil becerileri açısından zayıf olduğu, kısaltılan ve

sadeleştirilen eserlerde anlam akışını bozacak değişiklikler yapıldığı tespit edilmiştir. Dilidüzgün ve Kuyumcu (2013) da Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metnlerinin, biçimsel ve bağlamsal özelliklerini yansıtmada ve dil-anlam ilişkisini çözümlemede yeterli olmadığını kanıtlamışlardır.

Güngör ve Kana (2019) öğrencilerin genel olarak olay etrafında gelişen edebi metinleri, özellikle de fabl ve tiyatro metinlerini daha iyi anladıklarını ve bu metinlere yönelik geliştirilen sorulara daha anlamlı cevaplar verdiklerini bulmuşlardır.

Avcı (2024) tiyatro metnlerinin temel dil becerilerinin gelişiminde ve dilsel hedeflere ulaşmada oynadığı rolü öğrenci görüşleri üzerinde değerlendirmiştir. Tiyatro metnlerinin, oyununda görev alan öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirdiği ve dil öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Bayrakdar ve Maltepe (2019) ise çalışmalarında Ankara Devlet Tiyatrosu'nda sahnelenen çocuk oyunlarının metinlerini dil gelişimi açısından incelemişler. Dil gelişimine olumlu katkıların olduğu, öğrencilere yeni kelime ve ifade etme kazanımı sağladığı görülmüştür. Fidan (2018) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik tutumlarını değerlendirdiklerinde özellikle 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin tiyatro metinlerine ilgi duyduklarını tespit etmişlerdir.

Kaya ve Kardaş (2019) Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşlerini inceledikleri makalede öğretmenlerin tiyatro metnlerinin ders kitaplarında %4,4 oranında olması görüşüne yer vermişlerdir. Coşkun ve Çetinkaya (2020) öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinleri edebî zevk ve beğeni açısından değerlendirmişler. Öğretmenlere göre öğrencilerin okurken en çok keyif aldıkları metin türünün hikâye olduğu, sonrasında şiir, masal ve tiyatro geldiği görülmüştür. Tiyatro türü ilk dörtte yer almaktadır.

Okuma kaygısı ve tiyatro metinleri ile ilgili literatür taramasında doğrudan tiyatro metnlerinin okuma kaygısını giderdiği ya da azalttığına dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okuma kaygısını azaltmak için farklı değişkenlerin uygulandığı çalışmalara ve tiyatro metinler üzerinde öğrenci öğretmen görüşlerine dayalı yayımlara rastlanılmıştır. Çalışmamızın amacını ve problem cümlesini yansıtan bir çalışmanın olmaması çalışmamıza özgün değer katmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

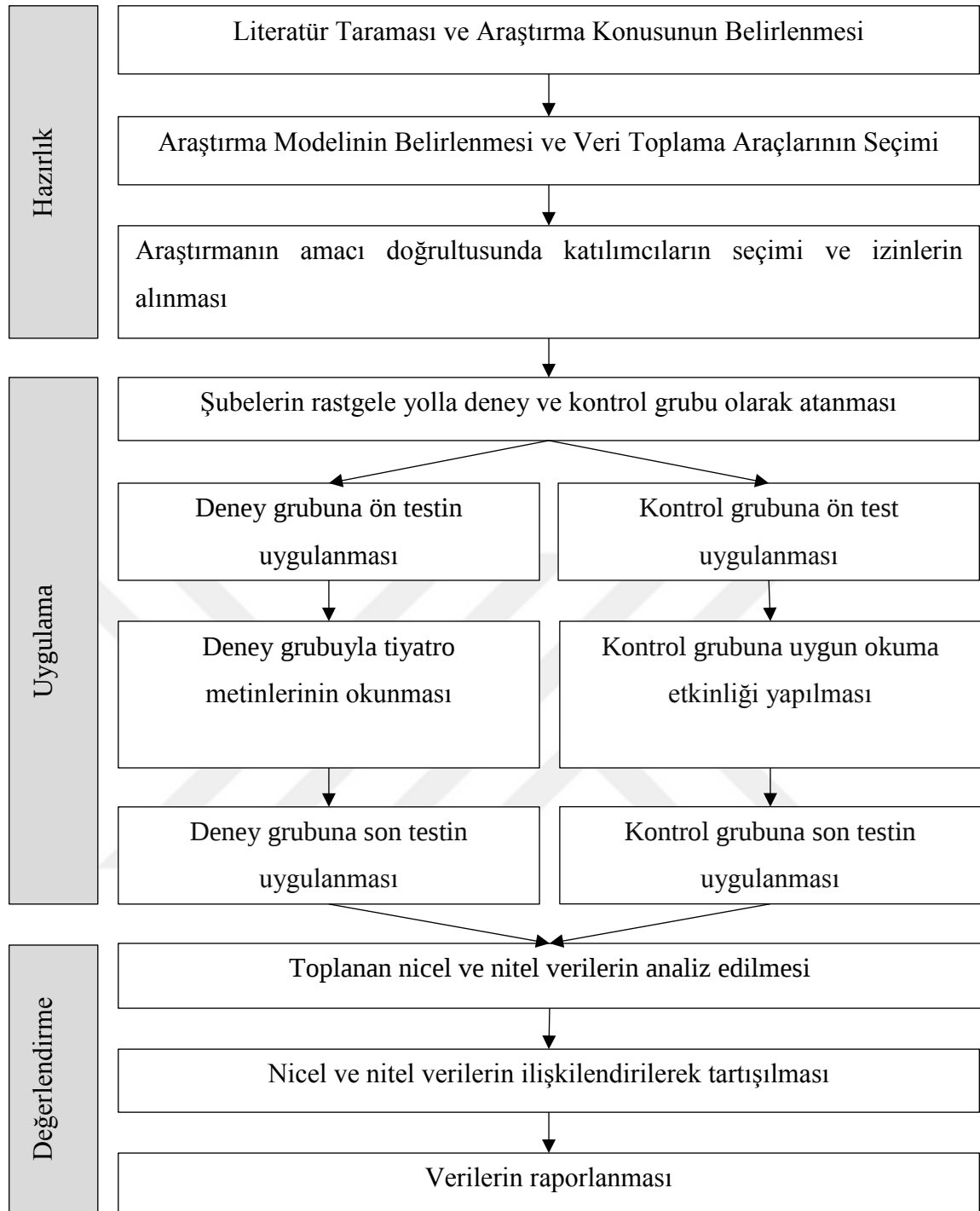
2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma gelişmiş karma araştırma yöntemlerinden müdahale deseniyle yürütülmüştür. Müdahale deseni nicel bir araştırmaya nitel verilerin eklenmesiyle oluşur (Creswell, 2021). Özellikle deneysel araştırmalara nitel verilerin eklenmesi gereken durumlarda bu desen kullanılmaktadır (Creswell, 2019). Bu çalışmada okuma kaygılarının azaltılabilmesi için tiyatro metinleri okumanın etkisinin detaylı olarak incelenmesi amaçlandığından bu yöntem seçilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda değişkenler arasında neden sonuç ilişkilerini test etmek amaçlandığından yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Yarı deneysel desende amaç oluşturulan grupların birinde ortaya çıkan değişimin diğerinden ne kadar farklı olduğunu araştırmaktır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın nicel boyutunu tayin etmek amacıyla “ön test - son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda olgu ve durumları ayrıntılı olarak incelemek ve analiz etmek için durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içinde birden fazla olayı farklı veri toplama kaynaklarını kullanarak derinlemesine incelediği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Çalışma süreci akış şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Çalışma Süresi Akış Şeması

2.1.1. Uygulama Süreci

Çalışmada ilk olarak deney ve kontrol grubuna ön test olarak “Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından deney grubuna en az 10 yıllık deneyime sahip 5 Türkçe öğretmeni ile daha önce tiyatro dersleri veren Türkçe Eğitimi Ana Bili Dalında görevli iki öğretim elemanının görüşü ve onayı alınarak 6 değişik tiyatro metni seçilmiştir. Bu metinler belirlenirken öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olması, dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak metinler olması ve değişik temalarda yazılmış olması gibi

özelliklere dikkat edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere okutulacak tiyatro metinleri belirlenmiş ve bu metinler 8 hafta boyunca okuma saatlerinde öğrencilere bir saat okutulmuştur. Uygulama bitiminde belirlenen kaygı ölçeği kontrol ve deney grubuna tekrar uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel verilerini elde etmek için uygulama süreci şu şekilde işlemiştir. Deney grubundaki öğrencilere günlükler alınmış ve her bir tiyatro metni okunduktan sonra evlerinde okuma sürecindeki duyguları, tiyatro metni hakkındaki görüşlerinin yazılması istenmiş. 8 hafta sonra öğrencilerden bu günlükler toplanmıştır. Günlükler, araştırmacı ve Türkçe eğitimi konusunda uzman iki öğretim elemanı tarafından incelenmiştir.

Kontrol gruplarındaki öğrenciler ile ilgili süreç Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak herhangi bir ek müdahale olmadan devam edilmiştir. Bu süreçte, kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir öğretimsel müdahale yapılmamış, yalnızca mevcut program doğrultusunda eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır.

2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin kuzey doğusundaki bir il merkezindeki resmi bir ortaokuldaki 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları araştırmacının görev yaptığı okuldan seçilmiştir. Çalışma için ilk olarak etik izni ve araştırma izni alınmıştır. Ardından öğrencilerle görüşülerek gönüllülükleri sorulmuş ve gönüllü katılım formu ile veli izin belgesi alınmıştır. Ardından 5. sınıf düzeyinde 3 şubenin bulunduğu okuldaki şubelerden ikisi rastgele yolla seçilerek biri deney grubu diğer grup kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu olarak atanan sınıfta 17 öğrenci ve kontrol grubu olarak atanan sınıfta ise 19 öğrenci bulunmaktadır.

2.1.3. Verilerin Toplama Araçları

Çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılırken nitel verilerinin toplanmasında öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.

