

EMPATİK OKUMANIN ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ

Selma YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLERER

Uşak,2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

EMPATİK OKUMANIN ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ

Selma YILMAZ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLERER

Bu çalışmanın amacı, okuyucunun kendini kahramanın yerine koyarak okuması olan empatik okuma tekniğinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya etkisini araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel model birlikte kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından, görüşme ve açık uçlu sorularla elde edilen nitel veriler nicel verilere dönüştürülerek SPSS veri tabanına girilmiş ve ölçümler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak öykü metinleri üç uzman ve üç Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak tespit edilmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sorular uzman görüşü alınarak yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır.

Çalışma grubunu Uşak Merkez İmam Hatip Ortaokulu 7.sınıf öğrencilerinden 20 kız ve 20 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu rastgele olarak eşit sayıda kız ve erkek öğrenci içerecek şekilde deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilere kişisel bilgi formu dağıtılmıştır. İki hafta boyunca deney grubu öğrencilerine okul rehber öğretmeni gözetiminde empati

ABSTRACT

THE EFFECT OF EMPATHIC READING ON THE UNDERSTANDING OF READING IN SECONDARY SCHOOL 7TH GRADERS

Selma YILMAZ

Turkish Education Department

Uşak University Institute of Social Sciences, 2019

Advisor: Lecturer Salih Gülerer

The aim of this study is to investigate the effect of the empathic reading technique, which the reader puts himself in the position of the hero, on reading comprehension for the 7th grade students in the secondary school. Quantitative and qualitative models were used together in this study. From the experimental and control groups, qualitative data obtained by interview and open-ended questions were converted to quantitative data and entered into the SPSS database and measurements were made.

The story texts to be used in the research were determined by taking opinions of three experts and three Turkish teachers. Open-ended questions for reading comprehension have been renewed by expert opinion and prepared according to Bloom's taxonomy. The study group consisted of 20 female and 20 male students from 7th grade students of Uşak Central Imam Hatip Secondary School. The study group was divided as experimental and control group in a random way that included both male and female students.

Personal information form was distributed to the students before application. For two weeks, the experimental group students underwent empathy activities under the supervision of a school counselor.

The application texts were studied by the experimental and control groups synchronously and the questions were asked to be answered.

The data obtained are planned by three different scorers and averaged. It has been observed that the results entered into the SPSS database were significantly higher than the data of the control group.

Finally, in the interview with the experimental group, it was concluded that the students considered the technique of empathic reading as a technique that would help them to read without being bored for a long time and they wanted to use it in their subsequent readings.

Key Words: Reading, reading comprehension, empathy, empathic reading.



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Programı, 164009011 no'lu yüksek lisans öğrencisi Selma YILMAZ'ın "Empatik Okumanın Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi" başlıklı tezi 27./06./2019. tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve sınav yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLERER	
Üye:	Doç. Dr. Zekerya BATUR	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşat YANGİL	

ÖN SÖZ

Yazının icadından günümüze kadar olan sürede, her türlü bilginin taşıyıcısı olan metinlere hakim olma, bireysel ve toplumsal açıdan büyük bir güce hükmetmek anlamına gelmektedir. Okuyan, okuduğunu anlayan, yorumlayan, yeni fikirler üreten bir toplum yüzyıllar boyu yeryüzünde varlığını sürdürecektir. Okuma ve anlama ile ilgili yapılan her araştırma, bilme adına verilen savaşta birer cephanedir.

Araştırmam boyunca yol gösteren, ilgisini ve bilgisini esirgemeyen kıymetli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLERER ve saygıdeğer eşi Nimet GÜLERER'e teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitimimde bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan bütün bölüm hocalarıma da teşekkürü borç biliyorum.

Uygulama sürecinde yaptıkları katkılardan dolayı değerli meslektaşlarım; Ayça HANLI, Ayşe AKBAYIR ve Abdülkadir BÜKÜCÜ 'ye teşekkür ediyorum. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim hayatımda da manevi varlıklarını arkamda bir dağ gibi hissettiğim anneme ve babama; sabırları, anlayışları ve fedakârlıkları için sevgili eşime ve çocuklarıma teşekkür ediyorum.

Selma YILMAZ

Uşak,2019

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Selma YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Afyon, 1980

Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Görev Yeri : Şehit Serdar Gören Ortaokulu, Şahinbey,

GAZİANTEP

İletişim : selmasimsekyilmaz1980@gmail.com

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZ GEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Tezin Adı.....	4
1.2 Tezin Konusu.....	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Alt Problemler.....	5
1.5 Araştırmanın Önemi.....	4
1.6 Sınırlılıklar.....	5
2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
1.7 Okuma.....	6
1.7.1 Okuma Nedir?.....	6
1.7.2 Nitelikli Okur.....	7
1.8 Okuma Eğitimi.....	8
1.8.1 Okuma Türleri.....	8
1.8.2 Okuma Eğitimi Aşamaları.....	9
1.8.3 Okuma Öğretim Yöntemleri.....	10
1.8.4 Okuma Eğitiminde Karşılaşılan Engeller.....	12
1.9 Okuduğunu Anlama.....	13
1.9.1 Anlama Nedir?.....	13
1.9.2 Okuduğunu Anlama.....	14
1.9.3 Okuma Stratejileri.....	16
1.10 Empati(Duygudaşlık, Eşduyum).....	19
1.10.1 Empatiyle İlgili Bazı Kavramlar.....	20
1.10.2 Empatinin Biyolojik Temelleri.....	20
1.10.3 Çocukta Empati Gelişimi.....	21
1.10.4 Türkçe Öğretim Programında Empati.....	22
1.10.5 Empati ve Sosyal Öğrenme.....	24

1.10.6 İlgili Araştırmalar.....	25
3.BÖLÜM: YÖNTEM.....	26
1.11 Araştırmanın Modeli.....	26
1.12 Çalışma Grubu.....	26
1.13 Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanma Süreci, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	26
1.14 Verilerin Analizi.....	28
4.BÖLÜM: BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA	
1.15 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	30
1.16 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	31
1.17 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	32
1.18 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
1.19 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
1.20 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
1.21 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
1.22 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	38
1.23 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
1.24 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
1.25 On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
1.26 On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
1.27 On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	41
5.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	43
1.28 Sonuç.....	43
1.29 Öneriler.....	44
KAYNAKÇA.....	45
EKLER.....	53
EK 1: Araştırma İzni.....	54
EK 2: Uzman ve Öğretmenlere Gönderilen Hikaye Öneri Formu.....	55
EK 3: Uygulama Metinleri.....	56
EK 4: Kişisel Bilgilendirme Formu.....	71
EK 5: Açık Uçlu Soruların Puanlama Ölçütleri.....	72

EK 6: Empati Etkinlikleri.....	73
EK 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	84
EK 8: Uygulama Örnekleri.....	85

Tablolar Listesi

Tablo 1: Araştırma Grubu Veri Dağılımı	31
Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Verilerin.....	31
Tablo 3, 4, 5: Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	32
Tablo 6, 7: Verilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması.....	33
Tablo 8, 9: Verilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması.....	34
Tablo 10, 11: Verilerin Baba Meslek Durumuna Göre Farklılaşması.....	35
Tablo 12, 13: Verilerin Anne Meslek Durumuna Göre Farklılaşması.....	36
Tablo 14, 15: Verilerin Aylık Gelire Göre Farklılaşması.....	37
Tablo 16: Verilerin Hatırlama Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması.....	38
Tablo 17: Verilerin Anlama Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması.....	38
Tablo 18: Verilerin Analiz Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması.....	39
Tablo 19: Verilerin Yaratma Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması.....	40
Tablo 20: Verilerin Değerlendirme Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması.....	41

1.1 Giriş

Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi; sembollerini tanıma, seslendirme veya sesli okuma ve kavramaya dayalı bir eylem olmasının yanı sıra fiziksel, zihinsel ve duyuşsal boyutları olan karmaşık bir beceridir. Harflerin tanınması kavranması zihinde işlenmesi ve yeni fikirler ortaya çıkarılması süreci çeşitli aşamaları geçmeyi gerektirir. Bu aşamalarda yaşanan sorunlar akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya engel teşkil eder. İlk okuma eğitimini tam alamamış bireylerden akıcı okumasını ve okuduğunu anlamasını beklemek mümkün değildir. Okuduğunu anlamayan bireylerden de yeni fikirler geliştirmesi, eleştirel düşünmesi, kendini ve çevresini anlayabilmesi, kendini doğru ifade edebilmesi gibi üst düzey zihinsel beceriler beklenemez.

Güneş'e (1997) göre okuma-yazma geri kalmışlık ve yoksullukla önemli ölçüde ilişkili çağımızın en ciddi sorunlarından biridir. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri mali istatistikler yanında sosyokültürel gelişmişlikleri ile de ölçülmektedir. Okur-yazarlık ve okullaşma oranı ülkelerin gelişmişlik göstergelerinden birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kalkınmakta olan ülkelerde okur-yazarlık ve okullaşma oranının artırılmasına önem verilmektedir. "Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkündür" (Çelen, Çelik, Seferoğlu, 2011) Sürekli değişen, gelişen bilgi ve iletişim çağında toplumsal ilerlemeyi sağlamanın en güvenilir yolu bireyleri okuma alışkanlığını kazandırma olacaktır. Okuma alışkanlığının kazandırılması örgün eğitimden çıktıktan sonra bile yaşam boyu öğrenmeyi zihinsel olarak geliştirmeyi ve aktif olmayı sağlayacaktır.

Okumayı alışkanlık haline getirmek ve okumaya olumlu tutum geliştirmek için çocukların küçük yaşta kitapla tanıştırılması gerekmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılması aile ile başlayan, okulda özellikle sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri aracılığıyla okulda devam eden bir süreçtir.

Çifci (2006)'ye göre ilköğretimde kazandırılmayan veya eksik kazandırılan okuma alışkanlığı, doğru okuma tutum ve davranışları bir sonraki eğitim kademesine geçemeyen bireylerin günlük yaşamlarında okuma sorunlarıyla karşılaşmasına sebep olmaktadır. "İlköğretimden sonra öğrenim hayatını noktalayanların tamamına yakınının büyük olasılıkla

Üretim sektörünün alt basamaklarında istihdam edilecektir. Bu iş koşullarında çalışmak demek okumaya yeteri kadar para ve zaman ayıramamak demektir. Ortak anadili değerlerinin toplumun geniş kesimlerine yayılabilmesi için temel eğitim hayati önem taşıyan en büyük ve son fırsattır.”

Okumanın alışkanlık olarak kazandırılması, okumaktan zevk alma, bilinçli ve seçici okuma, eleştirel düşünme ve farklı bakış açılarına sahip olma özelliklerini taşıyan bireyler yetiştirmek için en önemli basamak ilkğretimdir. Küçük yaşlarda okuma alışkanlığı, önce bireylerin sonra toplumların şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. “Okuma oldukça kolay öğrenilen fakat alışkanlık haline gelmesi birçok duyuşsal özelliklerin bir araya gelmesi ile mümkün olan bir eylemdir” (Arslan, elik, elik,2009).

Güneş’e (1997) göre okur-yazarlık, bireyin yazılı işaretleri en basit şekliyle anladığı zaman başlamaktadır. Ancak okur-yazarlığın tanımı yıllar içinde değişime uğramıştır. Adını okuyup yazmak, imza atmak okur-yazarlık olarak kabul edilirken ilerleyen zamanla birlikte zorunlu eğitim süreci sonunda kazanılan bir niteliğe dönüşmüştür. 1950’lerde uluslararası alanda okur-yazarlık, günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlayarak bunu okuma ve yazma kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Okur-yazarlık kavramının genişlemesi ile 1960’larda işlevsel okur-yazarlık ortaya çıkmıştır. İşlevsel okur-yazarlık “modern toplumun gerektirdiği faaliyetleri için ihtiyaç duyulan okuma yazma becerileri” olarak özetlenmiştir. UNESCO’ya göre okur-yazar kişiler içinde yaşadığı toplumda tüm faaliyetlerde aktif rol oynamaya yetecek bilgiye sahip kişilerdir. İşlevsel okur-yazarlığın bir basamak sonrası olan multi-fonksiyonel okur-yazarlık ise “bireyin kazandığı bilgi ve becerilere sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda en iyi şekilde kullanabildiği, kapasitesini sonuna kadar geliştirebildiği, kendini gerçekleştirdiği, yaratıcılığının geliştiği, karmaşık sorunlara daha kapsamlı ve objektif yaklaşabildiği” okuma düzeyidir.

Toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel alanda gelişmesi bireylerin multi-fonksiyonel okur-yazarlık becerisini ne kadar kazandığı ile yakından ilgilidir.

Okuma ve kalkınmışlık birbirleri ile bu kadar yakından ilgili iken ülkemizde okumaya verilen önemin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. 2000 yılından itibaren 15 yaş grubu öğrenciler ile yapılan PISA uygulamalarına Türkiye ilk defa 2003 yılında katılmıştır. Öğrencilerin okuma yeterliliği ile matematik ve fen okur-yazarlığının test edildiği PISA uygulamalarında okula edilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatta ne kadar kullanılabildiğini

ölçmek amaçlanmaktadır. Farklı zorluk düzeylerine göre 1'den 6'ya kadar başarı dereceleri olan uygulamada Türkiye 2003 ve 2009'da 2. seviyeden yukarı çıkamamıştır.

“İlköğretimi bitirmek üzere olan gençlerimiz kendi dilinde yazılmış bir metni okuyup anlama konusunda 40 ülke içinde 33. olmuştur. Matematiksel kavramlar üzerinde düşünme ve işlem yapma becerisi sıralamasında 38. Fen bilimlerinde 32. olmuştur.” Bu sonuçlar karşısında öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilememesi sebebi ile diğer alanlarda başarısız olduğu sorunu akla gelmektedir. PISA sonuçlarına göre başarılı olan ülkelerde okuduğunu anlama becerisi ile matematik ve fen bilimleri arasındaki başarının doğru orantılı olduğu görülmektedir. Temel dil becerilerinde eksiklik olan öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde başarılı olmaları mümkün olmamaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007).

TÜİK verilerinde göre kitap okuma Türk insanının ihtiyaç listesinde 235. sırada yer almaktadır. Kitap okumaya ayrılan süre ise günde ortalama 1 dakikadır. Türkiye, okuma alışkanlığında dünyada 86. Sırada yer alırken çocuklara kitap hediye etmede de 180 ülke içinde 140. sıradadır. Türk insanının %31'i hiç kitap okumazken yılda 1 ile 10 kitap okuyan kişi oranı %43'tür (cnnturk.com).

Kitap okumama sebepleri arasında maddi yetersizlik, okumak için yeterli vakit bulunamaması, kitapların sıkıcı olması, küçük yaşta kitapla tanıştırılmamak gibi maddeler sayılmaktadır. Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın yayınladığı “Okuma Kültürü Haritasında” yer alan verilere dayanarak ücretsiz hizmet veren halk kütüphanelerinden faydalanma oranının oldukça düşük olduğunu söylemek mümkündür. Okumak için yeterli zaman bulamadığından yakınan kişilerin televizyon ve internete ayırdıkları zamanın kat kat fazla olması okumamanın aslında motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Çiftçi'ye göre (2006) okuma için yeterli motivasyon olmadığı sürece ekonomik koşullar, kitap fiyatları ne olursa olsun, kitaplara ulaşım ne kadar kolay olursa olsun okuma alışkanlığını kazandırmak mümkün olmayacaktır.

Okumayla ilgili motivasyonun küçük yaşlarda kazandırılması için okullarda verilen okuma eğitiminde kullanılan metinler, yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Klasik yöntemlerle istenen başarının elde edilemediği ulusal ve uluslararası araştırmalarla da ortaya konmaktadır. Çocukların duyuşsal bağ kurabildiği, okumaktan keyif aldığı, okuma bilincini geliştirecek metinlerin, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

1.2. Tezin Adı

Empatik okumanın ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi.