2.1.3.1. Ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeği

Çalışmanın nicel verileri Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek 14 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki soruları 1-5 arasında değerlendirmektedir. Ölçek “Hiçbir zaman”, “Çok nadiren”, “Ara sıra”, “Genellikle” ve “Her zaman” ifadelerinden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Puanlama yapılırken “Hiçbir zaman” 1, “Çok nadiren” 2, “Ara sıra”

3, “Genellikle” 4, “Her zaman” ifadesi 5 puan olarak belirlenmiştir. Melanhoğlu tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 14 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki en küçük madde yük değeri .471, en yüksek madde yük değeri .821’dir. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .682 ile .544 arasında değişmektedir. Bu faktörler öğrencilerin okuma sürecinde neler yapması gerektiğini içeren ifadelerden oluştuğu için “Okuma Sürecini Planlama” olarak adlandırılmıştır. Üç maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değeri .821 ile .774 aralığındadır. Bu faktörler okuma ile ilgili görseller ve yazı karakterlerini içerdiği için “Okumayı Destekleyen Unsurlar” olarak ifade edilmiştir. Dört maddenin yer aldığı üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerleri .763 ile .471 arasındadır. Okuma materyalini anlama ve çözümleme ifadelerine yer verilen bu faktör “Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Şeklinde” ifade edilmiştir. Ölçeğin ölçmek istediği özelliği ne derece ölçtüğünü tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı birinci faktör için 0,814; ikinci faktör için 0,831 ve üçüncü faktör için 0,612 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise bu değer 0,870 olarak tespit edilmiştir. Grupların puanlamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubundan alınan %27’lik alt (n=166) ve üst (n=166) grupların puanları bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortalama puanlarının 1.25-4.13 arsında; %27’lik alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise 10.53-24.83 arasında olduğu ve bu farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu ($p < 0.01$) belirtilmiştir. Bu bağlamda söz konusu ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ve mevcut çalışmada kullanılmaya uygun olduğu söylenebilir.

Çalışmanın nicel verileri için ilk önce güvenirlik analizi yapılmıştır. Değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Uygulanan Testlere Yönelik Güvenirlik Analizi

	Ön test	Son test	İzleme
Deney Grubu	.65	.68	.73
Kontrol Grubu	.67	.68	.72

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının güvenirlik değerleri incelendiğinde deney grubu ön test puanları için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının yeterli diğer ölçümler için iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.1.4. Günlükler

Uygulama aşamasında öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini belirleyebilmek için tiyatro metinleri okutulduktan sonra görüşlerini günlüklere yazmaları istenmiştir. Deney grubundaki her öğrenciye günlük dağıtılmıştır. Günlüklerdeki görüşler Öğrenci 1, Öğrenci 2 vb. (Ö1, Ö2) koduyla kodlanarak derlenmiştir. Öğrencilere; metinden anladıkları, metnin hangi yönlerinin dikkatlerini çektiği, tiyatro metinlerindeki karakterler hakkındaki düşünceleri, hangi karakterleri daha çok sevdikleri ve gerekçeleri, tiyatro metninin genel konusunun ne olduğu, bu metinleri okurken ne hissettikleri gibi sorular sözlü olarak her tiyatro metni okunduktan sonra hatırlatılmış ayrıca bu soruların dışında okuma etkinliği ile ilgili her türlü duygu ve düşüncelerini günlüklere yazmaları istenmiştir.

2.1.5. Veri Analizi

Çalışmada toplanan nicel verilere betimsel ve kestirimsel istatistik yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın nicel ve nitel verileri birbiriyle ilişkilendirilerek açıklanmıştır

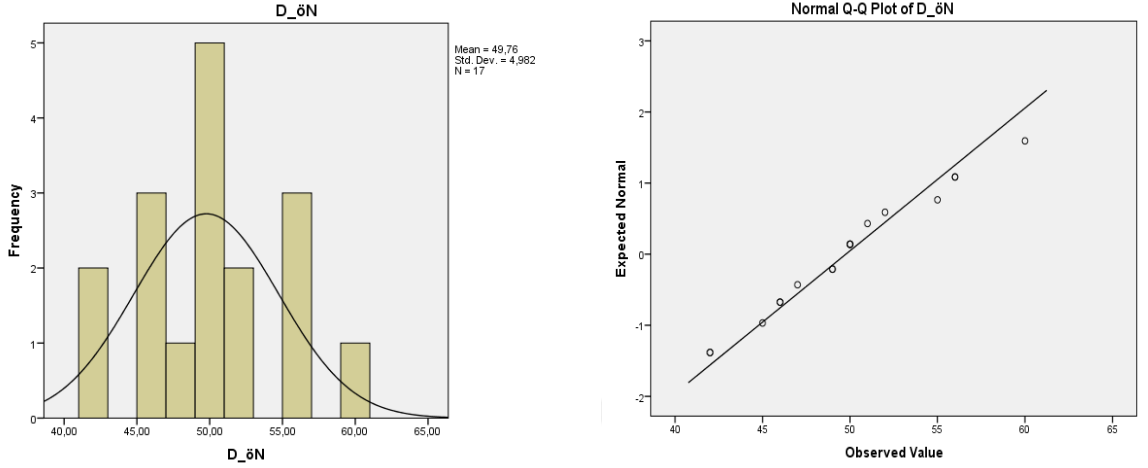
2.1.5.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde hem betimsel hem de kestirimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistik kısmında ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Toplanan verilerin normalliğinin test edilmesinde önce betimsel istatistik değerleri incelenmiş, ardından histogram ve kutu-bıyık grafikleri kullanılarak görsel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu analizler, verilerin normallik varsayımlarına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistik Sonuçları

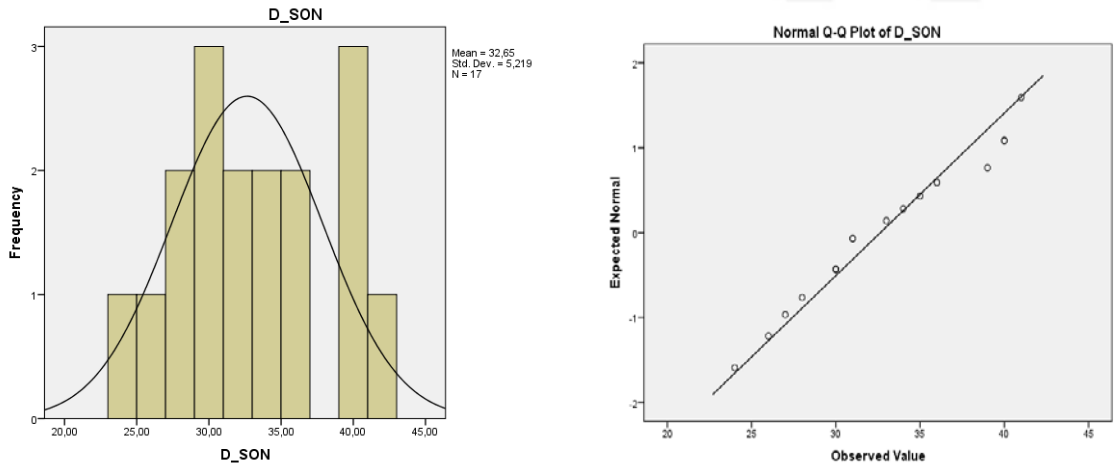
	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Ön test	Son test	İzleme	Ön test	Son test	İzleme
N	17	17	17	19	19	19
$\bar{x}$	49.76	32.65	32.61	47.89	49.05	47.21
Medyan	50.00	31.00	33.50	49.00	48.00	47.00
Mod	50.00	30.00	26.00	50.00	45.00	42.00
S	4.98	5.22	5.64	6.46	May.40	May.28
Çarpıklık	.31	.20	-.47	-.57	.16	-.05
Basıklık	-.25	-.99	-.55	.66	-.40	-1.00

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının betimsel istatistik sonuçları verilerin normal dağılım şartlarını sağladığına işaret etmektedir. Deney grubu ön test puanlarının dağılıma yönelik histogram ve kutu bilyık grafikleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



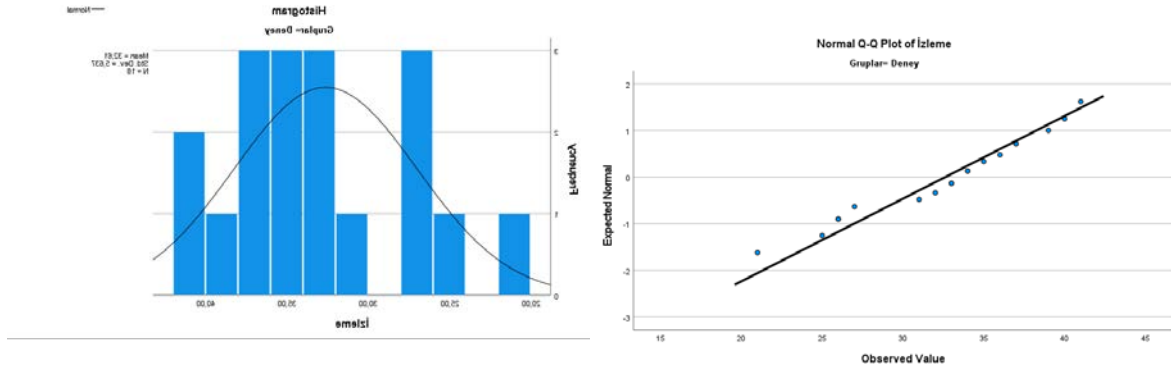
Şekil 2: Deney Grubu Ön Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri

Histogram ve kutu bilyık grafikleri incelendiğinde deney grubu ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney grubu son test puanlarının dağılıma yönelik histogram ve kutu bilyık grafikleri Şekil 3’te gösterilmiştir.