1.3. Tezin Konusu

Araştırmanın konusu bir teknik olarak ‘*empatik okumanın*’ okuduğunu anlamaya etkisinin araştırılmasıdır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, empatik okumanın okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini açıklamaktır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil, bireyin aktif çabasıyla öğrenilir ve bu öğrenme zihinsel becerilerin gelişmesine bağlıdır. Dilin kullanım alanları aynı zamanda öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunudur. Yapılandırmacı yaklaşımda metni anlama yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir. Anlama sürecinde bütün zihinsel beceriler devreye girer, yeni bilgiler ön bilgiler ışığında anlamlandırılır (Güneş,2009).

Öğrenmenin genellikle bireyin varsayım ve deneyimlerinden kaynaklandığını düşünüldüğü yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; çıkarım, boşlukları doldurma, dizeler arasını okuma sürecidir (Anderson ve Pearson,1984 akt. Küçükavşar 2010).

Empatik okuma, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış “Türkçe Dersi Öğretim Programında” yer alan okuma amaç ve kazanımlarına uygun bir yöntemdir. Empatik okuma okuduğunu anlama ve okumaktan zevk alma, okumayı alışkanlık haline getirmede kullanılacak yeni ve farklı bir tekniktir. Okuduğu metinle bütünleşen okuyucu okuduğunu daha iyi anlayacak, hatırlayacak, zihninde işleyecek ve gerektiğinde kullanacaktır.

Öğrencinin okuma etkinliği sırasında kendisini kahramanın yerine koyarak, olayları onun gözünden görerek yani empati kurarak okuması okuduğunu anlamayı kolaylaştıracaktır.

1.5. Alt Problemler

Empatik okumada okuduğunu anlama;

- Katılımcıların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

- Anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Anne meslek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Baba meslek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Bilişsel alanın bilme basamağındaki soruların cevabına etkisi nasıldır?
- Bilişsel alanın anlama basamağındaki soruların cevabına etkisi nasıldır?
- Bilişsel alanın analiz basamağındaki soruların cevabına etkisi nasıldır?
- Bilişsel alanın değerlendirme basamağındaki soruların cevabına etkisi nasıldır?
- Bilişsel alanın yaratma basamağındaki soruların cevabına etkisi nasıldır?
- Öğrencilerin empatik okuma hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.6.Sınırlılıklar

- Bu araştırma ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Uygulamada kullanılan metinler, metin türlerinden öykü ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğrencilerle sınırlıdır.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okuma

2.1.1 Okuma Nedir?

Okuma becerisinin genel geçer bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Okuma sınırları belli olmayan ve pek çok eylemi içinde barındıran bir kavramdır. Sembollerini tanıma, kelimeyi tanıma ve anlama, cümleyi anlama, metnin tamamında verilmek istenen düşünceyi anlama ve yorumlama okuma becerisinde gerçekleştirilen eylemlerdir.

Okumanın belirli sembollerin algılanıp seslendirilmesi olarak tanımlanması doğru ancak eksik bir tanımdır. Okuma kod çözmeye dayalı bir beceri olduğu gibi çözülen kodların anlamlandırılması, yorumlanması hatta yeni fikirler üretilmesiyle de üretici bir dil becerisidir. Okunan kelimelerin sözlük anlamının kavranması, yan anlamlarının kavranması, mecaz anlamlarının kavranması, bağlamdan hareketle kelimeye anlam yüklenmesi okuma sürecinde gerçekleştirilen kod çözme işlemleridir.

Özdemir (2013), okumayı basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlama olarak tanımlar. Okumanın aynı zamanda sözcükten cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metinlere, kitaplara kadar iletilmek isteneni algılayıp kavramak olduğunu ifade eder.

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, çözümleme, yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun,2002). ”Okuma, okurun metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmektir. Geniş anlamda ise yazınsal bir metni kendi bağlamı ve tutarlılığı içinde yorumlamaktır. Göstergeler dizgesini gözlemleyip dizgeleri birbirleri ile ilişkilendirerek metni anlamlandırmaktır.” (Akbayır, 2006, s.1)

Sever’e (1997) göre okuma, bir iletişim, algılama, öğrenme sürecidir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutları olan, gelişen bir etkinliktir. Razi’ye (2007) göre okuma, yazılı bir metnin gözle veya dokunarak algılayıp bunlardan anlam çıkarma sürecidir. Okuma farklı boyutlarda

gerçekleşebilir. Yazılanın olduğu gibi seslendirilmesi veya sessiz okunması, metnin ifade ettiği düşüncüyü anlama, metnin ötesinde metni yorumlama okumanın boyutlarıdır.

Okuma becerisinde okur, geçmiş birikimleri, hayat tecrübeleri, önceki okumalarından elde ettiği bilgilerle okumaya başlar, o andaki bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini işe katarak okumaya devam eder, okuduklarıyla da gelecekteki düşünce yapısını şekillendirir. Yani okuma tüm zamanlara hitap eden bir beceridir.

Uzun'a (2009) göre okuma, etkileşimli bir süreçtir. Okumada okurun kitapla, okurun yazarla etkileşimi söz konusudur. Bir bilişsel eylem olan okuma sürecinde, metindeki değişik bilgi kaynakları arasında, harflerle diğer harfler, sözcüklerle diğer sözcükler, cümlelerle diğer cümleler, paragraflarla diğer paragraflar, metin ve diğer metinler arasında etkileşim söz konusudur.

Bu ifadelerden hareketle etkileşimli bir anlam kurma süreci olarak da tanımlanan okuma becerisinde önceki okumaların, yaşantıların, inanışların anlam kurmada en az metin kadar etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Özdemir'e (2013) göre okur-yazar olmakla okur olmak farklıdır. İlk okuma-yazma eğitimini alan her birey okur-yazar olurken okur olmak için okuma becerisini ilerleyen yıllar içinde sürekli olarak kullanmak, alışkanlığa dönüştürmek, okuduklarını eleştirel ve araştırmacı bir yaklaşımla değerlendirip sorgulamak, okuduklarından bağımsız bir şekilde düşünmek gerekmektedir. Farklı yaş dönemlerinde okunan bir kitabın her dönemde farklı tatlar vermesi okuma yönteminin ve kişiliğin gelişmesine bağlanabilir. Bu durum okumanın hayat boyu kazanılan ve gelişen bir beceri olduğunun kanıtıdır.

2.1.2.Nitelikli Okur

Okuma alışkanlığı, uzun süreçte kazanılan bir edimdir. Ayrıca etkin okur kimliğini kazanmak da oldukça zordur. Çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranış özellikleri, eleştirel ve etkin bir okur olma açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında okurun yazın dünyasındaki tercihleri, takip ettiği yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bütün bunlara yönelik tutumu 'okuma kültürü'nü oluşturur. Okuma kültürüne sahip; düşünen, üreten, eleştiren ve duyarlı bireyler yetiştirmek, edebiyat eğitiminin amaçları arasındadır (Ayyıldız, 2005).

Çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranış özellikleri, eleştirel ve etkin bir okur olabilme bakımından oldukça önemlidir. Erken yaşta okuma becerisinin edinilmesi; aile

ortamında okuma şansının bulunması, bu alışkanlığın ailede kazanılması ve algılama ve meramını anlatma yeteneğinin ilk sosyal çevrede gelişmesi ile, görsel medyanın, konuşma ve okuma yeteneğini köreltmesi engellenmiş olacaktır (Aytaç, 2002, 5).

Bir okurun iyi bir okuyucu olarak tanımlanabilmesi için metni doğru seslendirmesi yeterli değildir. Okuduğunu anlamak için belirli stratejileri kullanabilmesi, ön bilgilerini harekete geçirebilmesi, akıcı okuyabilmesi gibi birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir

İyi bir okuyucu olmanın ilk adımı kelimeleri hızlı ve doğru tanıyıp okuyabilmektir. Akıcı okuma becerisini kazanmış bir okur zaman ve çaba israfı olmadan metni okuyup kavrama, analiz, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanabilecektir.

Okuduğu yapısal özelliklerini, türünü belirleyebilmek, yazarın vermek istediği düşüncüyü ve yazma amacını kavrayabilmek, metinde geçen kelimelerin temel anlamlarını, yan anlamlarını, mecaz anlamlarını birbirinden ayırt edebilmek, anahtar kelimeleri anlatım biçimlerini ve düşüncüyü geliştirme yollarını fark edebilmek, okuma amacını belirleyebilmek donanımlı bir okurda bulunması gereken özelliklerdir.

2.2.Okuma Eğitimi

2.2.1.Okuma Türleri

Okuma becerisi kesin sınırları olmayan bir beceri olduğu için her birey kendi bilişsel seviyesine göre okuyacak, okuduğunu anlayacaktır. Farklı okuma türlerinin kullanılması farklı seviyedeki okurlar için daha faydalı olacaktır.

Aytaş'a (2005) göre ihtiyaca uygun olarak pek çok okuma yapmak mümkündür. Okunacak metin hakkında genel bilgi edinmek için yapılan göz atarak okuma, sadece belli bir konuya odaklanarak metin içinde o konuyu ya da kavramı aramak için yapılan gözden geçirme, not alma ve özetleme tekniklerinin kullanıldığı öğrenmek için okuma, hoşça vakit geçirmek ve eğlenmek için yapılan serbest okuma, bilimsel metinlerin incelenerek okunduğu dikkatli okuma en verimli sonucu almak için seçilebilecek okuma türleridir.

Tompkins okuma çeşitlerini sınıflandırmış avantajlı ve dezavantajlı yönlerini açıklamıştır (akt. Aytan,2015):

- Öğretmen ve öğrencilerde birer kopyanın bulunduğu ve projeksiyonla tahtaya yansıtılan metnin sesli olarak okunduğu “paylaşılmış okuma” öğretmenlerin akıcı okuma modeli oluşturmasını sağlarken gerekli materyallere ulaşım güçlüğü

yaşanacağı ve ileri düzeydeki öğrencilerin dersten kopmasına sebep olabileceği için eleştirilmiştir.

- Öğrencilerin homojen olarak gruplandırıldığı ve öğretmen tarafından desteklendiği “rehber okuma” öğrencilerin tahmin becerisini geliştirmeye zemin hazırlaması, bağımsız okumayı geliştirmesi ve kendi okuma stratejilerini kullanmaya teşvik etmesi gibi nedenlerle avantajlı bulunurken başarı oranının öğretmenlerin kişisel yeterliliklerine bağlı olması nedeniyle eleştirilmiştir.
- Öğrencilerin okuyacakları metni ilgi ve seviyelerine göre kendilerinin belirlediği “serbest okuma” öğrenciye sorumluluk kazandırması, metin seçmede tecrübe kazandırması gibi yönlerden avantajlı bulunurken öğretmen denetiminin süreç içinde azalması, öğrencinin yanlış seçimler yapabilme olasılığının bulunması gibi nedenlerle eleştirilmiştir.
- İki öğrencinin bir metni beraber okudukları “arkadaşla okuma” akıcı okumayı geliştirmesi, işbirliği ve takımla çalışma alışkanlığı kazandırması gibi yönlerden avantajlı bulunurken öğretmenin ilgisi ve kontrolünün sınırlı olması ve öğrencilerin okuma yapmak için birbirine bağımlı kalabilmesi gibi yönlerden dezavantajlı bulunmuştur.
- Öğretmenin veya akıcı okuyan bir öğrencinin metni sesli okuduğu “öğrencilere sesli okuma” akıcı okuma modeli oluşturması, okuma stratejilerini kullanmaya zemin hazırlaması, sınıfta birliği sağlaması yönleriyle olumlu bulunurken diğer öğrencilerin okuma imkânı bulamaması, okunan metnin herkesin seviyesine uygun olmaması, öğrencilerin metne karşı ilgisini kaybedebileceği için dezavantajlı bulunmuştur.

2.3.2.Okuma Eğitiminin Aşamaları

Okuma eğitiminin başarılı olabilmesi için yaş grupları ve okuma seviyeleri dikkate alınmalı, her dönemin farklı özellikleri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma, ilk okuma eğitiminden itibaren çeşitli dönemlerde seyreden bir beceridir. Bu dönemler birbirleriyle bağlantılı ve tamamlayıcıdır. Birisinde yaşanan bir sorun diğer aşamayı da olumsuz etkilemekte okuma becerisinin gelişmesine engel olmaktadır.

- Doğumdan başlayıp okumanın başlangıcına kadar olan dönem dinleme ve konuşma becerileri, işitsel ve görsel algılama, kavram gelişimi, dikkatin odaklanabilmesi gibi becerilerde yeterli olgunluğun sağlandığı hazırlık dönemi,
- Görsel sembollerle seslerin eşleştirildiği ilk okuma dönemi,

- İlköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfına denk gelen kelime tanımalarının geliştiği dönem,
- Okuyucuların zevk için okumaya başladıkları ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa denk gelen temel okuma becerilerinin zenginleştiği dönem,
- Okurun okuma hızının arttığı farklı amaçlarla farklı yöntemleri kullanarak esnek okuma yaptığı üst düzey okuma becerilerinin kazanıldığı dönem (Lerner,1976 akt. Coşkun, 2002) okuma eğitiminde yer alan başlıca dönemlerdir.

Aytaş (2005) okuma dönemlerini şöyle sınıflandırmıştır: İlköğretime başlangıç aşaması istek ve merak duygularının arttığı, seslerin harf olarak algılanmaya başladığı zamanlardır. Okumayı öğrenme, doğru yönlendirme aşaması ve okuma istek ve alışkanlığının kazanıldığı dönem, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıflarına denk gelen dönemdir. Okuma hızının arttığı ve denemelerin çoğaldığı dönem ilköğretim dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflara denk gelen dönemdir. Okuma zevkinin ortaya çıktığı, öğrencilerin seçici okumaya başladığı dönem ise orta öğretim ve yükseköğretim yıllarına denk gelen dönemdir.

2.2.2. Okuma Öğretim Yöntemleri

Okuma eğitiminden istenen sonucu almak için birçok yaklaşım denenmiştir. Hangi yaklaşımın ya da yöntemin daha verimli olduğu konusunda tartışmalar yaşanmıştır.

Okumayı parçadan bütüne doğru bir süreç olarak gören yaklaşımda okuyucunun metni anlaması için her harfi, her heceyi, kelimeyi tanıması zorunludur. Bu yaklaşımda kod çözümlemesi yapmak esas kabul edilir. Okumayı bütünden parçaya doğru bir süreç olarak gören yaklaşım okuyucunun bütün kelimeleri tanımadan da metni anlayabileceğini savunur. Bu yaklaşımda anlam kurma, hipotez kurma, hipotezi doğrulama ve reddetme önemlidir. Okumayı etkileşimsel bir süreç olarak gören yaklaşım iki yaklaşımın birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre okuyucu metni harflerden başlayarak okur ancak okurun beklentileri ve tahminleri de işe koşulur (Coşkun,2002).

Tümevarım, tümdengelim olarak da adlandırılan bu yaklaşımları Güneş (1997) sentez, analiz ve karma yöntemler olarak adlandırmıştır.

Sentez Yöntemi: Okumak için harf, ses, hecelerin tanınması gerektiğini benimseyen eski yöntemlerden biridir. Bir kez öğeler tanındıktan sonra diğerlerinin de kolayca tanınabileceğini ve öğrencinin tek başına okuma yeteneğini kazanabileceğini savunan bu yöntem, anlamayı ikinci plana attığı ve sadece okumaya odaklanıldığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Bu yöntemde uygulanan “alfabe tekniği” harflerin sıra ile öğretilmesine dayanır. Harften heceye, heceden kelime ve cümleye geçiş yapılır. Harcanan çaba ve elde edilen sonucun ters orantılı olmasından dolayı eleştirilen bir teknik olmuştur.

“Fonetik ses” tekniğinde ise önce sesli sonra sessiz harfler öğretilmektedir. İşitme ve seslerin ayrıştırılması temeline dayanan bu teknik duyma sorunu olan öğrenciler için dezavantaj oluşturmuştur. Dikkati sesleri tanımaya yoğunlaştırmanın, anlamayı ikinci plana iteceği gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Analiz Yöntemleri: Gestalt’ın’ bütünü anlamak parçayı anlamaktan kolaydır’ prensibinden yola çıkan bu yöntem öğrenciye önce bütünü verip sonra öğelerine ayırma ilkesine dayanır. Cümle, kelime, hece, harf şeklinde bölünmekte, tanınmakta sonra tekrar birleştirilerek okuma sağlanmaktadır. Anlamaya ağırlık verdiği için kelimelerin yeterince tanınmadığı ve doğru okumanın sağlanmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.