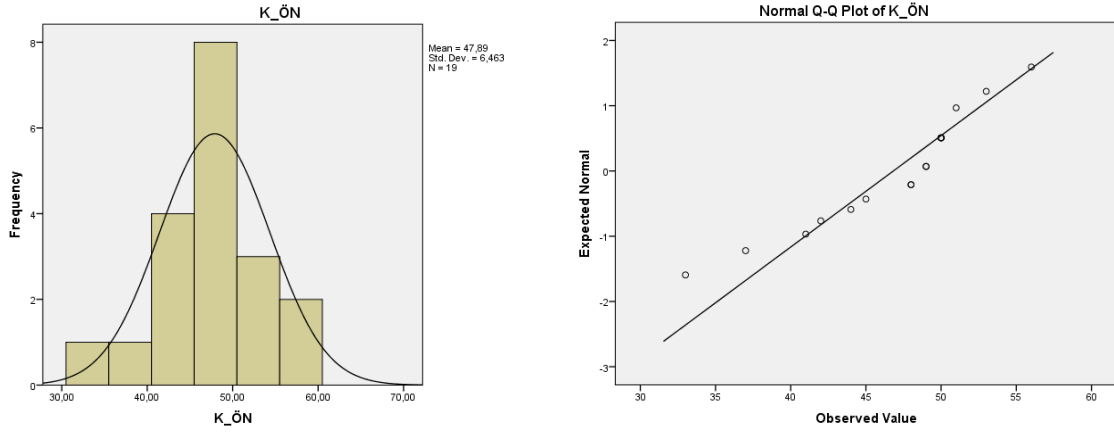
Şekil 3: Deney Grubu Son Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri

Histogram ve kutu bilyık grafikleri incelendiğinde deney grubu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney grubu izleme testi puanlarının dağılıma yönelik histogram ve kutu bilyık grafikleri Şekil 4’te gösterilmiştir.



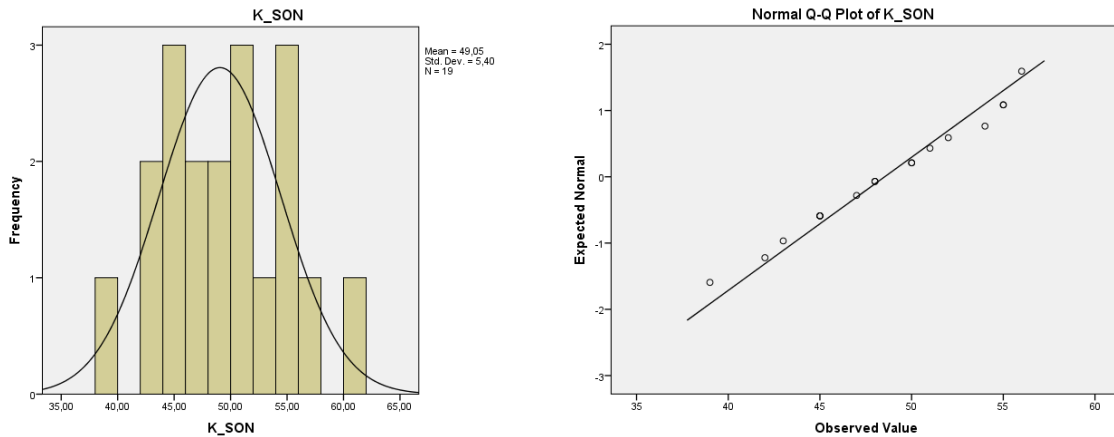
Şekil 4: Deney Grubu İzleme Testi Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri

Histogram ve kutu bıyık grafikleri incelendiğinde deney grubu izleme testi puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kontrol grubu ön test puanlarının dağılıma yönelik histogram ve kutu bıyık grafikleri Şekil 5’te gösterilmiştir.



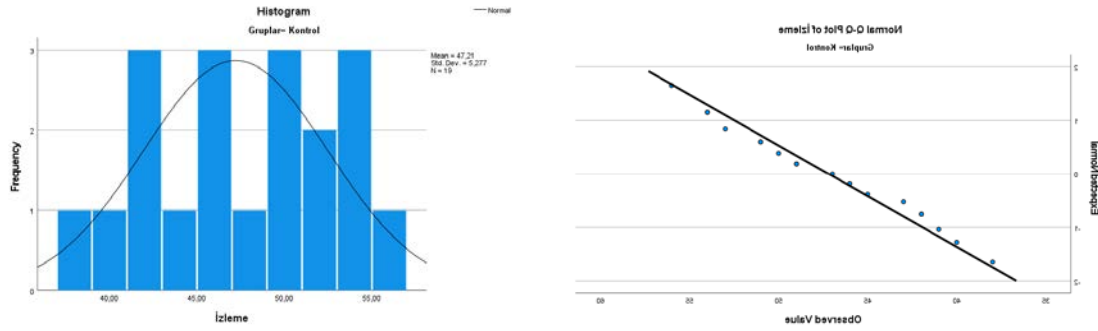
Şekil 5: Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri

Histogram ve kutu bıyık grafikleri incelendiğinde kontrol grubu ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kontrol grubu son test puanlarının dağılıma yönelik histogram ve kutu bıyık grafikleri Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri

Histogram ve kutu bilyik grafikleri incelendiğinde kontrol grubu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kontrol grubu izleme puanlarının dağılımına yönelik histogram ve kutu bilyik grafikleri Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7: Kontrol Grubu İzleme Testi Puanlarının Normal Dağılım Grafikleri

Histogram ve kutu bilyik grafikleri incelendiğinde kontrol grubu izleme testi puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normallik varsayımları sağlandığı için parametrik testler kullanılarak analiz yapılmıştır. Bunun için ilk olarak ön testler arasında karşılaştırma yapmak için bağımsız t testi yapılmıştır.

Ardından ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanları üzerinde karşılaştırma yapılarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Bunun için ilk olarak varyansların homojenliği sınanmıştır. Yapılan sınama sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{1,34} = .281, p > .05$).

2.1.5.2. Nitel verilerin analizi

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Yürütülen araştırmada aşağıdaki önlemler alınmıştır: Çeşitlendirme (triangulation), farklı veri kaynakları ve yöntemler kullanarak bulguların doğruluğunu artırılmıştır (Patton, 2014). Katılımcı doğrulama (member checking) ve verilerin katılımcılar tarafından onaylanmasını sağlayarak güvenilirliği desteklenmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Uzman incelemesi (peer debriefing), bağımsız araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmelerle metodolojik sağlamlığı artırılmıştır (Tisdell & Merriam, 2025). Ayrıca, kodlama sürecinde birden fazla araştırmacının yer alması ve Cohen's Kappa katsayısı hesaplanarak kodlayıcılar arası tutarlılığı artırarak güvenilirliği sağlanmıştır (Miles, 1994). Araştırmalarda, Cohen's Kappa katsayısının 0.70 ve üzeri olması genellikle güvenilir bir uyum göstergesi olarak kabul edilir (McHugh, 2012). Araştırmada bu değer 0,81 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sürecinin şeffaf bir şekilde belgelenmesi ve alınan kararların detaylıca açıklanması, çalışmanın tekrarlanabilirliğini desteklemiştir (Creswell & Poth, 2016).

Bu önlemler ile, araştırmada veri güvenilirliğini ve sonuçların geçerliliğini artırıldığı söylenebilir.

Çalışmanın nitel verilerinin elde edildiği günlükler; Türkçe öğretim programında belirlenen duyuşsal ve bilişsel öğrenme çıktılarından yola çıkılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veriler, uygulama aşamaları boyunca toplanmış ve her aşamanın sonuçları detaylı bir biçimde incelenmiştir. Uygulama sürecinde, öğrencilerin günlüklere her uygulamadan sonra sözlü olarak hatırlatılan aşağıdaki sorularla ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir:

Metinden ne anladıkları,

Metnin hangi yönlerinin dikkatlerini çektiği,

Tiyatro metnindeki karakterler hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu,

Hangi karakterleri daha çok sevdikleri ve gerekçelerinin neler olduğu,

Tiyatro metnlerinin genel konusunun ne olduğu,

Bu metinleri okurken ne hissettikleri,

Okuma etkinliği süresince düşünce ve duygularının neler olduğu,

İlgili sorulara verilen cevaplar Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024), öğrencilerin dinleme/izleme, okuma ve yazma süreçlerinde kullanmaları beklenen çeşitli bilişsel ve duyuşsal stratejiler göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır: Bilişsel stratejiler, okuma, dinleme ve yazma süreçlerinin başarıyla tamamlanabilmesi için bireyin zihinsel süreçlerini ve bu süreçlere dayalı uygulamaları kapsar. Özellikle okuma ve dinleme süreçlerinin farklı aşamalarında elde edilen bilgiyi zihinsel olarak daha iyi organize etme etkili bir şekilde kullanmak için aşağıdaki bilişsel stratejilere başvurulmaktadır (MEB, 2024). Sosyal-duyuşsal öğrenme becerilerini üç ana başlık altında toplar: benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak birleşik beceriler. Bu başlıklar altında öğrencilerden beklenen bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktılarına ait kavramlar tablolastırılarak verilmiştir:

Tablo 3: Günlüklerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Bilişsel ve Duyuşsal Değerlendirme Ölçütleri

Bilişsel Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler
Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma	Kendini ve başkalarını anlama, net bir iletişim kurma, karar alabilme, iş birliği
Tahmin etme	Etkili bir şekilde düşüncelerini ifade etme, sorumluluk alabilme,
Metin yapılarını analiz etme	Empati yapabilmek, çevremizdeki bireylerin duygularını ve ihtiyaçlarını anlamak
Soru sorma	Ortak değerlere saygı gösterme, kendi duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol etme
Özetleme	Kendi düşüncelerini, hislerini ve davranışlarını analiz edebilme
Çıkarımda bulunma	Kendine uyarlama,

Tabloda yer alan kavramlar göz önüne alınmış ve öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri bu başlıklara göre değerlendirilmiştir. Günlüklerdeki yargılar bilişsel ve duyuşsal stratejiler şeklinde iki ana başlık altında toplanılarak yorumlanmıştır.

2.1.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 18 yıllık Türkçe öğretmenidir. Çalışmanın deneysel kısmı ve uygulamaları araştırmacı tarafından doğrudan yürütülmüş, bu durum sürecin daha kontrollü ve tutarlı bir şekilde ilerlemesine olanak sağlamıştır. Uygulayıcının aynı kişi olması, farklı bireyler arasında oluşabilecek uygulama farklılıklarını ortadan kaldırmış ve araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır. Sürecin daha derinlemesine anlaşılması için katılımcılara açıklayıcı ve yönlendirici sorular yöneltilmiştir. Cevaplara hiçbir şekilde dönüt verilmemiş, ifadelerini günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bu yaklaşım verilerin objektif bir şekilde toplanmasını sağlamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Çalışmanın bulguları her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı ön test puanlarına ait bulgular:

Tablo 4'te araştırmanın birinci alt probleminde ifade edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı ön test puanlarının bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	sd
Deney	17	49.76	4.98	.96	34
Kontrol	19	47.89	6.46		

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{34} = .96, p > .05$). Başka bir ifadeyle uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı son test puanlarına ait bulgular:

Tablo 5'te araştırmanın ikinci alt probleminde ifade edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}$	SH	Kareler Toplamı	F
Deney	17	32.77	1.31	2286.55	79.92
Kontrol	19	48.95	1.24		

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde yapılan kovaryans analizi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında okuma kaygıları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{1,33} = 79.92, p < .05, \eta^2 = .71$). Yapılan ikili karşılaştırma testi sonucunda deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde okuma kaygısında yüksek düşüş olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle uygulanan yöntem öğrencilerin okuma kaygılarını anlamlı düzeyde azaltmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının izleme testi puanlarına ait bulgular:

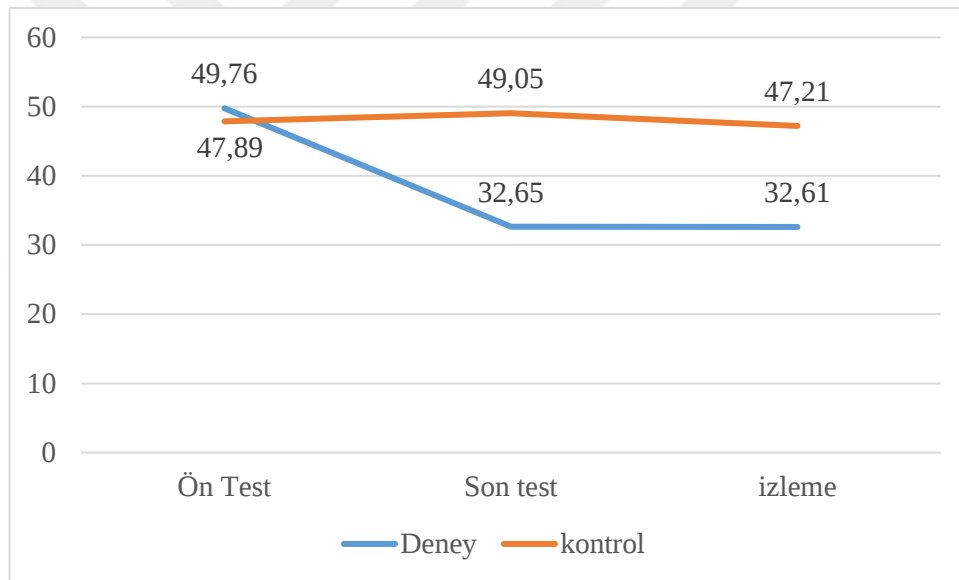
Tablo 6’da araştırmanın üçüncü alt problemde ifade edilen deney ve kontrol gruplarının izleme testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Düzeltilmiş İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}$	SH	Kareler Toplamı	F
Deney	17	32.46	1.28	2011.39	68.68
Kontrol	19	47.25	1.25		

Tablo 6 incelendiğinde yapılan kovaryans analizi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{1,33} = 3.52, p > .05$). Yapılan ikili karşılaştırma testi sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Grupların puanlarına yönelik karşılaştırmaları içeren grafik Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Puanların Karşılaştırılması

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrencilerin tiyatro metinlerini okumaya ait duyuşsal alanla ilgili görüşlerine ait bulgular:

Tablo 7’de araştırmanın dördüncü alt problemde ifade edilen öğrencilerin günlüklerinden elde edilen verilerde duyuşsal alanla ilgili görüşlerine yer verilerek açıklamalarda bulunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Duyuşsal Alanla İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Öğrenci Görüşleri
Duyuşsal Stratejiler	Ortak değerlere saygı	Ö15, Ö12
	Kendi düşüncelerini analiz edebilme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö12, Ö15
	Duyuşsal tepkileri kontrol etme	Ö1, Ö2, Ö9, Ö15
	Kendini ve başkalarını anlama	Ö1, Ö6, Ö12,
	Empati yapabilmek	Ö4, Ö6, Ö9,

Tablo 7'ye ait veriler incelendiğinde tiyatro metnlerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Tiyatro metinleri sayesinde öğrenciler, okumaya karşı olan kaygılarını ve olumsuz düşüncelerini giderek azaltmakta, okuma sürecine daha pozitif bir şekilde yaklaşmaktadır. Ayrıca metindeki karakterlerle bağ kurmaları, öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirip duygusal bir bağ oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağ, öğrencilerde karakterlerin sevinç, üzüntü veya korku gibi hislerini kendi dünyalarında deneyimlemelerini sağlamaktadır. Bu, sadece bir okuma faaliyeti olmaktan çıkıp öğrencilerin duygu dünyalarını zenginleştiren bir öğrenme deneyimine dönüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte hem eğlendikleri hem de mutlu oldukları vurgulanmaktadır. Tiyatro metnlerinin öğrenciler için keyifli ve anlamlı bir etkinlik haline gelmesi, onların okumaya olan ilgisini artırmakta ve bu da eğitim süreçlerini desteklemektedir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrencilerin tiyatro metinlerini okumaya ait bilişsel alanla ilgili görüşlerine ait bulgular:

Tablo 8'de araştırmanı beşinci alt probleminde ifade edilen öğrencilerin günlüklerinden elde edilen verilerde bilişsel alanla ilgili görüşlerine yer verilerek açıklamalarda bulunulmuştur.

Tablo 8: Öğrencilerin Bilişsel Alanla İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Öğrenci Görüşleri
Bilişsel Stratejiler	Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma	Ö3, Ö8, Ö11, Ö14
	Tahmin etme	Ö8, Ö14
	Metin yapılarını analiz etme	Ö3, Ö5, Ö11, Ö14
	Soru sorma	Ö14, Ö17
	Çıkarımda bulunma	Ö3, Ö5, Ö10, Ö14

Tablo 8'e göre, tiyatro metinleri okumanın öğrencilerin metni anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmektedir. Öğrenciler, bu metinleri okurken karakterleri ve olayları daha iyi analiz edebilmekte, metindeki ana fikri ve detayları daha kolay belirleyebilmektedir. Bu durum, tiyatro metinlerinin metni anlamlandırmada ne kadar etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Tiyatro metinleri, öğrencilerin sadece yüzeysel geçen olayları değil, olayların arkasındaki nedenleri ve mesajları da anlamalarını sağlar. Bu, onların daha derinlemesine düşünmesine ve metnin altında yatan anlamları keşfetmesine yardımcı olur. Ayrıca, metindeki ilişkileri ve çatışmaları çözümleyerek eleştirel düşünme ve analiz yapma becerileri gelişir. Böylece öğrenciler, metnin ana düşüncesini daha hızlı ve doğru bir şekilde bulmayı öğrenir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada tiyatro metinlerinin okutulmasının okuma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiş ve sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı ön test puanları arasında fark incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum her iki grubun da benzer okuma kaygısı düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Deneysel sürecin ardından araştırmanın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı son test puanları incelendiğinde; kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. İkili karşılaştırma testi sonucunda deney grubunda kaygı puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Yani okuma kaygısı olan öğrencilere tiyatro metinleri okutma etkiliği öğrencilerin okuma kaygısını önemli ölçüde azaltmıştır.

Elde edilen bulguya göre tiyatro metinlerinin öğrenciye dil edinimi ve kişisel gelişim anlamında faydalı olmasının (Ağırman & Demirel, 2023) yanı sıra okuma kaygısını azaltıcı bir özelliğinin olduğu söylenebilir. Okuma kaygısı doğru ve uygun bazı egzersiz ve çalışmalarla azaltılabileceği ve etkinliklerin gerekliliği bulgusu daha önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Saito, Hortwitz & Garza, 1999). Motivasyon artırıcı özelliğe sahip tiyatro metinlerinin (Yıldız, 2010) okuma kaygısını azaltan bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Alan yazında okuma kaygısının azaltılması için yapılan farklı etkinlikler sonucunda benzer durumlar görülmüş ve okuma kaygısında azalmalar görülmüştür. Melanlıoğlu (2014) okuma kaygısını üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak olumlu düzeyde azaltılacağını söylemiştir. okuma kaygısının azaltılmasında eğitsel çalışmaların, farklı türde yapılan okuma etkinliklerin, öğrencilerin okuma başarısını da artırdığı görülmüştür (Susar-Kırmızı, 2007; Topçuoğlu, Ünal, 2018; Çevik vd., 2019). Tiyatro metinlerinin kullanıldığı okuma tiyatrosu gibi uygulamalarla da öğrencileri okuma kaygısından uzaklaştırabileceğimize ait veriler (Maden, 2018) çalışmamızı desteklemektedir. Çünkü düzenli olarak yapılacak doğru okuma etkinliklerinin çocuca okuma alışkanlığı kazandıracak en etkili yollardan biri olduğu bilinmektedir (Townsed, 2002). Sonuç olarak okuma etkinlikleri esnasında etkinliğin doğasında olan eğlence ile öğrenme süreci durumu zevkli hale getirdiği için tiyatro metinlerini okuma etkinliği okuma kaygısının azalmasında temel etken olmaktadır.

Çalışmanın nitel verilerinin elde edildiği öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin tiyatro metinlerini okumaya ait duyuşsal alanla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlarda tiyatro metinlerinin olumlu etkileri görülmüştür. Duyuşsal ifadelerde kullanılan “ içimi bir heyecan ve tedirginlik kapladı, eğlenceli ve güzeldi, başka tiyatro metinleri de okuyacağımız için çok heyecanlıyım, okudukça çok keyif alıyor/ sınıfça eğleniyoruz, bazı karakterleri hiç unutmadım, sıranın bana gelmesini heyecanla bekliyordum/ ben kendimi Papalina’nın yerine koydum, Perşembe gününü sabırsızlıkla bekliyorum/ okuma sırası için can atıyorum/ umarım yıl boyunca okuruz, ilk okumamı gerçekleştirdim, aşırı ama aşırı sevdim gibi ifadeler okuma kaygısının azaldığını gösteren ifadelerdir.