“ Cümle tekniği” analiz yöntemi savunucularına göre etkili bir teknik olarak kabul edilen bu teknikte önce cümle verilir, anlamıyla birlikte okunup yazılır; daha sonra kelimeler tanıtılır, kelimeler hecelere ve harflere bölünür. Öğrenci bir cümleyi defalarca görür ve birçok tekrardan sonra anlar.

“Hikâye tekniği” ise cümle tekniğinin geliştirilmiş halidir. Bir hikâye bütün cümleleri tanıncaya kadar tekrar tekrar okunur, daha sonra kelimelere geçilir. Bu teknik kullanılan hikâyelerin uzunluğunun uygunluğu konusunda eleştirilmiştir.

Karma Yöntemler: Analiz ve sentez yöntemlerinin eleştirilen yöntemlerinin harmanlanmasıyla ortaya çıkan bir yöntemdir.

Okuma öğretiminde etkili sonuçlar alabilmek için kullanılan yöntemlerin yanı sıra öğretmenlere de görev düşmektedir. Blair, Rupley, Nichols (2007) etkili bir okuma için öğrencilere neyi nasıl yapmaları gerektiği hakkında yardımcı olması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre;

- Her bir öğrencinin okuma güçlüklerini ve zayıf yönlerini değerlendirmek etkili bir okuma için öğretmenin atacağı ilk adımdır.
- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesi, okuma stratejilerini uygulayabilmesi için imkânlar yaratmak, sadece akıcı okuyan öğrencilere değil, her seviyedeki öğrencilere okuma fırsatları sunmak etkili bir okuma eğitimi için gereklidir.

- Öğretmenin denetimi altında uygun okuma materyallerinin kullanılmalı, bu materyaller öğrencilerin ilgi, yetenek ve anlayışlarına göre belirlenmelidir.
- Okuyucu geçmişinin, okuma materyallerinin, okuma ortamının, gelişimsel seviyelerin, öğretim tarzı ve öğrenme hedeflerinin farklı olması tek bir strateji ile okuma eğitiminde başarıya ulaşılamamasına sebep olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin farklı stratejileri denemeleri gerekmektedir.

2.2.3.Okuma Eğitiminde Karşılaşılan Engeller

Okumanın fiziksel yönünde, gözün satır üzerinde sıçramalar yapması söz konusudur. Sıçrama hızının yavaş olması, iki sıçrama arasında bekleme zamanının uzun olması okumayı engelleyen sebeplerin başında gelmektedir.

Sessiz okuma okuduğunu anlamada önemli rol oynamaktadır. Sessiz okuma becerisini kazanamamış okuyucuların, okuma sırasında mırıldanması hem okuma hızını hem de okuduğunu anlama seviyesini düşürmektedir.

Okuma sırasında sallanmak, parmakla takip etmek, okuma mesafesini ayarlayamamak okuma eğitiminde karşılaşılan engellerdir. Kimi öğrenciler, kelimeleri iyi algılayamadığı veya kelime gruplarını tam kavrayamadıkları için okumada sık sık geriye kaymaktadır. Bu durum okuma hızının gelişmesini engellemiş olur. Bu kusurun giderilmesi için öncelikle kelime hazinesinin geliştirilmesi gerekmektedir (Aytaş,2005).

Okumanın belli bir amaç çerçevesinde yapılması, okunan metinden zevk alma, metnin içeriğini kavrayabilme gibi unsurların bir araya gelmesi okumanın devam ettirilebilmesi için gereklidir.

Metnin vermek istediği mesajın okuyucuya ulaşması okumanın temel amacıdır. Okuma tanıma, kavrama, anlamlandırma gibi pek çok zihinsel işlemin gerçekleştirildiği bir süreci içine alır. Okuduğunu anlayamamaktan kaynaklanan kopuklukların olması, verilmek istenen mesajın anlaşılmasına neden olmaktadır. İlk okuma-yazma eğitimi aşamasında normal kabul edilebilecek kelime tekrarları, atlayarak okuma, harf ekleme gibi hataların ilerleyen zamanlarda tekrar edilmesi akıcı okumayı engellemektedir. Akıcı okuma becerisini kazanamamış okuyucular metni okumakta ve anlamakta zorlanmaktadır.

Gülerer ve Batur (2004) heceleme, kelime kelime okuma, mırıldanarak okuma, kafa sesiyle okuma gibi alışkanlıkları öğrencinin kendisinden kaynaklanan okuma sorunları olarak tanımlamıştır. Güneş (1997) de parmakla takip, başla takip, metin-göz mesafesinin

ayarlanamaması gibi yanlış davranışların ve ısı, ışık, ses gibi ortam faktörlerinin de okumayı olumsuz etkilediğini savunmuştur.

Fiziksel engellerin yanında anlayamama veya yanlış okuma endişesi ile geriye dönüşler yaparak okuma, bilinmeyen kelimelerin fazlalığından dolayı anlamın kaçırılması, dikkat dağınıklığı ve motivasyon düşüklüğünün yaşanması, okumaya karşı geliştirilen önyargılar gibi psikolojik faktörler okuma eğitiminde karşılaşılan sorunlardır.

2.3. Okuduğunu Anlama

2.3.1. Anlama Nedir?

“İnsanlar tarih boyunca rahat ve mutlu bir yaşam sürmek istemişlerdir. İnsanların bu isteklerine ulaşabilmeleri, okuduklarını, dinlediklerini tam olarak anlamalarına; çevrelerinde olup biten olayları algılama, yorumlama, belli sonuçlar çıkarma ve yerinde tepki gösterebilmelerine bağlıdır. “Anlama, karmaşık bir süreçtir. Bir yazı ya da konuşmanın iletmek istediği düşünce, görüş ya da öneriyi okuyarak ya da işiterek kavrayabilme yeteneğidir. Anlama, okunan bir yazının, dinlenen bir konuşmanın iletmek istediği mesajın kavranmasını sağlayan bir öğrenme alanıdır. Sözlü ya da yazılı olarak anlatılanları tam anlamak, doğru tepki verme ve sağlıklı bir iletişim kurmada yadsınamaz bir öneme sahiptir. Dil eğitiminin amaçlarından biri de okuduklarını, dinlediklerini tam, doğru ve kısa sürede anlayan; anladıklarını analiz, sentez ve değerlendirmelerle zihinde yapılandırarak yeni sonuçlar çıkaran ve fikirlerini karanlık bir nokta bırakmadan anlatabilen bireyler yetiştirmektir”(Göçer,2007,s.18).

Başka bir tanımla “anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, değerlendirme gibi zihinsel beceriler gerektirmektedir. Anlama sürecinde bütün bu zihinsel beceriler devreye girmekte yeni bilgiler önceki bilgi ve deneyimlerin ışığında incelenmekte yeniden anlamlandırılmakta ve zihin yapılandırılmaktadır. Bu işleme anlamı yapılandırma denilmektedir” (Güneş, 2007, s.230).

2.3.2. Okuduğunu Anlama

“Anlama, görülen, işitilen, okunanların kavranması ve algılanmasıdır” (Ruşen,1995,s.143). “Okuduğunu anlama ise okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp sentezleyerek yeni fikirlere ulaşmasıdır (Akyol,2005,s.2). Başka

bir ifade ile anlama, “okuma ve dinleme yoluyla edinilen bilgiden bir sonuç çıkarıp mesaj alma, bilgi edinme, yorumlama ve yeniden anlamlandırma sürecidir”(Calp,2005,s.66).

“Okuduğunu anlama metin ile okuyucu arasında sürekli aktif bir katılım ve etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte okuyucu bilişsel olarak düşünme, düzenleme, problem çözme ve değerlendirme süreçlerini kullanmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama, düşünme, planlama ve kendini izleme gibi birçok bilişsel stratejiden etkilenmektedir”(Özak,2017,s.7).

Okuma tanımlarının ortak özelliklerine bakıldığında anlamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun sonunda ulaşılmak istenen hedef okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir. Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için anlamının da tam olarak sağlanması gerekir (Karatay, 2007, s.36)

Güneş (2007) okuduğunu anlama düzeylerini şu şekilde açıklamaktadır: Metinde yazar tarafından açık bir şekilde verilen düşüncelerin anlaşılması temel düzeyde anlama kabul edilmektedir. Okuyucunun okudukları hakkında analiz sentez gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanarak tahminlerde bulunması, açıkça verilmeyen düşüncelerin farkına varması, yorumlayıcı anlama düzeyinde olduğunu göstermektedir. Edindiği bilgiler ışığında metinde yer alan düşünceleri, verilen iletileri, eleştirel bir bakış açısıyla okuyup anlama sorgulayıcı anlama düzeyinde gerçekleşmektedir. Okurun okudukları ile ön bilgilerini harmanlayıp yeni bilgiler ürettiği anlama düzeyi, “yaratıcı anlama düzeyi” olarak kabul edilmektedir.

Okuduğunu anlama süreci, belirli bilişsel aşamalardan oluşan karmaşık bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu aşamalar cümledeki kelimenin tanınıp anlamın bulunması, yan cümleleri kavrama gibi küçük yapıları anlama süreci, cümleler arasındaki mantık bağlarını tanıma, anlama ve çıkarım yapma süreci, metnin tamamını anlamaya yönelik ana düşünceyi belirleme süreci, tahmin etme, sorgulama, bütünleştirme gibi zihinsel işlemlerin gerçekleştirildiği seçme süreci olarak sıralanmaktadır (Güneş, 2007)

2001’de uluslararası düzeyde okuma amaçları, yöntemleri ve anlama düzeyleri üzerine yapılan bir araştırma olan PIRLS’te ise okuma ve anlamaya yönelik takip edilen bilişsel süreçler şöyle sıralanmaktadır:

1-Açık bir biçimde ifade edilmiş bilgi ve fikirler üzerinde çıkarımlar yapma süreci,

2-Metinde açıkça ifade edilmese de anlamı açık olan ifadelerden doğrudan çıkarımlar yapma süreci,

3-Ayrıntıların ilişkilendirilip genel sonuçların çıkarıldığı, fikirleri ve bilgileri birleştirme süreci,

4-Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme, yargıda bulunma, sorgulama süreci(Şahinli,2008,s.9).

“Türkçenin temel özelliği olarak yüklemde sona yer alması, önemli kabul edilen iletinin cümlede sonuna kaymasına neden olmaktadır. Cümlede verilen iletinin doğru anlaşılması paragrafın ve tüm metnin doğru anlaşılmasını sağlayacaktır. Cümle yorumu aynı zamanda kültürel birikimin, kavrama yeteneğini dilin anlatım olanaklarını kullanabilmenin ölçüsüdür. Cümlede geçen herhangi bir sözcüğün anlamını bilmek cümledeki iletisini kavramayı kolaylaştırır. Bu sözcük dağarcığının gelişmişlik düzeyiyle, sözlük bilgisiyle ilgili olmakla birlikte sözcüğün çağrışımsal ve duygusal anlamlarından yararlanarak o cümle içinde kazandıkları anlamları yorumlamayı gerektirir. Mecazların sanatsal söyleyişlerin cümleye kattığı anlamı doğru kavramadan cümledeki iletinin doğru yorumlanması olanaksızdır. Bu tür ifadeleri çağrışımsal anlamlarından, duygu değerlerinden yararlanarak yorumlamak bağlam içinde kazandığı anlam değerini belirlemek gerekir” (Akbayır, 2006, s.36)

2.3.3.Okuma Stratejileri

Bireyin kendi içsel süreçlerine ilişkin durumların farkında olma, düzenleme ve kullanma farkındalığı bilişsel stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen stratejiler tek öğeli veya çok öğeli bilişsel stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır. Tek öğeli stratejiler, metin yapısı, hikâye haritası, soru sorma, ana fikir bulma, özetleme; çok öğeli stratejiler ise farklı düşünme süreçlerini ele alan karşılıklı öğretim, işbirlikli strateji POSSE ve SQ3R olarak kabul edilmektedir (Özak, 2017). “SQ3R öğrencilerin yeni karşılaştıkları bilgileri hafızalarına almaları ve gerektiğinde hatırlamalarını sağlamak için kullanılan bir stratejidir. Araştırma, göz gezdirme, sorgulama, okuma, anlatma, tekrar etme, yeniden gözden geçirme aşamalarını barındırmaktadır. KWL ne öğrenmek istiyorum, ne okuyorum, ne öğrendim sorularına verilen cevaplardan oluşmaktadır.” (Temizkan, 2008, s.136) Öğrencilerin planlı ve düzenli olarak öğretimsel içerikle nasıl etkileşime geçileceğini öğrenmesi ve bu stratejilerin öğretimi için etkili yöntemlerin kullanılması bütün stratejilerin ortak amacı olarak kabul edilmektedir.

“Okuma stratejileri okuma sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesinde öğrencilerin verimli okumalarına katkı sağlayan tekniklerdir. Okuduğunu anlama stratejileri de denilen bu teknikler alan yazında okuma öncesi stratejiler, okuma anında anlamı

yapılandırmak için kullanılan stratejiler, düzenleme ve anlamlandırmaya yönelik okuma sonrası stratejiler olarak kullanılmaktadır. Okuma stratejilerinin kullanılması anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varılmasını ve ne yapılması gerektiğine karar verilmesi için okuyuculara yardımcı olmaktadır.” (Akkaya,2011, s.69).

“Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmaktadır. Bilgi akışını kontrolünü sağlayan öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılırsa yararlı olacağı kavratıldığında etkili olmaktadır. Bu yolla öğrencilerin öğrenmelerini de arttırmak mümkün olmaktadır” (Beled, Yaşar, 2007, s.72).

Okumanın nihai amacı anlamaktır. Anlama kapasitesini geliştirmek için birçok strateji, yöntem, teknik, araştırma konusu yapılmaktadır. Okuduğunu anlamak için okurun okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması gerekmektedir. Bu aşamalarda uygulanan stratejiler amaca uygun okuma yapmaya, okuduğunu tam ve doğru anlamaya yardımcı olmaktadır (Epçaçan, 2009).

Metinde açıkça veya örtülü olarak verilen mesajı anlamaya yönelik yazarın amacını belirleme, metin hakkında bir yargıya varmadan önce metnin ana fikrinin ve yardımcı fikirlerin bulunması, metnin özetlenerek bölümler halinde şemalarının çıkarılması, soru-cevap ilişkisi ile metinde anlatılmak istenilenin kavranması, metinden elde edilen bilgilerin grafiklerle görsel hale getirilmesi yani “haritalama ve grafik yapma,” metindeki ipuçlarından faydalanarak “cümleler ve paragraflar arasındaki bağı kavrama”, metnin içerdiği genel düşünceler hakkında bilgi sahibi olmak için “gözden geçirme”, sonraki bölümler hakkında “tahminde bulunma”, okuduğunu anlamada kullanılan başlıca okuma stratejileri arasında kabul edilmektedir (Temizkan, 2008).

Öğrencinin okuduğunu tam ve doğru olarak anladığını kabul etmek için bazı davranışların gözlenmesi gerekmektedir. Okunan metnin aslına sadık kalarak öğrencinin kendi cümleleri ile özetlemesi, metne uygun başlığın bulunması, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, metindeki çelişkilerin ve tutarsızlıkların bulunması, yazarın amacının fark edilmesi metindeki neden-sonuç unsurlarının belirlenebilmesi gibi davranışların sergilenmesi okuduğunu tam ve doğru anlamının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Göçer, 2007).

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir

- Okuyucunun aktif olarak katıldığı, kendi kendine sorular sorduğu, cevaplar verdiği, bazen şaşırıldığı bazen de çözüme katkı sağlamak için çaba harcadığı bir okuma deneyimi, özgün yorumlar ve anlamlar doğurmaktadır.
- İyi okuyucu doğru anlama için sorgulama, tahminde bulunma, çıkarım yapma, özetleme gibi stratejileri kullanarak, okuduklarıyla ön bilgilerini karşılaştırarak, üst düzey düşünme becerilerini, işe koşarak anlamayı gerçekleştirmektedir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi için geniş zaman dilimlerinin ayrılması, zengin örneklerle uygulama yapılması, öğrencinin anlama stratejilerini doğru kullanmaya başlamasına kadar bu durumun devam ettirilmesi anlama eğitiminin kalıcı olmasını sağlamaktadır.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi için öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve okuma materyali olarak nitelikli metinlerin kullanılması stratejilerin verimini arttırmaktadır (Epçaçan,2009).