Öğrencilerin duyuşsal alanla ilgili görüşlerinde öncelikle okuma sürecinde yaşadıkları tedirginlik ve heyecan tiyatro metinleri okundukça azaldığı görülmüştür. Okuma kaygısını ortaya çıkaran temel duygulardan olan tedirginlik halinin ve heyecanın azalması öğrencide rahatlama gerçekleştirmiş bir sonraki adımda da odaklanmaya bırakmıştır. MacIntyre ve Gardner’a (1991) göre öğrenci okuma becerisinde gelişme kaydettikçe kaygının olumsuz etkileri yok olmaya ve öğrencinin olumlu deneyimleri artmaya başlayacağı yönündedir ki bu durum öğrencilerin görüşlerine de yansımıştır: “Zamanla kendimi daha huzurlu ve keyifli bir şekilde okumanın içinde buldum.” okuma sürecinin olumlu yönde ilerlediğini göstermektedir. “Tiyatro metni okumak beni çok mutlu etti.” ifadesi okuma sürecinin kaygıdan uzaklaşılarak daha zevkli hale geldiğini göstermektedir.. “Bu tiyatrodaki kahramanlar harikaydı. Ben kendimi Papalina’nın yerine koydum. Onun gibi düşünüp onun gibi şarkılar söylemeye çalıştım.” ifadesi tiyatro metinleri okumanın başka bir boyutunu da bizlere göstermektedir. Bu yargı Dilidüzgün ve Kuyumcu’nun (2013) okuma tiyatrosu yöntemi öğrencilerin kendi başına aktif çalışmalarına olanak tanır bulgusu ile örtüşmektedir. Aslında öğrencilerin okuma aktiviteleri değiştikçe okuma başarıları ve okuma motivasyonlarının da değiştiği görülmektedir (Baker & Wigfield, 1999; Göksel, 2002). “Artık her perşembe gününü sabırsızlıkla bekliyorum. Okuma sırası bana gelsin diye can atıyorum. Hiçbir derse katılmak için parmak kaldırmazdım ama tiyatro metinlerini okumak için elim dakikalarca havada kalıyor.” ifadeleri öğrencide daha önce var olan okuma kaygısının azaldığını yerini okuma isteğine bıraktığını göstermektedir. Bu durum sayesinde öğrenci okuma motivasyonunu artmıştır. Bu sonuç; okuma motivasyonunun hem okuma eğilimi hem de okuduğunu anlama için önemli bir unsur olduğu savını desteklemiştir (Ülper, 2011).

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrencilerin tiyatro metinlerini okumaya ait bilişsel alanla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlarda da okuma kaygısının azaldığını gösteren ifadeler tespit edilmiştir. Bilişsel ifadelerde kullanılan “Türkçemizin yavaş yavaş yok

olduğunu öğrendik/ Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösterilmeliyiz, metinlerden çıkardığımız dersler vardı/ barışın önemini anlattı, Tüm dünya barış içinde yaşasın ve savaşlar olmasın, savaşa karşıyım, Yabancı kelimeler kullanmamalıyız/ Türkçemizi kirletmemeliyiz eğlenceli şekilde anlattığı için daha iyi anladım/ ana fikri bulurken çok zorlanmıyorum, diş sağlığı önemlidir, tiyatro metni okumak olayları anlamama katkı sağladı” gibi yargılar bu durumu ifade etmektedir. Okunan metinlerin ana fikirlerinin bulunması, metnin sonucu ile ilgili çıkarımların yapılması, sonuçlarla ilgili öğrencilerin kararlarını bildirmeleri; okuma kaygısı olan öğrencilerin kaygılarının azaldıkça metne daha fazla hâkim olduğunu, metinlerdeki ana düşünceye dayanarak kendi düşüncelerini ön plana çıkardıkları görülmüştür.

Öğrencilerin bilişsel alan ile ilgili ifadeleri incelendiğinde tiyatro metinleri okumanın öğrencilerin metni anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Öğrenciler, bu metinleri okurken karakterleri ve olayları daha iyi analiz edebilmekte, metindeki ana fikri ve detayları daha kolay belirleyebilmektedir. Bu durum, tiyatro metinlerinin metni anlamlandırmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Güngör & Kana, 2019).

Çalışmanın nitel ve nicel verilerinin sonuçları birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Sonuçlardan yola çıkarak şunları söyleyebiliriz: Doğru okuma etkinlikleri öğrencilerdeki okuma isteğini artırmaktadır (Susar, 2007). Okuma kaygısına bağlı olarak azalan okuma eylemi öğrencinin de akademik anlamda başarısını düşürecek (Zin & Rafik-Galea, 2010; Jalongo & Hirsh, 2010; Altunkaya & Erdem, 2017; Tüm, 2018) çünkü öğrencilerdeki okuma kaygısı, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Baki, 2017; Esen, 2021). Öğrencilerde kaygı azaldıkça okuma alışkanlığı gelişmekte ve akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Bamberger, 1990; Sever, 2000; Kardeş & Tunagür, 2020). Bu veriler okuma kaygısını azaltan tiyatro metinlerinin okuma etkinliklerinde daha fazla yer verilmesini göstermektedir. Yapılan çalışmalar da bunu desteklemektedir. Tiyatro metinlerinin öğrencilerin okurken en çok keyif aldıkları metinler arasında yer aldığı (Coşkun & Çetinkaya, 2020) ve özellikle 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin tiyatro metinlerine ilgi duyduğu unutulmamalıdır (Fidan, 2018). Ayrıca öğrencilerin fabl ve tiyatro metinlerini daha iyi anladıkları, bu metinlere yönelik geliştirilen sorulara daha anlamlı yanıtlar verdikleri bilinmelidir (Ülger, 2002; Güngör & Kana, 2019).

Tiyatro metinlerinin sadece okuma becerisini değil aynı zamanda dinleme, konuşma becerilerini de sürekli geliştirip aktif tuttuğu yapılan çalışmalara yansımaktadır (Ağırman & Demirel, 2023; Avcı, 2024). Ayrıca tiyatro metinleri okunurken sesli okuma yapıldığı için, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminin öğretmen tarafından izlenmesine olanak sağlamakta, okuma eğitime dair iyi bir geribildirim imkânı sunmaktadır (Güneş, 2014).

Tiyatro metinlerinin okuma kaygısını azaltmasının dışında öğrencilerin kelime öğrenmelerine olumlu yönde etki yaptığı (Karakaya, 2013), akıcı okuma becerilerine olumlu düzeyde katkı sunduğu (Acar, 2024; Duyar, 2024; Ünal, 2023; Köse, 2022), ikna etme, sorgulama, bildirme, sınıflandırma, tasvir ve düşleme özelliklerini de kapsadığı tespit edilmiştir (Tiryaki, 2017).

Sonuç olarak tiyatro metinleri öğrencilerin okuma kaygılarını azaltma etkisine sahip olmanın yanı sıra öğrencilerin anlama, analiz yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren güçlü bir öğrenme aracı olduğu da görülmüştür. Bu metinlerin öğrenciler için eğlenceli, öğretici ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sunduğunu çalışmanın verilerine dayanarak söyleyebiliriz.

Öneriler

Bireyin dil gelişiminde birçok yönde olumlu etki eden tiyatro metinlerinin Türkçe öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında daha çok yer bulması gerekmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinleri dil becerileri açısından yeniden incelenmelidir.

Tiyatro metinlerinin Türkçe ders kitaplarında kullanımı daha çok drama uygulama olarak düşünülmüş, drama yaptırılarak öğrencilere bazı davranışlar kazandırılmıştır (Kurudayıoğlu, 2003). Bu nedenle tiyatro metinleri sadece drama uygulaması için değil okuma etkinlikleri için de tercih edilmelidir.

Yenilen Türkçe Öğretim Programında (2024) 5. ve 7. sınıflarda okuma metinleri arasından yer verilmeyen tiyatro metinleri, tekrardan her sınıf seviyesinde okuma metni örneği olarak verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ş. (2024). *Okuma tiyatrosu stratejisinin ilkokul öğrencilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama düzeyi ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ağırman, F., & Demirel, Ş. (2023). Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2019) tiyatro metinleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 390-406.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK yayınları.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006a). *Türkçe öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altaç, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Journal of Turkish Studies*, 7(4-1), 747-760.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Alver, T. (2016). *1990 sonrası Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 5,6,7,8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinleri üzerine bir inceleme (50 metin)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğitim)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, C. (2024). Tiyatro metinlerinin temel dil becerilerinin gelişimde ve dilsel hedeflere ulaşmada oynadığı rol üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 381-398.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 261-276.
- Aytaş, G. (2017). Kuramsal ve işlevsel dil öğretiminde tiyatronun rolü ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 854-860.
- Bağcı, H., & Baz, D. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları*. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Balcı, A. (2024). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baştuğ, S. (2024). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde konuşma becerisi geliştirmeye yönelik b1-b2 seviyesine uygun drama metni kullanımı: Kısa oyun metni oluşturma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayrakdar, E., & Maltepe, S. (2019). Ankara devlet tiyatrosunda sahnelenen çocuk oyunu metinlerinin eğitim ve dil gelişimi açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 796-811.
- Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Journal of Theory & Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Blaħa, B. A., & Bennett, J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. İstanbul: Rota Yayın.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik), MEB Basımevi.
- Boyacıoğlu, F. (2004). Geleneksel tiyatro ve uyumsuzluk tiyatrosu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 205-219.
- Ceyhun, Y. (2021). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ceyhun, Y. (2022). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 19-51.
- Chomsky, N. (2009). Bilgi sorunları ve dil. Veysel Kılıç (Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Coşkun, H., & Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşâ giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 255-272.
- Crain-Thoreson, C. (1996). Phonemic processes in children's listening and reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 383-401.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications
- Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan, S. A., & Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Çetinkaya, B. (2018). *Hayat bir sınavdır* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16.
- Day, R. R., Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge Univ. Press.
- Demirel, Ö ve Şahinel, M. (2006a). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006b). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999a). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999b). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş., & Kuyumcu, N. (2013). Türkçe derslerinde tiyatro metinlerinin işlevselliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 347-358.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Milli Eğitim Yayınları.
- Dursun, H., & Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 144-159.
- Duyar, F. (2024). *Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377
- Egelioğlu, V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Enginün, İ. (1993). Tiyatroda Dil. *Türk Dili*, 493, 11-14.
- Esen Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 683-707
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Fidan, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 19-38
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel ihtiyaçların karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Genç, H. N. (2020). Cumhuriyet Döneminde sosyo-kültürel değişim ve dönüşümün göstergesi olarak tiyatro. *Journal of Turkish Language and Literature*, 6(3), 418-430.
- Gençtan, E. (2004). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

- Göksel, A. (2022). Bireylerin okuma tercihleri ve okuma araştırmalarında eğilimler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1897-1911.
- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946-962.
- Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. Remzi Kitabevi.
- Guimba, W. D., & J. C. Alico (2015). Reading anxiety and comprehension of grade 8 Filipino learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences Special Volume*, 44-59.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretilimi ve beyin teknolojisi* (3. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretilimi ve beyin teknolojisi* (3. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretilimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, A., & Kana, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerisini geliştirmesinde metin türlerine ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi* (21), 437-455.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York, Longman Pub Group.
- Horney, K. (2011). *Nevrozlar ve insan gelişimi, kendini gerçekleştirme mücadelesi*. (Çev. E. Erbatur). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Işık, S. (2014). *Türkçe eğitiminde araç metin olarak tiyatro eserlerinin önemi ve dil becerilerini geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İzci, E., & Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler ağısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1008-1025.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretilimi* (Çev. A. Benzer) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı başarısızlık korkusu, benlik ve başarı amaçlarıyla ağıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Karakaya, E. (2013). *Öğrencilerin tiyatro eserleri kullanımına karşı tutumu ve bunun kelime öğrenimindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karatay, H. (2022). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.