Okuma stratejilerini genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üçe ayırmak mümkündür. Zihinsel olarak okumaya hazırlanmayı amaçlayan okuma öncesi etkinlikleri, önbilgilerin de yardımlarıyla konu hakkında ön hazırlık yapılmasını sağlamaktadır. Okuma sırasında yapılan etkinliklerde metindeki ipuçlarından hareketlerde çıkarımlarda bulunmak, neden sonuç ilişkisi kurmak, sorgulamak gibi zihinsel işlemlerin yapılması anlamaya yardımcı olmaktadır. Metin okunduktan sonra ana fikrin ve yardımcı fikirlerin tespiti, neden-sonuç karşılaştırma, sorun ve çözüm etkinliklerinin yaptırılması anlamayı kolaylaştıracaktır (Güneş, 2007).

Öğrencinin okuyacağı metnin kendisine ne sağlayacağını düşündüren *beklenti oluşturma stratejisi* ve okumaya başlamadan önce resim, tablo ve grafiklerin yorumlandığı *şema oluşturma stratejileri* okuma öncesi kullanılabilir dikkat stratejilerini oluşturmaktadır. *Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi* okumayı istekli hale getirmek ve zor metinleri bile anlaşılır kılmak için kullanılan stratejiler arasında yer almaktadır. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin öğretmenlerini model alarak yaptıkları okumaya benzeyen başkasına *öğretiyormuş gibi okuma stratejisi* okunan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Okuma sırasında önemli görülen yerlerin *altının çizilmesi*, metnin kenarına *not alma*, kelimelerin anlamından çok metnin *anlamını çözmeye* çalışma okuma sırasında kullanılan stratejiler arasında sayılmaktadır. Bellekteki kalıcılığın artırılması amacıyla

konunun tekrar edilmesi, yeni bilgilerle eski bilgilerin birleştirilerek yeni fikirler üretilmesi, ana fikrin ortaya konulması, özet çıkarılması gibi stratejiler okuma sonrasında anlam kurmayı kolaylaştırmak için kullanılmaktadır (Yılmaz, 2006).

2.4. Empati (Duygudaşlık, Eşduyum)

Dökmen (1995)'e göre empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir. Empati, karşıdaki kişinin hissettiğini hissetmek, metaforik olarak derisinin altına süzülme ve onun duygusal deneyimini paylaşmaktır (Erskine,2015).

Bir başka ifade ile empati, insanın bir başkası ile konuşarak ya da konuşmadan iletişim kurabilmesi, başkasının duygu, düşünce, durum ve deneyimlerini anlaması ve olayları onun bakış açısıyla değerlendirebilmesidir (Karagün, 2015).

Yapılan psikiyatrik araştırmalarda empati kurmanın zihinsel ve duyuşsal boyutları olan geliştirilebilir bir beceri olduğu görülmektedir(Ersoy, Köşger,2006). Atlı (2008) ve Atilla(2007)'nin yaptığı araştırmalarda duygudaşlık düzeyi ile saldırganlık ve anti sosyal davranışlar arasında ters orantı olduğu, kadınların empati kurma becerilerinin erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu, gençlerin empati kurma düzeylerinin çocuklardan, yetişkinlerin empati kurma düzeylerinin de gençlerden daha üst düzeyde olduğu, hemcinsler arasında empati kurma düzeyinin daha yüksek olduğu, empati ve zorbalık arasında negatif yönde yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal empati "hissettiğin şeyi ben de hissediyorum" şeklinde ifade edilebilen farkındalık ve empatik kaygıyı içeren bulaşma özelliği olan empati çeşididir. Ve duygusal boyutlarda değerlendirilmektedir. *Bilişsel empati* ise başkasının bakış açısından bakabilme çıkacak sorunları tahmin edebilme olarak açıklanmaktadır. Bilişsel empati, duygusal empatiden daha üst düzey becerileri içerir (Oktay,2015).

Cüceloğlu ve Dökmen'nin de aralarında bulunduğu yerli ve yabancı pek çok bilim insanına göre empati sadece anlamayı değil, etkili iletişimi de gerektirir. 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yer bulan " *kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar*" kazanımının amacını da etkili iletişim becerisi kazandırma olarak değerlendirmek mümkündür.

2. 4.1. Empati Kurma ile İlgili Bazı Kavramlar

Sempati: Kendi bakış açısından bakar, karşısındaki kişiye eşlik eder, diğer kişi için üzüntü duyar, karşısındaki kişi ile aynı hislere sahip olur, iki kişi arasındaki duygunun aynı olması anlamına gelir, günlük hayatta insanlar arasındaki ilişkiyi olumlu etkilerken profesyonel danışmanlığı da olumsuz etkiler.

Empati: Karşısındakinin bakış açısından bakar, kendini karşısındakinin yerine koyar, karşısındaki kişi ile bağlantı kurar, onun için değil, onunla birlikte üzülür, karşısındaki kişiyi olumlu veya olumsuz yargılardan uzak anlama çabasıdır, psikolojik danışmanların kullandığı yöntemlerdendir.

Feschbah'in üç bileşen modeli: Empati kurabilmek için kişinin kendisinden başkalarının da duygu durumlarını ayırt edebilecek bilişsel seviyede olması gerekmektedir.

Davis modeli: Empatinin dört boyutu vardır, zor durumda olanlara karşı yakınlık ve şefkat duygularının hâkim olduğu empatik ilgi boyutu, okuma veya izleme yoluyla şahit olunan hayatlar ile özdeşleşme ve duygusal tepkilerin verildiği zengin hayal gücü bileşeni, yaşantılara karşı endişe ve rahatsızlık hislerinin ortaya çıktığı kişisel sıkıntı bileşeni, olayları başkalarının gözünden değerlendirmeyi sağlayan perspektif alma bileşeni bu dört boyutu açıklar.

Kişisel Sıkıntı: Empati ile ortak özelliklere sahip olsa da süreç olarak farklı kişi gözlemlendiği bir durumdan rahatsız olur, önce o rahatsızlığı ortadan kaldırmaya odaklanır, bunu başaramadığında rahatsızlığa sebep olan kişinin sıkıntısına odaklanmaya başlar, bu durum empatinin en ilkel basamağı olarak kabul edilir.

Duygusal Bulaşma: Tek başına empatik davranışı temsil etmese de duygu iletişiminde duygu paylaşımında kişi karşısındaki ile aynı duyguyu hisseder ama bunu açıklayamaz. Duygusal bulaşma duygu durum bozuklukları olan kişiler için depresyon, duygusal kararsızlık, yaşama ihtimalleri nedeniyle kontrol altında tutulması gereken bir davranıştır (Yüksel,2015)

2.4.2. Empatinin Biyolojik Temelleri.

Beynin biyolojik gelişmesi ile birlikte çocuk karşısındaki kişinin üzgün, sinirli veya acı çekiyor olmasına tepki vererek empati gelişiminin ikinci aşaması olan “başka insanların bakış açısını dikkate alma” aşamasına geçmiş olur. Beyinde yer alan ayna nöron sistemi ve

duyguların merkezi olarak kabul edilen amigdala acı çeken bir insanla karşılaştığında harekete geçmesi ve benzer bir acının gölgesinin hissedilmesine sebep olduğunu savunan bilim adamları bu düşüncelerini desteklemek amacıyla bilişsel yönden sorun yaşayan otizmlili bireylerin karşısındaki kişilerin duygusal durumlarını anlayamadıklarını savunmaktadırlar. Biyolojik etkenlerin yerine çevresel etkenlerin bıraktığı üçüncü aşamada ise çocuk artık başkalarının duygularına ilgi duymaya başlamaktadır. Yaşadığı çevrede doğal kabul edilen davranışları gözlemleyen çocuk bunlarla doğru orantılı olarak tepkiler vermeye başlar. Bunun sonucu olarak empati becerisi geliştirilmekte veya körelmektedir. Empatinin tam anlamıyla gelişimi ilkököl ve ortaöğretim yıllarında gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Dil becerisinin gelişmesiyle kendini ifade etmede ustalaşan çocuk empati kurma konusunda da daha başarılı olmaktadır. (Oktay,2015)

Bazı bilim insanları, empati becerisinin bir bebeğin yetişkinlerdeki yüz ifadelerine verdiği tepkilerle başladığını savunan görüşleri bebeklerin henüz bilişsel gelişimini tamamlamadıkları gerekçesiyle kabul etmemektedir. Empati becerisinin kazanılması için Piaget'nin teorisine göre soyut işlemler dönemine geçmiş olması gerektiği görüşü ağır basmaktadır(Ersoy, Köşger,2016). Piaget'e göre işlem öncesi çocuk benmerkezcidir ve bencil davranışlar sergiler. Empati kurmak için yeterli duygusal olgunluğa ulaşamamıştır. Küçük çocuklar bazı durumlarda anne ve yakın çevreleriyle empati kurabilse de geniş çerçevede başkalarıyla empati kurmaları güçleşmektedir.

Doğuştan gelen bir yetenek olarak bireylerin sahip olduğu empati kurma becerisi sonradan öğrenilmeyen ancak geliştirilebilen bir beceridir. "İnsanlarla daha yakın ilişki kurmayı gerektiren eğitim, sağlık ve sosyal bilimler alanlarında çalışan veya eğitim gören kişilerin eş duymusal eğilimlerinin diğer alanlardaki kişilere göre daha yüksek olduğunun görülmesi"(Akyüz,2014) empati kurma becerisinin geliştirilebildiğine işaret etmektedir. Yeryüzündeki bütün insanların bu tür mesleklerle uğraşamayacağı göz önünde bulundurulduğunda empati becerisini geliştirmek için nitelikli edebi eserlerden faydalanmak daha işlevsel bir çözüm olacaktır.

2.4.3. Çocukta Empati Gelişimi:

Birlikte yaşamın ilk şartı farklılıkları kabul edebilmektir. Bunu mümkün kılacak etkili yöntem ise karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak onunla empati kurmaktır. Bu da empatinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, geliştirilmesi zorunlu olan bir beceri olmasına neden olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki doğuştan var olan

empati becerisi ilerleyen yaşlarda aile ve çevreden alınan uyaranlarla olumlu yönde gelişmektedir. Bu konuda araştırma yapan bilim adamlarının başında gelen Piaget yaşamın ilk yıllarında ben merkezli düşünce yapısı içinde olan çocukların henüz tam manasıyla empati kurmaya hazır olmadıkları görüşünü savunmaktadır. Bu yaş döneminde çocukların konuşmaktan çok davranışla kendilerini ifade ettikleri göz önünde tutulacak olursa empati becerisini gözlemlemek güç olsa da elde edilen sonuçlar gerçeklik açısından daha tatmin edici olmaktadır. Empati kurmanın ilk aşamasının farklılıkları ayırt etmekten geçtiği yaygın bir görüş olarak kabul edilmektedir. Buna göre yeni doğan bebeğin annesinin sesini, kokusunu tanıması ve başkalarından ayırt etmesi empati kurmaya başladığının en basit göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yüksel,2015)

Empati gelişiminde ilk adım bebeklikte atılmaktadır. Bebeğin annesi veya bakımını üstlendiği kişiyle kurduğu olumlu duygusal bağ ilerleyen yaşlarda empati becerisinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Erken dönemde güvenli bağlanma ile duygusal ihtiyaçların giderilmesi ailede empatik modellerin varlığı çocuğu bencillığe yöneltecek rekabetçi tavırların denetlenebilmesi ve olumlu benlik bilincinin kazandırılması ailenin empati kurmadaki önemini göstermektedir.

2.5.Türkçe Öğretim Programında Empati

Türkçe Öğretim Programında (6-8.sınıflar) empati becerisi ile ilgili bazı kazanım ve etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisi ile ilgili kazanımlardan *kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları duygu ve düşünceleri yorumlar* kazanımına yönelik *Ben Olsaydım* etkinliği öğrencinin dinlediği veya izlediği metinde kahramanın yerine geçerek onun duygu ve düşüncelerini kendi bakış açısıyla anlatması istenmektedir.

Konuşma eğitimi ile ilgili olarak Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan *Yerine Geçme, Ah Bir Bakan Olsam ve Meddah Sınıfta* etkinliklerde öğrenciler, başka bir kişinin rolüne bürünerek onun gözünden olayları yorumlamaktadır. *Tarihi Buluşma ve Zaman Tüneli* etkinliklerinde ise tarihte yaşamış bir ünlünün rolüne bürünen bir öğrenci güncel olayları değerlendirmektedir. *Sorunlarına konuşarak çözüm arar* kazanımında ise *Çözüm Yolları* etkinliğinde öğrenci kahramanın yerine geçerek sorunlara çözüm aramaktadır.

Okuma becerisinde metni anlama ve çözümlene amacına yönelik *kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar* kazanımı yer almaktadır.

Toplum içinde birlikte yaşamının olmazsa olmazlarında biri sayılabilecek empati kurabilme ve bunu karşısındaki kişiye aktarabilme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili kazanım ve etkinliklerin gözden geçirilmesi ve sayılarının artırılması faydalı olacaktır. “Programda empatik becerilerin dil aracılığıyla nasıl yansıtılacağına öğretildikten sonra daha çok empatik becerilerin öğretilmesinin öne çıktığı görülmektedir (Yaman ve Doğuş,2015,s.395).

Bir kimse diğer bir kişiyi empatik olarak dinlediğinde; diğer kişinin ne söylediğini, ne hissettiğini sanki o kişi imiş gibi anlamaya çalışır. Onun her şeyi nasıl yaşadığını ve bunu nasıl kavramlaştırmaya çalıştığını anlamaya çalışır. Kısa bir süre için, kişi empatik dinleme eylemini yaparken kendi dünyasından ayrılır (Caputo,Hazel,1994 akt.Karagüven, 2015). Okuma sırasında okurun metinde geçen olayları, düşünceleri kahramanın ya da yazarın gözünden değerlendirmeye çalışması empatinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için de kullanılabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Empatik okumada kullanılacak metinlerin seçimi de çok önemlidir. Gülseren (2001)’e göre eş duyum ve özdeşim birbirine karıştırılan iki kavramdır. Özdeşim, bir kişinin birçok yönü ile bir başka kişiye benzemesi yoluyla gerçekleşen, otomatik, bilinçdışı işleyen zihinsel bir süreçtir. Sevilen, beğenilen veya korkulan biriyle özdeşim kurulabilir. Bu durumda empatik okumada kullanılacak metinlerin okurun sadece özdeşim veya sempati değil, aynı zamanda empati kurabileceği metinlerden seçilmesi gerekmektedir. “Empati yönteminin birincil amacı çekicilik kavramından uzak, kuru bilgilerle okuru baş başa bırakmak ve akademik bilgi aktarıcılığı yapmak olmayıp salt anımsatıcı ve bilgilendirici klişelerden olabildiğince uzaklaşarak retorika yoluyla daha çok estetik yaratıcılık kavramlarıyla bütünleşmektir” (İnal,2015 s12).

2.6. Empati ve Sosyal Öğrenme

Yaş, cinsiyet, ırk, sosyal çevre ve ekonomik şartlar gibi bazı özelliklerdeki benzerlikler empati kurmayı kolaylaştırmaktadır. Empati kurma becerisinin sosyal zekâ ile de yakından ilişkisi vardır. Sosyal zekâ Thorndike ve Gardner’in üzerinde çalıştığı bir zekâ türüdür. Gardner’e göre sosyal zekâ, bireyin diğer insanların ruh hallerini, duygularını, isteklerini, motivasyonlarını anlayabilme ve problemleri karşılıklı çözebilme yeteneğidir.

Davranışçı yaklaşımlar öğrenmeyi edimsel ve klasik koşullanmayla açıklamaya çalışmıştır. Ancak insanoğlunun herhangi bir pekiştirme veya ceza almadan bir davranışı bir kerede öğrendiği durumlar da mevcuttur. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre bu durum üst düzey zihinsel becerilerin ve bilginin işlenmesinin bir sonucudur.

Toplumda bireyler diğer insanları seyrederek ve gözlem yaparak onların yaptığı davranışların pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenirler. Bu nedenle sosyal öğrenme başkalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak da tanımlanabilir. Bisiklet sürme, yüzme gibi beceriler deneme yanılma yoluyla öğrenilirken bazı becerileri de başkalarını gözlemleyerek öğrenilir. Zehirli bir yılanın tanınmasında deneme-yanılma değil gözlem yapma etkilidir (Korkmaz,2003;Ültanır,1997 akt. Bayrakçı,2007).

Sosyal öğrenmeyi bireylerin sadece gözlem yaparak öğrenmesi olarak açıklamak yeterli değildir. Birey, davranışı gözlemleyip sonuçları hakkında değerlendirme ve çıkarımlar yaparak davranışı edinme yoluna gitmektedir.

Bandura'nın sosyal öğrenme modelinde canlı model, film veya kitapta tasvir edilen sembolik model ve sözlü açıklamalar yer almaktadır. Sosyal öğrenme kuramı içinde yer alan dolaylı duygusallık yani başka birinin davranışını gözlemlerken oluşan empati durumu gözlemlenen kişide meydana gelen davranışsal koşullanmayı temel alan bir duygusal koşullanmaya neden olur(Bayrakçı,2007).

Sosyal öğrenmede sadece gözlem yapmak yeterli değildir. Birey davranışı gözlemler, elde edilen sonuçları değerlendirir, çıkarımlar yapar ve davranışı edinip edinmeyeceğine karar verir. Modelin karşılaştığı ödül veya ceza, birey için de dolaylı ödül veya dolaylı ceza olarak görüldüğünden bu kararı vermesinde etkili olmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı içinde yer alan kavramlardan biri de dolaylı duygusallık yani empati durumu, gözlemlenen kişide meydana gelen davranışsal koşullanmayı temel alan bir duygusal koşullanmaya neden olur (Neil, Fleming,2003 akt Bayrakçı, 2007).

Empatik okumada yazar veya kahramanla birlikte yaşayan okur günlük yaşantısında zaman ve mekân kısıtlılığı gibi nedenlerle yaşaması mümkün olmayan maceralara atılacak, yeni bilgi ve tecrübeler edinecek, gelecekte karşısına çıkabilecek benzer olaylar için tahmin ve çıkarımda bulunabilecektir. Bu bakımdan empatik okumaya bir nevi “hayatın simülasyonu” da denilebilir.

Fen bilimi eğitimcileri, fennin kavramlarının ve doğasının ancak öğrencilerin aktif olarak katıldıkları bir süreç sonunda öğrenebileceğini savunmaktadır. Buradaki aktiflik sözcüğü öğrencinin öğrenme sürecine hem fiziksel hem zihinsel olarak katılımını ifade etmektedir (Çelik, Şenocak ve diğerleri 2005).Empatik okumada ise öğrenme ortamına fiziksel olarak katılmanın mümkün olmadığı durumlarda zihinsel olarak aktif katılımın sağlanması sosyal öğrenme ve model alma yoluyla sağlanmaktadır. Bu yolla sosyal bilimlerde de aktif öğrenme sağlanmış olacaktır. Özellikle nitelikli edebi eserlerde yazarla veya kahramanla bütünleşen, kendini onun yerine koyan, duygu ve düşüncelerine ortak olan okuyucu olayları kendi yaşamış gibi bilgi ve tecrübe sahibi olabilmekte, olaylara dair çıkarım ve tahminlerde bulunabilmektedir.

2.7.İlgili Araştırmalar

Empatik okumanın okuduğunu anlama düzeyine etkisi ile ilgili çalışma yapılmadığı için bu alanda eksiklikler olduğu görülmüştür.

Okuma, okuduğunu anlama ve empati kurma ile ilgili alan yazında pek çok araştırma mevcuttur. Yılmaz (2008), Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yollarını incelediği araştırmasında okum öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri açıklamıştır.

Yıldız (2013)'ın araştırmasında motivasyonun, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk (2003), okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Aile üyelerinin yardımını alan ve okulla işbirliği içine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli meslek gruplarına yönelik (okul yöneticisi, öğretmen, adliye personeli, sağlık çalışanı vb) empati kurma becerilerini inceleme amaçlı yapılan çalışmalardan biri, Coşkun (2011) tarafından iç hastalıkları ve cerrahi servisinde çalışan hemşirelerin empatik beceri düzeylerini incelediği çalışmasıdır. Çalışmada cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı birim, hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin çalışanların empati kurma düzeylerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pala (2008)'nın öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada genel olarak empati kurma becerisinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabı dışında kitaplar okuyan adaylarda empati kurma becerisinin nispeten daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum Keen (2006)'ın araştırmasında ulaştığı, kitap

okuma alışkanlığının empati kurma üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonuçla da örtüşmektedir.

Derlane ve Aspy (1984)'nin yapmış olduğu araştırmada ders başarısı ile empati kurma düzeyi arasında olumlu yönde ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Başka bir araştırmada da Öz (1998), hemşirelik yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada empati kurma ve ders başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna varmıştır.



3.BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kullanılan yöntem ve teknikler, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik konuları ele alınmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel modelin bir arada bulunduğu karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemlerle toplanan verilerin nicel yöntemler yoluyla genellendiği açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen alan yazında sıralı desen olarak da adlandırılan araştırma sorusunun cevaplanmasına yönelik birbirini açıklayıcı veriler ortaya koyarak sonuçları bütünleştirme ve daha geniş bir anlam ortaya koyma olanağı sağlayan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek,2016,s.329).

Araştırmada görüşme ve açık uçlu sorular kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler nicel verilere dönüştürülerek SPSS veri tabanı ile istatistik incelemeleri yapılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde öğrenim görmekte olan 40 ortaokul 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilmiştir.

Altı yaş civarında çocukların kendini karşısındakinin yerine koyabildiği ancak henüz somut düşünme aşamasından çıkmadıkları için yeterli düzeyde empati kuramadıkları görülmektedir. Erken ve orta ergenlik dönemi olarak bilinen 12 -13 yaş döneminde soyut düşünmeye geçişle birlikte empati kurma ve başkalarının bakış açısını görebilme becerisinin gelişmeye başlaması (Yurttaş ve Çelik,2015) araştırmada 7.sınıf öğrencileriyle çalışılmasında etkili olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanma Süreci, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Bu araştırmada empatik okumanın ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelemek üzere veri toplama aracı olarak; uzman ve öğretmenlere gönderilen hikâye belirleme formu (Ek-2), uygulamalarda kullanılmak üzere seçilmiş hikâye metinleri (Ek-3), çalışma grubuna yöneltilen kişisel bilgi formu (Ek-4), açık uçlu soruların

puanlanma ölçütleri (Ek-5), empati eğitiminde yararlanılan etkinlikler (Ek-6), yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-7) kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde Uşak İl Halk Kütüphanesinde yer alan hikâye kitaplarından araştırmanın amacına uygun olabileceği düşünülen 75 hikâye metni belirlenmiştir.

Olaya dayalı metinlerden olan hikâyeler, kahraman ve olayların canlılığının ilgi çekici olması, kelime hazinesini geliştirmesi, karakter oluşumu döneminde olan çocuk için model oluşturması, ahlak gelişimine olumlu katkıda bulunması bakımından erken yaşta okuma alışkanlığı kazandırılması için oldukça uygun eserlerdir (Rıza,1999). Romana göre daha kısa olan hikâyeler, dar bir alana geniş anlamlar sığdırma çabası, her hikâyede ayrı bir dünyanın, olayın ele alınması gibi özellikleriyle insanlara birbirlerini ve toplumu daha iyi tanıma fırsatı vermektedir (Kaplan,1979). Hikâyenin bu özellikleri empatik okuma tekniğinde kullanılması için tercih nedeni olmuştur.

Hikayelerin sayısı danışman gözetiminde; uzunluk, öğrenci seviyesine göre olması ve kahramanı ile empati kurmaya uygunluğu göz önünde bulundurularak dokuza düşürülmüştür. Metinler uzman görüşüne başvurmak amacıyla alanında uzman üç akademisyen ve aktif olarak öğretmenlik yapan 7.sınıf öğrencilerini okutma tecrübesine sahip üç Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Gelen dönütlere göre araştırmaya en uygun dört hikâye metni belirlenmiştir. Belirlenen uygulama metinleri ile ilgili olarak, yenilenmiş Bloom taksonomisine uygunluğu, üst düzey düşünme becerilerini test etmesi, empati kurmaya uygunluğu konularında uzman onayı alınarak beşer adet açık uçlu soru yazılmıştır.

Açık uçlu sorular “öğrenciyi belli bir konu üzerinde düşünmeye yönelten, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etme olanağı sağlayan, yaratıcı düşünme ve üst düzey bilişsel, duyuşsal becerileri test eden, öğrenciye yorum yapma, bilinenden yola çıkarak yeni düşünceler üretme, bilineni yeniden yorumlama, farklı bakış açıları geliştirme olanağını sağlayan” (Üstüner ve Şengül,2004) ölçme değerlendirme araçları olduğu için araştırmada kullanılmıştır.

Seçilen metinlerden “Ağaçtan Oyma Su Tası” isimli hikâye, Uşak ili Nihat Dülgeroğlu Ortaokulu 7.sınıfta öğrenim görmekte olan bir grup öğrenciye pilot olarak uygulanmış araştırma sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar tespit edilip çözümlenmiştir.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında gerçekleşen yazışmalarla uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

Uygulama için belirlenen Uşak Merkez İmam Hatip Ortaokulu müdürü, okul rehber öğretmeni ve Türkçe öğretmeni yapılacak araştırma için bilgilendirilmiştir. Çalışma iş birliği içinde sorunsuz olarak tamamlanmıştır.

Araştırma altı hafta olarak planlanmıştır. Uygulama okulunda öğrenim gören toplam dört şube 7.sınıf öğrencisinden gönüllü olarak çalışmaya katılan, akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu düşünülen 20 kız ve 20 erkek öğrenci eşit sayıda deney ve kontrol grubu olarak gruplandırılmıştır. İlk iki hafta deney grubuna empati becerisi hakkında bilgi verilmiş ve okul rehber öğretmeni gözetiminde empati becerisini kullanma ve geliştirme amaçlı etkinlikler yaptırılmıştır (Ek-6).

Uygulamaya başlamadan önce çalışma grubuna kişisel bilgilendirme formu dağıtılmıştır. Daha sonra uygulama metinleri öğrencilere okutturulmuş, deney grubuna her metin öncesi kendilerini kahramanın yerine koyarak olayları onun bakış açısıyla değerlendirmeleri yönünde sözlü yönerge verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Metinlerin okunmasından sonra öğrencilere soruların cevaplanması için yeterli süre verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Tarafsız puanlama için her öğrenciye bir numara verilerek kodlanmıştır. Puanlama güvenilirliği için araştırmacı dışında birbirinden bağımsız, mesleklerinde üç, dört ve beşinci yılını dolduran üç farklı Türkçe öğretmeni tarafından puanlama yapılmıştır. Cevap kağıtlarının değerlendirilmesinde Kırmızı (2011)'nin geliştirdiği "Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri" çalışması örnek alınarak ölçütler belirlenmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalaması alınarak SPSS veri tabanına girilmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile empatik okuma tekniği hakkında düşüncelerini öğrenmek üzere görüşme yapılmıştır. Verilen cevaplar alıntılar halinde çalışmaya eklenmiştir.

SPSS veri tabanı aracılığıyla gerekli ölçümler yapılmıştır. Empatik okumanın okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin araştırılması için deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere bağımsız örneklem grubu t testi uygulanmıştır. Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, meslekleri, aylık gelir, Türkçe dersi ortalaması gibi değişkenlerin empatik okumayla ilişkisinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi

ANOVA uygulanmıştır. Empatik okumanın üst düzey düşünme becerilerine etkisinin ölçülmesi için bağımsız örneklem grubu t testi uygulanmıştır. Alınan sonuçlar raporlaştırılmıştır.



4.BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma Grubu Veri Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	p
Araştırma Grubu	,338	40	,000	,637	40	,000

Tablo1’de deney ve kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği gözlemlendiği için verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmektedir (p<0,05).

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde empatik okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?*” sorusuna ait bulgular tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2:Deney ve Kontrol Gruplarına ait Verilerin Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma Grubu		Araştırma Grubu		Std. Sapma	Std. Hata	t	p
		N	X				
Aldığı puan	Kontrol	20	49,30	13,96	3,122	-8,358	,000
	Deney	20	80,70	9,34	2,089		

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin veri ortalamalarının farklılaşmasını gösteren bağımlı örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ve kontrol grubu verilerinin arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır (t:-8,358, p<0,05). Öğrencilerin, kendini kahramanın yerine koyarak yaptığı okumanın (empatik okuma) okuduğunu anlama düzeyine etkisi (X:80,70), geleneksel okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisinden (X:49,30) istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde empatik okuma cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 3,4 ve 5’te yer almaktadır.

Tablo 3,4 ve 5: Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3

	X	N	Std.Sapma	Std.Hata	t	p
Kız Deney Ortalama	85,663	10	8,466	2,677	2,262	,049
Erkek Deney Ortalama	75,745	10	7,613	2,407		

Tablo 3’te deney grubu öğrencilerinin araştırma verilerinde cinsiyete göre fark olup olmadığının incelendiği bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Kız deney grubu verileri (X:85,663), erkek deney grubu verilerinden (X:75,745) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (t:2,667, , p<0,05).

Tablo 4: Kız Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Dağılımı

	X	N	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Kız Deney Ortalama	85,663	10	8,466	2,677	5,030	,001
Kız Kontrol Ortalama	49,490	10	18,531	5,860		

Tablo 4’te kız deney grubu verilerinin (x:85,66) kız kontrol grubu verilerinden (x:49,49) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir (t:5,030, p<0,05).