- Kardaş, M. N., & M. Tunagör (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. Kaya ve M. N. Kardeş (Ed.) *Okuma eğitimi içinde* (ss.1-25), Ankara: Pegem Akademi.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavcar, C. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. Alfa Yayınları
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kılıç, M. (1995). Okuma Faaliyetleri Üzerine Düşünceler. *Türk Dili*, 518, 183-187.
- Kurudayıoğlu, G. M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük bilim araştırmaları*, 13, 287-309.
- Koç, R., & Kıymaz, M. S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinleri ile bu metinlerin orijinallerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 821-849.
- Korkmazer, G. (2009). *Friedrich Dürrenmatt'ın "Fizikçiler" ve "Uyarca" adlı tiyatro eserlerinde kullanılan deyim ve atasözlerinin çevirisinde ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunların dil öğretimine yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köse, S. (2022). *Okuma Becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). *Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Educ J*, 37, 431-435.
- Lancia, P. J., (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- Maden, S. (2018). Okuma yöntem ve teknikleri. Sevim, O. ve Söylemez, Y. (Ed). *Okuma eğitimi içinde* (ss. 233-256). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Maden, S. (2021). Metin türü ve yazar tercihleri bağlamında Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı ders kitapları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 734-764.

- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- Mcgeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- Melanlioğlu, D. (2014) Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Melanlioğlu, D. (2014a). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim.
- Miles, M. B. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.
- Mohammadpur, B., & Ghafournia, N. (2015). An Elaboration on the Effect of Reading Anxiety on Reading Achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215.
- Nutku, Ö. (2006). *Oyun, çocuk, tiyatro*. Özgür Yay.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özan, M. B., & Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 64- 70
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. Baskı). Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1987). *Okuma sanatı. Nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma* (7. Baskı). İstanbul: Ümit Yayıncılık.
- Özkan, E., & Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya & M. N. Kardeş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (ss. 67-78). Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading anxiety: An early affective impediment to children's success in reading. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 15-34.
- Rose, D.S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000), Imagery based learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Ruşen, M. (2001). *Hızlı okuma (Hızlı okuyarak anlama ve seçmeli okuma yöntemleri)*. Alfa Basım
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- 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.
- Saraçoğlu, A. (2000). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. Etam.

- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strowsky, F. (1990). *Tiyatro ve bizler*. (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Milli Eğitim Basımevi.
- Susar Kırmızı, F. (2006). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 159-177.
- Tarakçıoğlu, A. Ö. (2016). Edebiyat ve dil öğretimi. E. Yücel, H. Yılmaz ve M. Serkan Öztürk (Ed). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış içinde* (ss.174-184). Çizgi Kitabevi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi* (1. Baskı). Nobel Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2017). 1950-1980 yılları arası Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin dil becerileri açısından değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 43-55.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Tonka, H., & Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 293-313.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Okuma etkinlikleri tasarlama. O. ve Söylemez, Y. (Ed). *Okuma eğitimi içinde* (ss. 257-274). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Townsed, R. (2002). *Okuma zenginliği*. Sistem Yayıncılık.
- Tural, S. (1992). *Sorulara cevaplarla kültür edebiyat ve dil*. Ecdad Yayınları.
- Tüm, G. (2018). Okuma süreçleri. Sevim, O. ve Söylemez, X. (Ed). *Okuma eğitimi içinde* (ss. 105-121). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (5)4, 1958-1970.
- Ulutaş, M. (2018). Dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinden yararlanma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-103.
- Ülger, D. (2002). *Ankara Devlet Tiyatroları'nda oynanmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin Türkçe öğretimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünal, F. (2023). *Türkçe öğretiminde okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, Fulya Topçuoğlu (2018). *Okuma eğitimi*. Nobel Yayıncılık
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Veyis, F. (2018). Okuma kaygısı. Sevim, O. ve Söylemez, Y. (Ed). *Okuma eğitimi içinde* (ss. 217-231). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Vural, M. (2005). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzları 1-5. Sınıflar*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldırım, F. (2007). *Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesinde tiyatro metinleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak, N. Özel (Ed.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan içinde* (ss. 210-218). Özyurt Matbaacılık.
- Yılmaz, O. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesi. Sevim, O. ve Söylemez, X. (Ed), *Okuma eğitimi içinde* (ss. 125-148). Nobel yayıncılık.
- Zbornik, J. J., & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zerey, Ö. G. (2008). *Tiyatro uygulamasının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Zeyrek, S. (2020). Dil öğretimi çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde tiyatro ve drama. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(2), 88-101.
- Zin, M. Z. ve Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.

EKLER

Ek 1: Okuma Kaygısı Ölçeği

Eğitim ve Bilim 2014, Cilt 39, Sayı 176, 95-105

D. Melanlioğlu

Ek 1. Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği

No	İfade	Hiçbir zaman	Çok nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.					
2	Metinde geçen kelimelerin anlamını bilmeme rağmen metni anlayamadığımda kaygılanırım.					
3	Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.					
4	Okuduğum metnin türünü belirleyemezsem kaygılanırım.					
5	Metinle ilgili resim, karikatür vb. bir görsel bulunmadığında metni anlayamam diye endişelenirim.					
6	Okuma metnindeki harfler küçükse (punto) metni anlamakta zorlanırım.					
7	Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.					
8	Okurken neler yapacağımı belirlemezsem tedirgin olurum.					
9	Metni ne kadar sürede okuyacağımı tahmin edemezsem endişelenirim.					
10	Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.					
11	Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim.					
12	Okuduğum metnin ana fikrini belirleyemediğimde kendimi rahat hissetmem.					
13	Metni nasıl okuyacağıma karar veremediğimde endişelenirim.					
14	Metinden çıkarım yapamadığımda kaygılanırım.					

Ek 2 (a): Araştırma İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2023-161075



T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU
KARARI



Karar Tarihi
10.10.2023

Karar Sayısı
340

Oturum Sayısı
17

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.10.2023 tarihli ve E-83542712-050.99-160663 sayılı yazısı gereği, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, 212235013 numaralı öğrencisi Hüseyin BAYRAM'ın yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Tiyatro Metinlerinin Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan
BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu - Başkan) 11.10.2023 09:05

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nuri TURAN



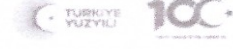
Tel: :
E-Posta: :
Faks: :
Elektronik ağı: :
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2 (b): Araştırma İzin Formu



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-15470842-165.01-88745354
Konu : Araştırma İzin Talebi
Hüseyin BAYRAM

02.11.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 31.10.2023 tarihli ve E-83542712 -302.08.01-165608 Sayılı yazısı.

Bayburt Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, 212235013 numaralı öğrencisi **Hüseyin BAYRAM** "Tiyatro Metinlerinin Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi " konulu araştırma uygulama izni için il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi İmam Hatip Ortaokullarında araştırma uygulama izni verilmesi istenmektedir.

İlgili Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, 212235013 numaralı öğrencisi Hüseyin BAYRAM ayse.meb.gov.tr adresinden başvurusunu yapmış olup, araştırma uygulama çalışmasını İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi İmam Hatip Ortaokullarda bulunan öğrencilere yönelik **15.11.2023-15.03.2024** tarihleri arasında 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununun ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere gönüllülük esasına göre okul müdürlüğünün sorumluluğunda ders dışında ve dersleri aksatmamak kaydıyla yapılması müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muammer ŞİMŞEK
Şube Müdürü

Ek: İlgili yazı ve ekleri (14 sayfa)

OLUR
Rahmi GÜNEY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Gencosman Mah.Turgut ÖZAL Bulvarı No:113 Posta Kutusu 1 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
69000/Merkez/BAYBURT Bilgi için: Selman BAYDEMİR (V.H.K.İ)
Telefon No : 0 (458) 280 69 40 Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: isticatistik69@meb.gov.tr İnternet Adresi: www.bayburt.meb.gov.tr Faks: 4582806940
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır, <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **c51a-ac19-3c91-9dec-9e06** kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi "Tiyatro Metinlerinin Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Araştırmada sizden tahminen 8 hafta (süreyi saat veya dakika olarak belirtebilirsiniz) ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Araştırmada Kişisel veri toplanacağından **6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu** ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] adresi ve [redacted] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Çalışmanın Konusu ve Amacı: Tiyatro metinlerinin dil becerilerinin gelişimine etkisini gözlemek. Bu çalışmada; tiyatro metinlerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma İşlemleri:

- ✓ Öğrencilere tiyatro metinleri okutularak dil becerilerinin gelişimini kolaylaştıracak etkinlikler
- ✓ Ölçme ve değerlendirme

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güvence verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı: Betül Karabulut

İmzası: [redacted]

İletişim Bilgileri: e-posta: [redacted]

Telefon: [redacted]

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı: Ali KARABULUT

İmzası: [redacted]

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Hüseyin BAYRAM

İmzası: [redacted]

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

KARAGÖZÜN DIŞ AĞRISI

Perde kurduk ışık yaktık.

Gölge oyunudur oyunumuz.

Çalsın sazlar açılsın perde

Başlıyor oyunumuz.

(Hacivat şarkı söyleyerek gelir. Şarkı bittikten sonra perde gazelini okur.)

HACİVAT— OF HAY HAK!

Şu beyaz perde içinde bana da bir arkadaş olsa.

O söylese ben dinlesem ben söylesem o dinlese. Bizi izleyenler de bir güzel gülse
eğlense...

KARAGÖZ— (Pencereden) Hacivat da çorabımın burnunu yese.

HACİVAT —Şöyle eli yüzü temiz, muhabbeti tatlı.

KARAGÖZ— (Pencereden) Hoş geldin mercimek suratlı.

HACİVAT— (Yüksek sesle, şarkı söyler gibi konuşur.)

YAR BANA BİR EĞLENCE MEDET

AMAN BANA BİR EĞLENCE MEDET

Kimsecikler de yok etrafta. Efendim, Karagöz'üme sesleneyim de gelsin. Pek tatlı
dilli, pek hoşsohbetir kendisi. Konuşalım söyleşelim, eğlenelim gülelim biraz.

HACİVAT— (Karagöz'ün penceresinin altından seslenir.) Karagöz Karagöz Karagöz.

KARAGÖZ— (Ses vermez)

HACİVAT—Karagöz Karagöz Karagöz...

KARAGÖZ —Yahu, fino köpeği gibi ne bağırp duruyorsun! Çocuk uyuyor sus.

(Hacivat yine seslenir.)

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

HACİVAT—Karagöz'üm evde misin?

KARAGÖZ— Yok Hacivat, dağdayım.

HACİVAT —Aman Karagöz'üm pencerede başını görüyorum. Üstelik sesin geliyor.

KARAGÖZ— Başımla sesim evde kaldı. Ayaklarımla dağa gittim.

HACİVAT—Aman Karagöz'üm olur mu öyle şey?

KARAGÖZ- Olmaz mı?

HACİVAT— Olmaz tabii. Sen bana şaka yapıyorsun.

KARAGÖZ—(Pencereden) Hacivat, çekil pencerenin altından. Yeter dırdır ettiğin. Sus! Çocuk uyuyor dedim. Gelirsem paralarım haaa!

(Yanağını ovuşturarak kendi kendine) Kör olası diş, amma zonkluyor yahu. Dişimin ağrısı yetmiyormuş gibi bir de bu çıktı başıma sabah sabah.

HACİVAT —Karagöz'üm, ciğerparem geliver.

KARAGÖZ— Hı?

HACİVAT —Geliver geliver.

KARAGÖZ—Yahu bende ciğer ne arar? Kasaba gitsene.

HACİVAT —Ne ciğeri Karagöz'üm, yanlış anladın.

KARAGÖZ— Bir parça ciğer ver demedin mi?

HACİVAT —Hayır Karagözüm, aşağıya gel dedim.

KARAGÖZ- Gelmeyeceğim Hacivat, çeneni boşuna yorma.

(Kendi kendine söylenir.) Yahu bu adamın çenesi diş ağrısından beter. Of! Aman! Yine zonklamaya başladı kör olasıca. Dişiiim dişim.

HACİVAT- Karagöz'üm pencerede ne bağıırıyorsun öyle çişim çişim diye? Ayıp olur. Bağırılmaz efendim. Çiş gelince tuvalete gidilir a benim selvi bülendim.

KARAGÖZ— Biliyoruz, a benim sağır dümbeleşim.

Yahu hacı cav cav çiş değil, diş diş!...

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

HACİVAT—İyi duyamadım Karagözüm. Bir diş sarmısak mı istiyorsun? Ayol ömürsün ömür?

KARAGÖZ—(Sesini inceltir) Ayol sen de kömürsün kömür.

HACİVAT— Caanım efendim, duyamıyorum yazık.

KARAGÖZ— Daha gitmedin mi kazık oğlu kazık?

HACİVAT—Aah ah! Uzaksın Karagöz'üm, seni tam duyabilsem.

KARAGÖZ—Ben de tepene bir yumruk koyabilsem.

HACİVAT— Ne dedin Karagözüm, duyamıyorum, aşağı gel de konuşalım.

KARAGÖZ—Geliyorum, geliyorum. Şimdi gösteririm ben sana avaz bağırmayı. Seni gidi çatal bacaklı, kaşık suratlı herif seni.

Karagöz pencereden Hacivat'ın üstüne atlar. Boğuşurlar, bir süre sonra ikisi de üstlerini silkeleyerek dururlar.

HACİVAT—Of, aman Karagöz'üm ne yaptın?

KARAGÖZ —Ne yaptım?

HACİVAT— Beni tarumar ettin.

KARAGÖZ—Ha?

HACİVAT —Tarumar ettin, tarumar ettin.

KARAGÖZ—Hah, seni fermuar yaptım. Şimdi de pantolonuma dikeceğim.

HACİVAT— Karagöz'üm bırak alayı. Ne bu halin? Geçmiş olsun. Yanağın armut gibi şişmiş. Hemen dişçiye gitmek gerek.

KARAGÖZ—Olmaz. Gitmem.

HACİVAT— Aman Karagöz'üm pek hoşsun.

KARAGÖZ—Doğru Hacı Cav Cav pek boşum bu günlerde. Hiç param yok. Ceplerim bomboş yahu.

HACİVAT—Öyle değil Karagöz'üm.

KARAGÖZ— Ya nasıl kulaktozum? (Hacivat'ın ensesine bir tokat patlatır.)

HACİVAT — Aman Karagöz'üm ne vurursun, Elin kırılsın.

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

KARAGÖZ — Ekler kenetler gene vururum Hacivat. Ekler kenetler gene vururum. Seni gidi mum bacaklı herif seni.

HACİVAT — Aman efendim hemen kızılıyorsun.

KARAGÖZ —Off! Neden ağrıdı bu diş şimdi, durduk yere bilmem ki?

HACİVAT —Durduk yere olur mu a benim Karagöz'üm.

KARAGÖZ—Olmaz mı? Yürüdük yere mi olur?

HACİVAT — Azizim pek hoşsun, dinle bak.

KARAGÖZ—Tamam Hacivat. Iıııh, aaaaah, uuuh!

HACİVAT—Karagöz ne yapıyorsun?

KARAGÖZ—İnliyorum.

HACİVAT—Neden?

KARAGÖZ—Şimdi iyice inle demedin mi? İnliyorum işte.

HACİVAT—Ah Karagözüm, yine yanlış anladın. Söyleyeceklerimi dinle dedim.

KARAGÖZ—Dinliyorum, hadi anlat.

HACİVAT— Karagöz'üm akşam yemeğinde neler yedin?

KARAGÖZ—Sana ne.

HACİVAT —Ah Karagöz'üm öyle mi denir? İnce ol biraz.

KARAGÖZ—Tamam. Şimdi incelirim ben. İp gibi olurum. Iııh.

(Karagöz ayak başparmaklarının üstünde yükselerek kollarını olabildiğince yukarı uzatır. Karnını iyice içine çeker.)

HACİVAT— Ne yapıyorsun Karagöz?

KARAGÖZ— İnce ol demedin yahu!.. Oldum işte. Yeter mi bu kadar incelik?

HACİVAT— Aman efendim sen de, beni güldürüyorsun. Haydi Karagöz'üm gel diş doktoruna gidelim de kurtul ağrıdan.

KARAGÖZ —Aman Hacı cav cav çok korkuyorum.

HACİVAT —Neden?

KARAGÖZ —Dişçiden.

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

HACİVAT — Aman Karagözüm, dışı de senin gibi bir insan. Nesinden korkuyorsun?

KARAGÖZ —İğnesinden, iğnesinden!

HACİVAT—Karagözüm, iğne dediğin de nedir? Sinek ısırığı gibi bir şey. Ondan korkulur mu? Çocuklar bile korkmuyor. Sen koskoca adamsın a benim iki gözüm!

HACİVAT— (Yanağını tutarak kıvrır.) Ahhh! Ooof! Amaaan! Yine başladı bu ağrı a benim sarı öküzüm.

HACİVAT —Başlar tabii Karagöz.

KARAGÖZ— Neden başlar yahu?

HACİVAT —Söyle bakalım Karagöz, akşam yemeğini yedikten sonra ne yaptın?

KARAGÖZ— Ne yapacağım, üstüne bol şekerli bir çay içtim.

HACİVAT — Sonra Karagözüm sonra?

KARAGÖZ—Sonraya soğan doğra.

HACİVAT —Sonra ne yaptın a benim efendim?

KARAGÖZ—Ayıptır söylemesi bizim hanım baklava yapmış. Bir tabak da baklava lüplettim üstüne.

HACİVAT—Eee?

KARAGÖZ —Çeşmeye gidip elimi ağzımı sabunla güzelce yıkadım.

HACİVAT —Eee sonra?

KARAGÖZ —Havluyla kuruladım.

HACİVAT— Ondan sonra?

KARAGÖZ — Yahu adam, ondan sonra ne olacak? Odaya gidip köşeme oturdum. Uyuyakalmışım. Dişimin ağrısıyla uyandım.

HACİVAT — Ooh Karagöz'üm.! Homini gırtlak pufidi kandil tumba yatak! Ne güzel! Ne güzel! Önemli bir şeyi unutmadın mı Karagöz'üm?

KARAGÖZ — Neyi unuttum gene sakalı püsküllüm?

HACİVAT —Karagözüm, fırçayı unuttun, fırçayı.

KARAGÖZ — Ne fırçası yahu? Boya fırçası mı?

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

HACİVAT —Yemekten sonra boya fırçasını ne yapacaksın azizim?

KARAGÖZ—Bizim mutfağı boyarım lezizim. Ne zamandır boyasız?

HACİVAT —Bırak mutfağı Karagöz'üm. Yemekten sonra hangi fırça gerekir?

KARAGÖZ —Ha! Tamaaam! Buldum! Diş fırçası. Diş fırçası.

HACİVAT— Fırçanın üstüne ne sıkılır Karagöz'üm?

KARAGÖZ— Limon sıkılır.

HACİVAT —Aman Karagöz çorba mı bu? Hani tüp içindedir.

KARAGÖZ— (Kendi kendine) Ne sıkılır? Ne sıkılır? Buldum yapıştırıcı sıkılır.