Tablo 5: Erkek Deney ve Kontrol Grubu Verilerinin Farklaşması

	X	N	Std.Sapma	Std. Hata	t	p
Erkek Kontrol Ortalama	49,118	10	8,257	2,611	-8,896	,000
Erkek Deney Ortalama	75,745	10	7,613	2,407		

Tablo 6’da erkek deney (x:75,754) ve kontrol (x:49,745) grubu verilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (t:-8,896, p<0,05).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde baba eğitim durumunun empatik okumaya etkisi var mıdır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 6 ve Tablo7: Verilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Tablo 6

		Sum of Squares	df	MeanSquares	F	p
Deney Ortalama	BetweenGroups	80,224	2	40,112	3,975	,070
	WithinGroups	70,633	7	10,090		
	Total	150,858	9			
Kontrol Ortalama	BetweenGroups	150,273	2	75,137	1,286	,334
	WithinGroups	409,008	7	58,430		
	Total	559,281	9			

Tablo7

		N	X	Std. Sapma	Std. Hata
Deney Ortalama	Üniversite-Yüksekokul	1	76,2273	.	.
	Lise Mezunu	2	76,4545	,44998	,31818
	İlköğretim mezunu	7	82,5582	3,42615	1,29496
	Total	10	80,7044	4,09414	1,29468
Kontrol Ortalama	Üniversite-Yüksekokul	1	49,4545	.	.
	Lise Mezunu	2	56,9318	4,66048	3,29545
	İlköğretim mezunu	7	47,1039	8,03418	3,03663
	Total	10	49,3045	7,88304	2,49284

Tablo 6 ve tablo 7’de deney ve kontrol grubu verilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Veriler baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (F: 3,975,p>0,05).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde anne eğitim durumunun empatik okumaya etkisi var mıdır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8, Tablo 9: Verilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Tablo 8

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Deney Ortalama	BetweenGroups	26,437	2	13,219	,744	,509
	WithinGroups	124,421	7	17,774		
	Total	150,858	9			
Kontrol Ortalama	BetweenGroups	69,323	2	34,661	,495	,629
	WithinGroups	489,958	7	69,994		
	Total	559,281	9			

Tablo9

		N	X	Std. Sapma	Std. Hata
Deney Ortalama	Üniversite-Yüksekokul Mezunlu	1	84,6364		
	Lise Mezunlu	1	83,1364		
	İlköğretim Mezunlu	8	79,9089	4,21597	1,49057
	Total	10	80,7044	4,09414	1,29468
Kontrol Ortalama	Üniversite-Yüksekokul Mezunlu	1	56,9545	.	.
	Lise Mezunlu	1	50,4091	.	.
	İlköğretim Mezunlu	8	48,2102	8,36625	2,95791
	Total	10	49,3045	7,88304	2,49284

Tablo 8 ve tablo 9’da deney ve kontrol grubu verilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Veriler anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (F: 0,744, $p>0,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde baba meslek değişkeninin empatik okumaya etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 10, Tablo 11: Verilerin Baba Meslek Durumuna Göre Farklılaşması

Tablo 10

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Deney Ortalama	Between Groups	63,789	2	31,895	2,564	,146
	Within Groups	87,069	7	12,438		
	Total	150,858	9			
Kontrol Ortalama	Between Groups	1,690	2	,845	,011	,989
	Within Groups	557,591	7	79,656		
	Total	559,281	9			

Tablo 11

		N	X	Std. Sapma	Std. Hata
Deney Ortalama	Memur	1	83,1364	.	.
	İşçi	3	84,0000	1,26295	,72916
	Serbest Meslek	6	78,6513	4,09582	1,67211
	Total	10	80,7044	4,09414	1,29468
Kontrol Ortalama	Memur	1	50,4091	.	.
	İşçi	3	49,4545	7,07121	4,08257
	Serbest Meslek	6	49,0455	9,56647	3,90550
	Total	10	49,3045	7,88304	2,49284

Tablo10 ve 11’de deney ve kontrol grubu verilerinin baba mesleklerine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Veriler baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (F: 2,564, $p>0,05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “*ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde anne meslek değişkeninin empatik okumaya etkisi var mıdır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12 ve Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 12 ve Tablo 13: Verilerin Anne Meslek Durumuna Göre Farklılaşması

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Deney Ortalama	Between Groups	40,958	2	20,479	1,304	,330
	Within Groups	109,899	7	15,700		
	Total	150,858	9			
Kontrol Ortalama	Between Groups	194,513	2	97,256	1,866	,224
	Within Groups	364,768	7	52,110		
	Total	559,281	9			

Tablo13

	N	Mean	Std. Sapma	Std. Hata
Deney Ortalama				
İşçi	2	80,1584	4,21146	2,97795
Serbest Meslek	1	86,7727	.	.
Ev Hanımı	7	79,9935	3,91925	1,48134
Total	10	80,7044	4,09414	1,29468
Kontrol Ortalama				
İşçi	2	41,2500	12,95291	9,15909
Serbest Meslek	1	46,0000	.	.
Ev Hanımı	7	52,0779	5,72990	2,16570
Total	10	49,3045	7,88304	2,49284

Tablo 12 ve 13'te deney ve kontrol grubu verilerinin anne mesleklerine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Veriler anne mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (F: 1,304, $p>0,05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “*ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde aylık gelir durumunun empatik okumaya etkisi var mıdır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 14 ve Tablo 15 :Verilerin Aylık Gelire Göre Farklılaşması

Tablo14

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Deney Ortalama	BetweenGroups	91,721	3	30,574	3,102	,111
	WithinGroups	59,137	6	9,856		
	Total	150,858	9			
Kontrol Ortalama	BetweenGroups	26,465	3	8,822	,099	,957
	WithinGroups	532,816	6	88,803		
	Total	559,281	9			

Tablo 15

		N	X	Std. Sapma	Std. Hata
Deney Ortalama	1000-1500	1	78,8182	.	.
	1500-2000	2	84,7273	,12856	,09091
	2000-3000	4	82,1477	4,42202	2,21101
	3000-4000	3	76,7268	,47825	,27612
	Total	10	80,7044	4,09414	1,29468
Kontrol Ortalama	1000-1500	1	52,8636	.	.
	1500-2000	2	49,9318	9,93164	7,02273
	2000-3000	4	49,6364	3,22033	1,61016
	3000-4000	3	47,2576	14,19626	8,19621
	Total	10	49,3045	7,88304	2,49284

Tablo 14 ve 15’te deney ve kontrol grubu verilerinin eve giren aylık gelire göre farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Veriler aylık gelire göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (F: 3,102, $p>0,05$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “*ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde hatırlama basamağında empatik okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Verilerin Hatırlama Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması

Araştırma Grubu	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p	
							Hatırlama Basamağı
	Deney	20	5,4104	,56427	,12617	4,124	

Tablo 16’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma verilerinde Bloom taksonomisine göre “hatırlama” basamağında farklılaşma olup olmadığının incelendiği bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubu verileri (X:5,410),

kontrol grubu verilerinden (X:4,345) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (t:-4,124, p<0,05).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde anlama basamağında empatik okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Verilerin Anlama Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması

Araştırma Grubu		N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Anlama Basamağı	Kontrol	20	4,8479	1,29292	,28911	-8,399	,000
	Deney	20	7,5792	,66569	,14885		

Tablo 17’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma verilerinde Bloom taksonomisine göre “anlama” basamağında farklılaşma olup olmadığının incelendiği bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubu verileri (X:7,579), kontrol grubu verilerinden (X:4,847) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (t:-8,399, p<0,05).

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde analiz basamağında empatik okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Verilerin Analiz Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması

Araştırma Grubu		N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Analiz Basamağı	Kontrol	20	5,1958	1,7750	,3969	-6,448	,000
	Deney	20	8,4021	1,3397	,2995		

Tablo 18’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma verilerinde Bloom Taksonomi’sine göre “analiz” basamağında farklılaşma olup olmadığının incelendiği bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubu verileri (X:8,402),

kontrol grubu verilerinden (X:5,195) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (t:-6,448, p<0,05).

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde yaratma basamağında empatik okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Verilerin Yaratma Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması

Araştırma Grubu	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Yaratma Basamağı Kontrol	20	6,1229	2,63611	,589	-9,85	,000
Deney	20	12,7938	1,48847	,332		

Tablo 19’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma verilerinde Bloom Taksonomi’sine göre “yaratma” basamağında farklılaşma olup olmadığının incelendiği bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubu verileri (X:12,793), kontrol grubu verilerinden (X:6,122) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (t:-9,85, p<0,05).

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde değerlendirme basamağında empatik okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Verilerin Değerlendirme Basamağı Sorularına Göre Farklılaşması

Araştırma Grubu	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Değerlendirme Basamağı Kontrol	20	6,079	2,566	,573	-8,74	,000
Deney	20	11,47	1,015	,227		

Tablo 20’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma verilerinde Bloom Taksonomi’sine göre “değerlendirme” basamağında farklılaşma olup olmadığının incelendiği

bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubu verileri (X:11,47), kontrol grubu verilerinden (X:6,07) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (t:-8,74, p<0,05).

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan “ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin empatik okuma hakkında görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin empatik okuma hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla okul kütüphanesinde yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve aşağıdaki sorular sorulmuştur. Verilen cevaplardan bazıları alıntılanmıştır.

SORU 1:Metni okurken kendini kahramanın yerine koymak sana nasıl hissettirdi?

Ö4: Olayları sanki ben yaşıyormuş gibi hissettim. Sedefli Çakı hikayesinde Nusret dayak yerken çok üzüldüm.

Ö7: Çok heyecanlıydı. Ev kedisinin dışarda üşümesini, acıkmasını sanki ben de hissettim.

Ö18: Eğlenceliydi. Sıkılmadan okudum.

SORU 2:Okurken kendini kahramanın yerine koymanın sorulara cevap vermende nasıl bir etkisi oldu?

Ö1:Olayları gözümde canlandırdım, hepsi aklıma geldi. Daha önce rüyamda görmüşüm ya da televizyonda izlemişim gibi oldum.

SORU 3:Bu okuma tekniğini sonraki okumalarında da kullanabilir misin?

Ö7:Evet aslında kullanabilirim. Daha zevkli olur sanki.

5.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada kendini kahramanın yerine koyarak okumanın (empatik okuma) okuduğunu anlama düzeyine etkisi ve öğrencilerin bu teknik hakkında görüşleri değerlendirilmiştir.

5.1.Sonuçlar

1.Verilerden elde edilen bulgular göstermektedir ki kendini kahramanın yerine koyarak okuma (empatik okuma), okuduğunu anlama düzeyini klasik okumaya göre fark edilir şekilde yükseltmiştir.

2.Araştırma verilerinden elde edilen sonuca göre empatik okuma, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeyine daha çok etki etmektedir. Bu sonuçlar kadınların empati kurmada erkeklere göre daha başarılı olduğu yönündeki araştırmalarla da (Köksal,1997; Yüksel,2004; Yıldırım, 2005;Çarıkçı ve Atilla, 2009) örtüşmektedir. Elde edilen veriler ve diğer araştırmalardan yola çıkarak kız öğrencilerin empatik okumayla okuduğunu anlama başarısının, erkek öğrencilerden daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

3.Araştırmadan elde edilen verilere göre baba eğitim durumunun empatik okuma üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

4.Araştırmadan elde edilen verilere göre anne eğitim durumunun empatik okuma üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Elde edilen sonuçlar Yılmaz (2000), Yenilmez ve Duman (2008), Metin (2013)'in yaptığı çalışmalarla örtüşmemektedir. Adı geçen çalışmalarda anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının okuduğunu anlamaya olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

5.Araştırmadan elde edilen verilere göre baba meslek değişkeninin empatik okuma üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

6.Araştırmadan elde edilen verilere göre anne meslek değişkeninin empatik okuma üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

7.Araştırmadan elde edilen verilere göre aylık gelir düzeyinin empatik okuma üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Elde edilen sonuçlar Pala (2008), Şengül (1995), Kahveci (2009)'nin yapmış olduğu çalışmalarla örtüşmemektedir. Adı geçen çalışmalarda eve giren aylık gelir yükseldikçe empati kurma becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

8.Araştırma verilerine göre empatik okuma tekniğini kullanarak okuma yapan öğrencilerin hatırlama basamağındaki soruları klasik okuma yapan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılayıp cevap verdikleri görülmektedir.

9.Araştırma verilerine göre empatik okuma tekniğini kullanarak okuma yapan öğrencilerin anlama basamağındaki soruları klasik okuma yapan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılayıp cevap verdikleri görülmektedir.

10.Araştırma verilerine göre empatik okuma tekniğini kullanarak okuma yapan öğrencilerin analiz basamağındaki soruları klasik okuma yapan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılayıp cevap verdikleri görülmektedir.

11.Araştırma verilerine göre empatik okuma tekniğini kullanarak okuma yapan öğrencilerin yaratma basamağındaki soruları klasik okuma yapan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılayıp cevap verdikleri görülmektedir.

12.Araştırma verilerine göre empatik okuma tekniğini kullanarak okuma yapan öğrencilerin değerlendirme basamağındaki soruları klasik okuma yapan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılayıp cevap verdikleri görülmektedir.

13.Deney gurubu öğrencileri ile yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin empatik okuma tekniğini kullanarak bir metni okumaktan zevk aldıkları, sıkılmadan okuyabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler bundan sonraki okumalarında da bu tekniği kullanabileceklerini belirtmiştir.

“Okuma öğretimi ilkokulda başlar ancak sadece ilkokulda yapılan bir etkinlik değildir. Bireyin öğrencilik yaşamı boyunca sürer. Bunun için Türkçe derslerinde öğrencilere, hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerileri kazandırılmaya çalışılır. XXI. yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirel okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır. Yazılı bir metni hiçbir anlam çıkarmadan sadece sözcüklerin dildeki ses değerlerini ortaya koyma, doğru telaffuz etmeye dayalı okuma, anlamın dikkate alınmadığı bir okumadır. Okullarda verilen derslerin büyük çoğunluğunun okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa iyi okuyamayan ve okuduğunu kavrayamayan bir öğrencinin başarılı olması beklenemez”(Karatay, 2007, s.16-17).

Okuduğunu anlama çalışmalarında farklı yöntem tekniklerin kullanılması yüksek verimlilik açısından çok önemlidir. Okuduğunu anlama düzeyini arttırmaya yönelik araştırmalardan biri olan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular şöyle yorumlanabilir:

“Türkçe eğitiminin kazanımlarının elde edilmesinde çocukların okumaya yönelik tutumları önemlidir. Çocuğun ilköğretim yıllarında okumadan zevk alması ilerideki yaşamını olumlu etkileyecektir. Yaşamı boyunca yaşadığı dünyayı tanımada, iletişim kurmada önemli yeri olacak okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için okuma eğitiminin uygun eğitim yaşantıları içinde verilmesi gerekir” (İnceoğlu,2000,s.40).

“Empatik Okuma” okuduğunu anlama düzeyinde olumlu etkiler oluşturan bir teknik olarak kabul edilebilir. Okuma sırasında bu tekniği kullanan öğrenciler kendisini metnin içine katabilmekte, uzun süre sıkılmadan okuyabilmektedir. Okuduğu metni daha iyi hatırlayabilmekte, anlayabilmekte ve sorulan sorulara daha kolay cevap verebilmektedir. Bu durum öğrencinin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Okumaya karşı erken yaşlarda geliştirilen olumlu tutum okuma alışkanlığının kazanılması ve devam ettirilmesi açısından son derece önemlidir. “Empatik Okuma” ile okuduğunu daha iyi anlayabilen öğrencilerin başta Türkçe dersi olmak üzere okuma ve anlama gerektiren bütün derslerde akademik başarısının artması olası kazanımlar arasında sayılmaktadır.

“Empatik Okuma” tekniğinin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durumu kızların empati kurmada erkeklerden daha başarılı olmalarıyla açıklamak mümkündür. “İnsanlar arası duygudaşlık ilişkilerinde cinsiyet farklılıkları daha sosyalleşmeye başlamadan önce ortaya çıkar. Duygusal bulaşmanın ilk işareti olan başka bir bebeğin ağladığını duyan bebeklerin de ağlamaya başlaması, kız bebeklerde erkek bebeklere göre daha belirgindir. İki yaşındaki kız çocukları üzücü olaylara aynı yaştaki erkek çocuklardan daha çok ilgi gösterir ve ilerleyen yıllarda daha güçlü empatik tepki verme eğiliminde olurlar”(Waal,2009).

“Empatik Okuma” bilişsel alanın hatırlama ve anlama basamaklarında sorulan sorulara verilen cevaplarda klasik okumaya göre daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Bilişsel alanın analiz, yaratma ve değerlendirme basamaklarında yer alan sorulara verilen cevaplarla üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesinde klasik okumadan daha fazla katkıda bulunduğu görülmektedir.

5.2.Öneriler

“Empatik Okuma” tekniğinden yeterli düzeyde başarı elde edebilmek için doğuştan gelen, aynı zamanda da geliştirilebilen empati kurabilme yeteneğinin okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesinde geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

Bu çalışma öykü ile sınırlandırılmıştır. Roman, deneme veya şiir gibi farklı edebi türlerden seçilecek metinler kullanılarak “Empatik Okuma”nın okuduğunu anlamaya etkisi araştırılabilir.

“Empatik Okuma”nın eleştirel okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilişkisi yeni bir çalışma konusu olabilir.

“Empatik Okuma”nın yaratıcı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisinin incelenmesi ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

AKYÜZ, E.(2013).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları ile Eşduyumsal (Empatik) Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, https://www.researchgate.net/publication/324455175_Turkce_Ogretmeni_Adaylarinin_Okuma_Durumları_ile_Esduyumsal_Empatik_Becerileri_Arasındaki_Iliskinin_Incelenmesi adresinden 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ATLI, A. (2008). Çocuk Yuvaları ve Yetiştirme Yurtlarında Çalışan Personelin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, 06.06.2019 tarihinde <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931224.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

ARSLAN, Y. (2016). Kim Daha İyi Empati Kuruyor -Empati Üzerine Mikro Bir Sosyolojik Araştırma, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi; Cilt 6 Sayı 2/1, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/313281> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ARSLAN, Y.,ÇELİK, Z., ÇELİK,E. (2009).Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi,Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 26, 2009, s. 113-124,<https://dergipark.org.tr/download/article-file/114663> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

AKBAYIR, S.(2006). Türkçe Öğretim Programı, İlköğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi

AKKAYA, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 191, 68-76.<https://dergipark.org.tr/download/article-file/442531> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ATILLA, G.(2007). Erillik Dişillik Boyutunun Empatik Beceri İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/6420/makaleler/1/2/arastirmax-erillik/disillik-boyutunun-empatik-beceri-ile-iliskisi.pdf> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

AYTAŞ, G.(2005). Okuma Eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 461-470

- AKYOL, H. (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yay.
- AKYOL, H. (2003). Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AYTAÇ, Gürsel (2002). Edebiyat ve Medya Kitaptan Ekran Edebiyat, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- AYTAN, N.(2015).Eğitimde Yaratıcı Okuma, Millî Eğitim Dergisi, S209 Kış/2016, s295 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/441331>adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- AKYÜZ, E.(2014). Çocuk Edebiyatı Yapıtları ve Eşduyum Eğilimi, International Journal of Language Academy, <http://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=159&Detay=Ozet> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- AYDIN, O. (2015). Empatinin Nörobiyolojik Temelleri, *Empatiyle Gelişmek, Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*, Ankara: Pegem Akademi.
- AYYILDIZ, M., BOZKURT, Ü., CANLI, S.(2005). okuma kültürü üzerine bir araştırma, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/470208>adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- BAYRAKÇI, M.(2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 14 (Ekim), <https://dergipark.org.tr/download/article-file/115558> adresinden, 06.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- BELET, O. ve YAŞAR, Ş.(2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1),69-86, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/63272> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- BLAIR,R.,RUPLEY, H.,NICHOLS, D.
BuildingConceptualUnderstandingthroughVocabularyInstruction,
https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/?utm_source=scholarworks.wmich.edu%2Freading_horizons%2Fvol51%2Fiss4%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- CALP, M.(2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Konya: Eğitim Kitabevi.

COŞKUN, F.(2011). İç hastalıkları ve cerrahi servislerinde çalışan hemşirelerin empatik beceri düzeylerinin değerlendirilmesi,

<http://acikerisim.demiroglu.bilim.edu.tr:8080/xmlui/handle/11446/135> adresinden ,

06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

COŞKUN, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu, TÜBAR-XI-/2002-Bahar,

https://www.academia.edu/10994711/OKUMANIN_HAYATIMIZDAK%C4%B0YER%C4%B0_VE_OKUMA_S%C3%9CREC%C4%B0N%C4%B0N_OLU%C5%9EUMU adresinden ,

06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

CÜCELOĞLU, D.(1998). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık
ÇARIKÇI, H., ATILLA, G. (2009). Erillik/Dişillik Boyutunun Empatik Beceri ile İlişkisi, Alanya İşletme Fakültesi Dergisi 1/2 (2009)52-63,

<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/6420/makaleler/1/2/arastirmax-erillik/disillik-boyutunun-empatik-beceri-ile-iliskisi.pdf> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÇELİK, E.,ÇAĞDAŞ, A.(2015). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi • 23 , <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/242/225> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÇELİK, S., ŞENOCAK, E. ve Diğerleri, (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 Sayı: 11,<http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021003975/1021003799> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÇELEN, F., ÇELİK, A. ve SEFEROĞLU, S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PİSA Sonuçları. İnönü Üniversitesi Akademik Bilişim, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Celen-Celik_Seferoglu_PISA-Sonuclari.pdf adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÇELENK, S. (2003) Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 33-39 [2003], <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87845> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÇİFCİ, M.(2006). Türkçe Eğitiminin Soruları, *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Gazi Kitapevi: ANKARA.

DEMİR, C., YAPICI, M.(2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları, Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2, Aralık 2007 <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867236.pdf> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

DARLENE, B.T., ASPY, D.N. (1984) A study of the Relationship between Student Empathy and GPA. Journal of Humanistic Education and Development, Vol: 22 Number: 4 pp: 149-154 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-4683.1984.tb00252.x>, adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

DÖKMEN, Ü (1998). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6402.pdf> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır

DÖKMEN, Ü.(2005). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ERSOY, E., KÖŞGER, F.(2016). Empati: Tanımı ve Önemi, Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine, 2016;38: x-xx , <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

EPÇAÇAN, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Derneği, 2, 207-222, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ERKSİNE, R., MOURSUND, J., TRAUTMANN, R. (2015). Empatinin Ötesi, çev. Şahin, Ankara: Nobel Yayınevi.

GENÇ, N.(2009). Okuma Biçimleri. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 83-89.

GÖÇER, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı :23 Yıl:2007/2 (17-39 s.), https://www.academia.edu/845835/Bir_%C3%B6%C4%9Frenme_alan%C4%B1_olarak_anlama_e%C4%9Fitimi_ve_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%B6%C4%9Fretimindeki_yeri adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

GÜLERER, S. Ve BATUR, Z.(2004). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 77-88, <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3408#sthash.EqiP18Gg.dpbs> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

GÜLSEREN, Ş.(2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme, Türk Psikiyatri Dergisi 2001; 12(2):133-145, <http://www.turkpsikiyatri.com/C12S2/esduyum.pdf>adresinden, 06.06.2019 tarihinde elde edilmiştir.

GÜNEŞ, F.(2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/ The New Developments in Teaching of TurkishandConstructivistApproach , Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000439/0> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

GÜNEŞ, F.(1997). Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları

GÜNEŞ, F.(2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

GÜNEŞ, F.(2015). Davranıştan Beceriye Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS - II: 1-14, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erzisosbil/article/download/5000163527/5000147480>adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

İNCEOĞLU, M.(2010). Tutum, Algı, İletişim, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi,https://www.academia.edu/12628801/MET%C4%B0N_%C4%B0NCEO%C4%9EL_U_TUTUM_ALGI_%C4%B0LET%C4%B0%C5%9E%C4%B0Madresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

İNAL, T.(2015). Bir Okuma Yöntemi Olarak Empati. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,28, 1-9, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153540> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KAHVECİ, S. S. (2009). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan Sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

KAPLAN, M.(1979). Hikaye Tahlilleri, İstanbul: Dergah Yayınları.

KARATAY, H.(2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması, Gazi Üniversitesi Açık Arşiv, <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=103> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KARAGÜVEN, M.(2015). Empati ve Sosyal Zeka, International Journal of SocialScienceDoinumber:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2813> Number: 34, p.187-197, Spring II 2015, <http://www.jasstudies.com/Makaleler/967267101.12Yrd.Doç.Dr.MeşküreHülyaÜNALKARAGÜVEN.pdf>, adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KARAGÜN, E.(2015). Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerin Yaşam Kaliteleri Üzerine Bir Araştırma, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak 2016 Cilt:24 No:1, s 53-64, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/210020> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KARATAY,(2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması, <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=103> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KEEN,S. (2006)A Theory of NarrativeEmpathy. https://www.jstor.org/stable/20107388?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KÜÇÜKAŞAR, A. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, <https://www.ulusaltezmerkezi.net/yapilandirmaci-yaklasimin-turkce-egitiminde-okudugunu-anlama-becerileri-uzerine-etkisi/>adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KIRMIZI, F.(2011). Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma,

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1678/17887.pdf> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

KİLMEN, S. (2015). Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik, Ankara: Edge Akademi.

METİN, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa 67-83, http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt14Sayi1/JKEF_14_1_2013_67-83.pdfadresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÖNDER, A. (2015). Çocukta Empatinin Gelişimi, *Empatiyle Gelişmek, Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*, Ankara: Pegem Akademi.

ÖZ, F.(1998). Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2(2). <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/562.pdf> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır

ÖZAK, H. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, https://www.researchgate.net/publication/274641733_ZIHINSEL_YETERSIZLIGI_OLAN_OGRENCILERE_OKUMA_BECERILERININ_OGRETIMINDE_BILGISAYAR_ARACILIGIYLA_SUNULAN_ES_ZAMANLI_IPUCUYLA_OGRETIMIN_ETKILILIGI/downloadadresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÖZDEMİR, E.(2013). Eleştirel Okuma, Ankara: Bilgi Yayınevi.

PALA, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008 (1) 23. Sayı 13 , http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1079659408_Aynur%20Pala1.pdfadresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

PALAVUZLAR, T.(2009). Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, <http://dSPACE.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/1/898/TU%C4%9EBA%20PALAVUZLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

RAZİ, S. (2007). Okuma Becerileri Eğitimi ve Değerlendirilmesi, <http://www.salimrazi.com/userfiles/Razi.pdf> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

RIZA, E.T. (1999).Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri, İzmir: Birleşik Matbaa.

RUŞEN, M. (1995). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

SEVER, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİNLİ, A.(2008). Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7323/220287.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden ulaşılmıştır.

ŞENGÖNÜL, T.(1995). İzmir’ de ortaöğretim kuruluşlarında öğrenci başarısını etkileyen sosyo- ekonomik faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Ege Üniversitesi

TEMİZKAN, M.(2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2008, 6(3), 461-486, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256311>, adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

UZUN, L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1598/17251.pdf> adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ÜSTÜNER, A.,ŞENGÜL, M.(2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 197-208, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/197-202.pdf> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır

WAAL, F. (2009) Empati Çağı, çev. Yılmaz, Ankara: Akıl Çelen Kitaplar.

YENİLMEZ, K. ve DUMAN, A. (2008) İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri, Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 251-268,http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol10_Issue19_2008/590-1581-1-PB.pdf adresinden ulaşılmıştır.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2016) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü, *International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic* Volume 8/4 Spring 2013, p. 1461-1478, <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4780> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır

YILMAZ, M. (2008). Türkçede Okuduğunu AnlamaBecerileriniGeliştirme Yolları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2008 ,Cilt: 5 Sayı: 9, <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000517/1038000306> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

YÜKSEL, A.(2004), Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, 341-354, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153251> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

YÜKSEL, A. (2015). Kavram, Kapsam ve Tarihsel Gelişim Bağlamında Empati, *Empatiyle Gelişmek, Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*, Ankara: Pegem Akademi.

YAMAN, H., DAĞTAŞ, A. (2015) Empati Becerisi ve Türkçe Öğretim Programı, *Empatiyle Gelişmek, Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*, Ankara: Pegem Akademi.

YILDIRIM, A. (2005). Kişilerin Empatik Eğilimleri İle Boşanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 22, s. 233- 242. <http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/11424/3230> adresinden, 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.


YILMAZ, M.(2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal Journal of UniversitySocialSciencesInstitute Yıl/Year: 2008 ♦ Cilt/Volume: 5 ♦ Sayı/Issue: 9, <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000517/1038000306>adresinden , 06.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YAVUZ, H.(2010). Okuma Biçimleri, <https://www.pdfdrive.com/okuma-bi%C3%A7imleri-hilmi-yavuz-e117478621.html>adresinden , 06.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

EKLER

EK-1

İZİN İÇİN GEREKLİ YAZIŞMALAR

 T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 58066181-100-
Konu : Araştırma İzni


UŞAK VALİLİĞİNE
(MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE)

Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selma YILMAZ'ın çalışmakta olduğu "Ortaokul 7.sınıflarda Empatik Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi " konulu tezinde kullanılmak üzere Uşak ilinde bulunan ortaokullarda anket uygulamak istemektedir. Gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr.Ömer KARAHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Anketler (40 sayfa)

9086
MİLLİ EĞT. MÜD.
20 Mart 2018
VALİ a.



MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
5897730
21 Mart 2018

Mevcut Elektronik İmzalar
ÖMER KARAHAN (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 13/03/2018 17:15


Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.usak.edu.tr/enVision/Dogrula/KA3736H>
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Selda AKÇALI
Faks: 0.276. 221 21 61
Elektronik ağ: <http://sosbil.usak.edu.tr/>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8. Km 64100/Uşak
Tel: 0.276. 221 21 60
E-Posta: shmyo@usak.edu.tr

STRATEJİ GELİŞTİRME
HİZMETLERİ

Sayfa 1 / 1

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



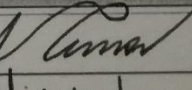
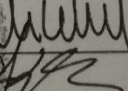
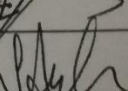
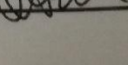
ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

EK-2

Adı Soyadı : Selma YILMAZ
Kurumu/Üniversitesi : Uşak Üniversitesi
İletişim Bilgisi :
Konu : Ortaokul 7.sınıflarda Empatik Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi
Başvuru Tarihi : 22.03.2018
Veri toplama araçları : var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevi değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi
23/03/2018

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		

EK-2

UZMAN VE ÖĞRETMENLERE YÖNELTİLEN HİKÂYE ÖNERİ FORMU

T.C.

UŞAK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
HİKÂYE ÖNERİ FORMU

Adı Soyadı:

Görevi:

Görev Yeri:

Ekte sizlere sunulmuş olan hikâyeler içinde ortaokul 7.sınıf öğrencilerine okutulmasını uygun bulduğunuz dört hikâyenin adını yazınız. Bu formu uzmanlar ve ortaokul 7.sınıfı okutmuş veya okutmakta olan Türkçe öğretmenleri tarafından doldurulacaktır. Formdaki bilgiler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Araştırmacı: Selma Yılmaz

1.

2.

3.

4.

EK 3

BABAMIN SEDEFLİ ÇAKISI

Ne zaman, nereden gelmişlerdi mahalleye? Belli değildi; daha doğrusu farkında olmadık. Birdenbire, sanki gökten inmişler gibi, oyunlarımızın içinde bulduk onları... Üç kardeştiler: İki erkek, biri kız. Ağzlarından sövgü sözleri düşmez; önlerine çıkan herkesle, hiç çekinmeden kavgaya tutuşabilirlerdi. Üç kardeş olduklarından hiçbir çocuk onlarla dövüşmeyi göze alamıyordu elbet...

Anneleri bize çalışmaya geldiği için bana herkesten daha yakınlık duyar, oyunlarda beni tutarlardı. Ortancaları, kısa boylu, koca kafalı İsmail, benimle yaşıtı. Sırık gibi ince ve uzun olan Nusret ise, bizden üç yaş daha büyüktü. Kız, en küçükleri...

O güne dek ancak birkaç kez görebildiğim bir de abileri vardı çocukların. Siyah takım elbisesi, bembeyaz gömleği ve arkaya taralı düzgün saçlarıyla, bütün gün sokağın tozu, çamuru içinde oyun oynayan o çocuklarla hiçbir ilişkisi yok sanırdınız. Çocuklarsa abilerine karşı sonsuz bir korku duymaktaydılar. Sövmeyi, konu komşunun malını çalmayı ve bir de öğlenleri bulgur pişirmeyi yasaklamıştı abileri onlara. Torbanın dibinde kalan birkaç kilo bulgurla daha uzun bir süre idare etmeleri gerekiyordu. Zehirli yılandan korkmayan bu çocukların abilerinden nasıl korktuklarını bir türlü anlayamazdım o zamanlar.

Nusret, taze söğüt dalından düdükler yapardı. Onun ince parmakları hepimizinkinden daha becerikliydi. Yaş kabuğu bozmadan, yağdan kıl çeker gibi, ayırırdı elindeki çubuğun odununu.

Yine böyle bir gündü... Evden, babamın anıdır diye esirgeyip kullanmadığı sedef saplı çakıyı aldım yanıma. Sonra gidip Nusret'i buldum, söğüt dalından düdükler yapmak için. Nusret'in de bir huyu vardı, canı bir şey yapmak istemedi mi, öleceğini bilse parmağını oynatmaz, oturduğu yerden kıpırdamazdı... İlkin: "Bu sabah yağmur yağdı, bahçe çamurludur, oraya girilmez" diye tutturdu. Ardından; "Yanımda bıçak yok, dal kesemem" diye ekledi.

Bahçe, girilemeyecek kadar çamurlu değildi. Bıçak yokluğunu öne sürmesin diye de babamın çakısını almıştım yanıma.

Nusret, sedef saplı, ıslıl ıslıl çakıyı görünce yumuşadı. Çakıyı aldı elimden, evirdi çevirdi. Okşuyordu sanki. Ben, hadi gidelim, demesini bekliyor ve sabırsızlanıyordum ama o bir türlü yanaşmıyordu!