HACİVAT —Karagözüm, yapıştırıcının ne işi var diş fırçasının üstünde? Macun, macun.

KARAGÖZ— Ne macunu yahu? Ha! Buldum, buldum. Padişah macunu.

HACİVAT—Aman Karagöz padişah macununun fırçada ne işi var? Şimdi saçımı başımı yolacağım.

KARAGÖZ—Acele etme yahu, şimdi bulacağım.

KARAGÖZ—Hah, tamam şimdi buldum. Diş macunu diş macunu...

HACİVAT —Diş macunu ya!.. Söyle bakalım Karagöz, akşam yemeğinden sonra dişlerini fırçaladın mı ?

KARAGÖZ — Yoooo!...

HACİVAT —Öğle yemeğinden sonra?

KARAGÖZ —Yoooo!...

HACİVAT— Sabah?

KARAGÖZ --- Yoooo!...

HACİVAT—Olmadı ki efendim.

KARAGÖZ—Ne olmadı gene Hacı cav cav.

HACİVAT—Yemeklerden sonra dişler iyice fırçalanır.

KARAGÖZ — Anladım Hacivat. Dişler her yemekten sonra iyice mıncıklanır. Söz. Her yemekten sonra dişlerimi tek tek mıncıklayacağım.

Ek 4: Tiyatro Metin Örneği (Hacivat ve Karagöz Oyunu)

HACİVAT—Ne mincıklaması efendim. Fır-ça-la-ya-cak-sın.

KARAGÖZ — Anladım, fır-ça ya-la-ya-ca-ğım.

HACİVAT—Aman Karagöz beni öldüreceksin.

KARAGÖZ — Tamam seni güldüreceğim. Sen iste yeter yahu. Şimdi gıdıklar güldürülürüm seni Hacı cav cav. Gel buraya. Gıdı gıdı da gıdı gıdı...

HACİVAT—Öyle değil canım efendim.

KARAGÖZ— Canın çıksın Hacı cav cav. Öyle değil böyle değil, nasıl yahu?

HACİVAT—Karagöz'üm dişlerini fırçalamazsan çürür ve işte böyle ağrır efendim.

KARAGÖZ—Ahh! Zonkluyor yahu.

HACİVAT— Hangisi? Bakayım.

KARAGÖZ— İşte şu kenardaki.

HACİVAT—Gördüm gördüm. Köpek dişi.

KARAGÖZ(Kızar)—Sensin köpek dişli. Hacivat paralarım.

HACİVAT—Aman efendim yanlış anladın. Yan dişlere köpek dişi denir. Bilmiyor musun?

KARAGÖZ—(Kızar) Şimdi gösteririm sana köpeği kediye Hacivat. Seni gidi çırpı bacaklı, çengel sakallı herif seni... Sabah sabah gelmiş kapımın önüne dır dır da dır dır, vır vır da vır vır

KARAGÖZ HACİVAT'IN ÜSTÜNE ATLAR. BOĞUŞURLAR.

HACİVAT—Ah Karagöz'üm! Yıktın perdeyi eyledin viran, varayım sahibine haber vereyim heman.

HACİVAT GİDER.

KARAGÖZ —Sen gidersen beni buraya mıhlamazlar. Pamuk ipliğiyle hiç bağlamazlar. Ben de diş doktoruna gideyim de dişimi göstereyim bari. Sallan bullan kocaoğlan sallan.

Sevgili çocuklar, oyunumuz burada sona erdi. Başka bir oyunda yeniden buluşmak dileğiyle! Hepiniz hoş çakalın.

KARAGÖZ DE PERDEDEN ÇEKİLİR.

Ek 5: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

	06.11.2023
--	------------

Tiyatro metni okumak beni çok heyecanlandırıyor. Sanki o metnin içindeymiş gibi hissediyorum. Çok eğleniyorum. Bazen küçük bir kız bazen ise kocası bir erkek olmak golduruyor bizz. Gözümü kapatıp hayal edince çok uzak diyarlara gidiyorum. Sanki hayaller aleminde gibi hissediyorum. Bazen sahneler izlerken bazı sahneler ise güzel ve komik oluyor. Metni okumaya başladıkdan önce nelerin bizi beklediğini düşünürken heyecanım artıyor. Okudukça çok keyif alıyor ve sınıfta her eğleniyor hem de bilgileniyoruz.

09.12.2023

Bugün gönlüme okuduğumuz tiyatrolarla ilgili düşüncelerimi yazmak istedim. Genel olarak bütün tiyatro metinleri çok güzeldi. Bazen tiyatro metinleri aşırı komikti. İlk başlarda ben okumak istemesem de zamanla içimde okuma isteği uyandı. Ben sınıfta çok parmak kaldıran bir öğrenci değildim. Tiyatro metinleri okudukça heyecanım arttı ve içimde bir istek uyandı okumaya ve derse katılmaya. Sindi Perşembe günlerini sabırsızlıkla bekliyorum. Çünkü öğretmenimiz bize o gün iki ders saati boyunca tiyatro metni okutuyor. Ben ise okuma sırasımı bana da gelmesi için can atıyorum.

Ek 5: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

23.11.2023

Bugün hocamızı bizden şimdiye kadar okuduğumuz tiyatroları değerlendirmemizi ve bu tiyatroları okurken neler hissettiklerimizi yazmamızı istedi. Bir gün Hacıvat'ın canı sıkılmış ve Karagöz'ü çağırmış demiş. Karagöz'ü çağırmış, çağırmış ama Karagöz gelmemiş. Hacıvat ne yapmış ne etmiş Karagöz'ü gelmeye ikna etmiş. Karagöz'ün dişi çok ağrıyormuş fakat dışarıdan korktuğu için bir türlü dışarıya gitmek istemiyormuş. Hacıvat sonunda ikna etmiş ve Karagöz'ü dışarıya götürmüş. Bu tiyatroya burada sona erdi.

Türkçem Eyvah metninde bir derken kurdular. Bu derneğin amacı Türkçeyi korumak ve doğru bir şekilde kullanmaktır. Fakat bu derneğin üyeleri her şeyi yanlış yapıyorlardı. Türkçe kelimeler kullanmak yerine başka dillerin kelimelerini kullanıyorlardı. Bir öğretmen onları uyardı ve güzel Türkçemizi düğün kullanmaya başladılar.

Bu Dünya Bizim Gocuklar ilk başta şiir şeklinde başladı. Daha sonra şarkı söylemeye başladılar. Bu tiyatroya diğerlerinden biraz farklıydı. Benim ilgimi daha çok çekmişti. Okumak için sıranın bana gelmesini heyecanlı bekliyordum. Bu tiyatroyadaki karakterler harikaydı. Hansel ve Papalina başkarakterlerdi. Ben kendimi Papalina'na yerine koydum. Onun gibi düşünüp onun gibi şarkılar söylemeye çalıştım. Unutmadığım bir tiyatro metni oldu.

Ek 5: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

14.11.2023

İlk metnimiz Karagöz ve Hacivat'tı. Bu oyunu eğlenceli buldum. Diş fırçası ve diş temizliği hakkında bilgilendirici bir tiyatro metniydi. İkinci metnimiz Türkçem Eyuhan tiyatro metni idi. Bir dernek kuruyorlar ve Türkçeyi düzgün kullanmaya gerektiğinden bahsediyordu. Renkler Ülkesi Barış istiyor tiyatro metni güzeldi. ve barışı anlatıyordu. Savaş Kadını ve Savaş Adamı Renkler Ülkesine savaş açıyorlardı. Bu tiyatro metninden hareketle savaş yapmamalı ve barış içinde yaşamalıyız. Masallar Diyarı tiyatro metni ise eğlenceli ve bilgilendiriciydi. Hansel, Gratel ve cadı kişileri idi. Cadı, Hansel ve Gratel'i şaşırtmayı başarmıştı. Bu tiyatro metninde de herkeşe ve her şeye inanmamalıyız sonucuna vardım.

28.11.2023

Bu Dünya Baim Çocuklar tiyatro metninde Peterpan çocukları seven biriydi. Peterpan çocukları korurdu. Çocukları, Peterpan gibi sevmeliyiz çünkü çocuklar bu dünyayı yönetmelidir.

Ek 5: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

	25.11.2023
Hacıvat ve Karagöz metni çok eğlenceliydi. Karagöz'ün hareketleri çok komikti. Tiyatro metni okuyup bu kadar eğleneceğimi hiç aklıma gelmezdi. Türkçe dersinde okuma bu şekilde çok eğlenceli ve güzel hale geldi. Okuma saatlerinde hep tiyatro metni okuma isteği uyandı. İkimizde. Arkadaşlarım da çok faydalı buldu bu şekilde okuma yapmamızı. Hacıvat'ın kelimeleri yanlış okuması çok başıma gitti. Türkçem Eyyvah metnini de çok beğendim. Artık her perşembe günü sabırsızlıkla bekliyorum. Okuma sırasına gelin diye can atıyorum. Hiçbir derse katılmak için parmak kaldırmazdım ama tiyatro metinlerini okumak için elim dahi kalkınca hayata kalıyor. Umarım yıl boyunca bu metinleri okumaya devam ederiz.	
	23.10.2023
Bugün Huseyin BAYRAM Hocam ile tiyatro metinlerinden Karagöz ile Hacıvat'ı canlandırdık. Çok komikti, çokta eğlenceliydi. Ben aşırı ama aşırı sevdim. Arkadaşlarımı bilmem ama bençe gayet güzeldi.	
	20.11.2023
Tiyatro metinleri okurken hem eğlendik hem de çok geldik. En önemlisi de çıkardığımız dersler vardı. Karagöz ile Hacıvat bize dış sağlığını, Türkçem Eyyvah Türkçemini güzel ve doğru kullanmamız gerektiğini, Penhler Villesi Barış istiyor ise barışın önemini anlattı. Tiyatro metinleri ile okuma yapmak çok eğlenceli geldi.	

ÖZ GEÇMİŞ

doğdu. İlk ve ortaokulu Giresun'da, liseyi Gümüşhane'de tamamladı. 2003 yılında Erzurum Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşti. 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak çalışmaya başladı. Evli ve bir çocuk sahibidir. Bayburt ili merkez ilçe 15 Temmuz İmam Hatip Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.