"Bu çakı bende kalsın," dedi sonunda. "Koyuncuoğlu'nun bahçesinde çok düzgün söğüt

dalları var, ben gizlice keseyim onları; gelince, burada birlikte yaparız düdükları. Çok güzel düdükları çıkar o dallardan..."

"Ben de geleyim seninle."

"Yok olmaz," dedi Nusret. "Gören olursa, kovalar bizi; kaçamazsın sen, birlikte yakalanırız."

İnanđım ona! Başka çare de yoktu. İyiydi Nusret, beni severdi. Çakıyı cebine atmış, gülüyordu bana bütün içtenliğiyle...

Eve gidip beklemeye koyuldum. Akşama kadar kimseler gelmedi. İsmail'e sordum, o da bilmiyordu nerede olduğunu. Kestiği dalları bir yerde saklamış olmalı dile düşünüyordum. Çakının başına bir iş gelmiş olabileceğinden kuşkulanmıyordum nedense. Belki de korkudan olacak, böyle bir şeyi aklıma bile getiremiyordum.

O gün öyle geçti. Ertesi gün ilk işim Nusret'i bulmak oldu. Nusret bir garipti bu kez! Bir gün önce hiçbir şey konuşmamışız gibi, ona çakıyı vermemişim gibi davranıyordu...

O an anladım sedefli çakıyı geri vermemek için böyle davrandığımı! Korkudan aklıma gelmeyen şey şimdi başıma geliyordu! Çakıdan geçtim, babamın yüzüne nasıl bakacaktım? Askerlik arkadaşından almış, yirmi yıldır elinin altında tutuyordu. Yitirmekten korktuğu için de yanında taşııyordu.

Nusret ise anlaşılmaz bir katılık içindeydi. "Dereden atlarken cebimden düştü çakı; su derindi, göremedim" diyor, başka bir şey söylemiyordu. Kaşlarını çatıp önlüyordu tartışmamızı. Bir acımasızlık gelmişti sanki üzerine. Bütün yakınlığımız tuzla buz olmuştu.

İçime dert olmuştu! Yapılan şeyi sineye çekemiyordum... Sedef saplı bıçak gözlerimin önündeydi hep. Yaptığım yanlışlığı bağışlayamıyordum bir türlü. Anımsadıkça hem kendime hem de Nusret'e öfkeleniyordum.

Aradan birkaç gün geçti böyle. Mahallede oyunlara dalıp gittiğimiz bir gün beklenmedik bir anda çocukların abisini aramızda gördüm.

"Halim Abi" dedim. "Nusret pilav pişirdi bize, hep beraber yedik!"

Kimselerin yüzüne bakmadan sokaktan gelip geçen Halim Abi, bu sözümle, iğne batırılmış gibi irkildi: "Ne zaman?"

"Dün!" diye yapıştırdım. Atmıştım. Ötesini sormadı Halim Abi. Kardeşinin yaptığından da yapacağından da kuşkusu yoktu. Kolundan sürüyüp kapıdan içeri attı Nusret'i, bir tavuğu kümese sokar gibi... Sonra içeriden gürültüler, ağlama sesleri gelmeye başladı. Nusret'in sözlerine kulak astığı yoktu abisinin.

Bir süre sonra sesler kesilmişti. Merakımı yenemeyip sokak kapısını araladım.. Oraya,

oda kapısının önüne çömelmiş, kafasını ellerini arasına almış, gözleri kan çanağına dönmüş, duruyordu öyle ezik ezik...

Başını kaldırdı, göz göze geldik. Bomboştu gözleri. Bana kızıp kızmadığını anlayamadım bakışlarından. Usulca doğruldu çömdüğü yerden. Elini pantolon cebine soktu. Avucunun içindeki şeyi çıkarıp önüme fırlattı.

"Zaten verecektim," dedi sonra, "Şaka yapmıştım..."

Hiçbir karşılık vermedim. Nusret'le birlikte dayak yemiş gibi bir eziklik duyuyordum... Ben çakıyı alıp götürmesem, bunlar olmazdı elbet. O an boğazım kurumasa, dilim tutulmasa, belki bin kez özür dilerdim ondan...

Necati GÜNGÖR

SORULAR;

1-Nusret'in abisi kardeşlerine nasıl yasaklar koymuştur?

2-Yazar çakıyı geri alamayacağını anlayınca neden korkuyor?

3-Sizce yazarın yaptıklarından pişmanlık duyup özür dilemek istemesinin nedeni nedir?

4-Yazar çakıyı geri alabilmek için başka bir çözüm bulabilir miydi? Siz olsanız nasıl bir çözüm bulurdunuz?

5-Nusret'in "çakıyı zaten verecektim, şaka yapmıştım" sözleri sizce inandırıcı mı?

AĞAÇTAN OYMA SU TASI

Muğla'nın bir köyünde doğmuşum. Babam ve annem varlıklı insanlar değildi. Bu nedenle kardeşim doğunca, beni dedemin yanına yollamışlar. Babamın babası dedem, orman içinde bir köyde oturuyordu. Bu köyde altı yaşıma kadar ninemle, dedemle yaşadım.

Dedem, beni çok seviyordu. Ninem de öyle... Onlarla, bu orman köyünde mutlu yıllar geçirdim. Bu iki yaşlı insanın tek umutları bendim. Dedem, hâlâ sağlam kalan dişlerinin arasından "Esen!" diye bir bağırdı mı nerede olsam çıkar gelirdim.

En sevinçli saatlerimi dedemin yanında geçirirdim. Dedem, uzun boyluydu. Yüzü, çıra gibi pembeydi. Dişleri, gözleri sağlamdı. Tüm yaşamını burada geçirmişti. Bir kez, uzaklara askerlik için gittiğinden söz etmişti. Okuma yazma bilmezdi; ama çok güzel türkü söylerdi. Beni dizine yatırır, masallar anlatırdı.

Dedemle ormana giderdik. Elimden tutar, yamaçlara tırmandırırdı. Ormanın ağaçları, suları, çimenleri bir başkaydı. Dallar birbirlerine dolaşmışlar, sarmaşıklar onları bağlamışlardı sanki. Ağaçların altı, her zaman serin, her zaman nemliydi. Biraz ileride bir su kaynağı vardı. Oraya gider, su içerdik. Suda yüzümü, saçlarımı görür, gülerdim.

Dedem, çok çok sevimli bir yaşlıydı. Ama ona yaşlı dememek gerekirdi. Sağlamdı, beli bükük değildi. Ara sıra göğsünün üstünü tutardı ama...

- Bir ağrıdır, gelip geçiyor, derdi.

Küçük köyde ve ormanda böcekler bile benim yakın dostumdu artık.

Dedemin önemli bir alışkanlığı vardı. Genç, yaş ağaçları hiç kesmezdi. Sık sık, "Yaş kesen, baş keser!" derdi. Bu sözü anlayamazdım; ama dedemin dilinden döküldüğü için önemli sayardım.

Bir sabah, dedem bana:

-Esen, haydi çarıklarını giy, seni Çamoluk'a götüreceğim, dedi bana.

Hemen giydim çarıklarımı. Ninem, bize bir küçük azık çıkışı hazırladı. İçinde yufkayla peynir vardı. Dedem sevinçle,

-Ormanda meyveyle de karnımızı doyururuz, diyordu.

İkimiz yola koyulduk. Dedem, eski torbasını da almıştı. Bu torbada, ağaç oymak için kullandığı ince uçlu bıçakları, küçük keseri, törpüsü vardı. Ormanda benim o güne değin görmediğim dar bir yola saptık. Dinlene dinlene gidiyorduk. Çünkü dedem biraz yürüyor, duraklıyor, dinleniyor, sonra yürüyordu. Sol yanımız uçurumdu. Öyle yeşildi ki... Koyu yeşiller, açık yeşiller, uzun, orta, kısa ağaçlar birbiri içinde gibiydi. Ne kadar gittiğimizi bilemiyorum. Önce bir su sesi duydum, sordum:

-Dedeciğim, geldik mi?

-Geldik... Buradan bir su iç bakalım.

Hemen yere uzanıp dudaklarımı suya uzattım. Ama suya dokunur dokunmaz çekmem bir oldu. Öyle soğuktu ki! Bu kadar soğuk su hiç içmemiştim. Dedem, beni gözlüyor, gülüyordu.

-Çok soğuk, diye bağırdım.

Dedem,

-İç sen, iyidir, insana dirilik, can verir, diyordu.

Dedem, Çamoluk'un arkasındaki çamdan bir dal kesti, benim oturduğum yere getirdi, yavaş yavaş şöyle konuştu:

-Yavru Esen, şimdi sana bir armağan yapacağım.

Sevinmişim, ne yapacağını anlamadan,

-Yaşa dede, diye bağırdım.

Dedem, çam dalından kestiği parçayı keseriyle yontu-yordu. Öyle hızlı çalışıyordu ki... Arada da bana,

-Yavru Esen, bak bugün bir suç işledim, senin için yaş ağacı kestim, diyordu.

Gerçekten öyleydi. Yaş ağaçları hiç kimseye dokun-durmeyen dedem, neden balta vurmuştu bugün? Bunu uzunca düşünemedim. Yorgunluktan uyukluyordum. Dedem:

-Yavru Esen, sana canlı bir armağan yapıyorum bak, diye seslendiği zaman, çamın dalları soyulmuş, bir baştan içi oyuluyordu. Dedemin elleri öyle hızlı çalışıyordu ki...Dedemin sesi bir başkalaşmıştı. Baktım, gözlerinden yaşlar damlıyordu.

-Terledin mi dedeciğim, diye sordum.

- Hayır kızım!..Ama dedem ağlıyordu.

Uyumuşum. Uykumun arasına dedemin bıçağının, törpüsünün işleyişi girmişti. Ne kadar uyuduğumu bilemiyorum. Uyandığımda dedemin elinde bir su tası vardı; ama daha bitmemişti. Törpülüyor, pürüzleri düzeltiyor, sapını daha inceltiyordu

. -Yavru Esen uyandın mı? Bak, sana erik topladım.

Su tası dedemin parmakları arasında biçimleniyordu. Akla pembe arası, sevimli bir tas.

-Bu çıralı tasta su içmek iyi olur, çıra tadı güzeldir yavru Esen!

Biraz sonra su tasım bitmişti. Dedem:

-İşte bitti, diye bağırdı ve güldü. Arkasındaki ağaca yaslandı, bir erik yedi ve sonra, yavru Esen gidelim mi, diye sordu.

-Gidelim, diye bağırdım.

-Öyleyse al şu tasını, git bir su daha iç bununla!

Tası, dedemin elinden aldım. Sapı, tam elime göreydi. Kaynağa koştum, daldırdım ve hemen içtim.

-Sağ ol dedeciğim, dedim.

-Sen de sağ olasan yavru Esen. Bu su tasını saklarsan, yıllar sonra bu ormanı, bu suyu ve beni anarsın. Hele de benim, senin için bir yaş dal kestiğimi... Ama yalnız senin için kestim bunu, bilesin.

Elimde küçük sevimli çam su tasım, yola koyulduk. Dedem, ikide bir duruyor, dinleniyordu. Eve vardık. Dedem çok sevinçliydi. Nineme anlattı:

-Yavru Esen'e çamdan su tası yapıverdim.

O gece, hiç aklıma gelmeyen önemli bir olay oldu, idem, bu yemyeşil evrenden göçüp gitti. Ben, boynum bükük, annemin yanına döndüm. Bohçamda, giysilerimin ısında dedemin yaptığı su tasım vardı.

Şimdi on beş yaşındayım. İzmir'de yatılı bir okuldayım ama su tasım, her zaman bavulumun en sağlam yerinde. Ona dokunduğum zaman, dedemin o zaman anlayamadığım sevgisini, bir kez daha bilinçle seziyorum, izlerimden dökülen yaşlar beni uyarıyor ve dedemin hatırası önünde saygıyla eğiliyorum.

Ne demektir bu 'benim için yaş kesmek' ve bana yaşamının en son gününde bir tas armağan etmek, hem de el emeği! Şimdi, belki birçok kişiye anlamsız görünecek bu su tasında iç içe girmiş üç anım var. Bu üç insansal sevgiyi her zaman yüreğimde taşıyacağım: Dedemin bana karşı sevgisi, dedemin ağaç sevgisi, dedemin sanat sevgisi...

İ. Zeki BURDURLU

SORULAR

1-Küçük çocuğun dedesiyle yaşamaya başlamasının sebebi nedir? Açıklayınız?

2-Küçük çocuğun dedesiyle büyümesi doğaya karşı tutumunu nasıl etkilemiştir? Açıklayınız?

3-Sizce “canlı armağan” ne demektir? Açıklayınız?

4-Siz olsanız sevdiklerinize sizi hatırlatacak nasıl bir armağan verirdiniz? Açıklayınız?

5-Dedenin torununa hediye yapmak için yaş bir ağacı kesmesini doğru buluyor musunuz? Açıklayınız?



BODRUMDAKİ HAZİNE

Babam iyi bir demirci ustasıydı. Demiri saatlerce harlı ateşin içinde tutar, kepçe gibi büyük demir potalarda eritirdi. Akkor halinde dökülen, şerbet kıvamında eritilen demirden yeni yeni eşyalar, kullanışlı, yararlı nesnelere yaparlardı. Parkları çeviren renk renk parmaklıklar, onların ürüdüydü. Çiçek işlemeli kocaman kocaman demir kapılar da onlarındı. En güzeli, parklardaki bütün salıncaklar onların elinden çıkardı.

Bu güzel iş uzun sürmedi. Savaş yılları gelip çatınca ortalıkta demir kalmadı. Hepsini savaştan ülkeler toplayıp tank, top, tüfek, bomba yapımında kullandılar. Eski çiviler bile toplanıp silah yapıldı.

Ortalıkta bir tek paslı çivi bile kalmayınca babamın fabrikası kapandı. O da işsiz kaldı. Küçük evimizde annem, el makinesinde, mahalledekilere ufak tefek dikişler dikerek geçinmemize yardımcı olmaya başlamıştı. Babam da çok geçmeden bir fabrikada dokumacılık işi buldu. İş bilmediğinden fabrikaya çırak işçi olarak girdi. Bu yüzden aldığı para çok azdı. Annemin dikiş dikerek yardımcı olması da yetmiyordu. Savaş yıllarında her şey ateş pahasıydı. Okulda doğru dürüst defter kalem bulamıyorduk. Kalemin kurşunları sertti, silik yazar, kâğıdı yırtardı. Defterlerin kâğıtlarıysa samandan beterti. Renkleri neredeyse siyahtı. Çerçöpten yapıldığını söylüyorlardı. Silgi hiç yoktu. Çünkü bütün silgiler eritilip savaş için kamyon lastiği yapımında kullanılıyordu.

Bir gün babam eve büyük bir sevinçle geldi. Elinde küçük küçük kese kâğıtları, gazete kâğıdından fişekler vardı. Kız kardeşimle ben, önce leblebi çekirdek sandık. Elinden almak istedik vermedi.

_Bunlar tohum, bahçeye ekeceğiz, dedi.

Biz, yüzüne şaşkın şaşkın bakarken annem,

_Efendi ne tohumu, ne bahçesi? diye kızdı. Basbayağı tohum işte. Bildiğin sebze tohumu; ıspanak, lahana, pırasa, havuç. Hepsinden var. Karnımızı bedavadan doyurmak için. Yazın da biber, domates, fasulye, patlıcan eker gül gibi geçiniriz gideriz.

_Nane, maydanoz ekmeyi de unutma. Efendi, bunların yetişip bizi doyuracak hale gelmeleri günler, aylar alır. Hem ek ettiğin yerde bu dediklerin yetişir mi bakalım?

_Neden yetişmesin?

_Bahçe dediğin bir avuç yer. Güneş üstünden geçip giderken alttaki toprağa değmiyor bile.

Annem doğru söylüyordu. Evin arkasında küçücük bir bahçemiz vardı. Hep karanlık olurdu. İçinde bir erik ağacı vardı. O da cılız mı cılızdı. Ağaç, ekşi mi ekşi erikler verirdi. Yeşilken yolunmazsa üst dallarda kayanlar, güneşi görünce sararır, tatlılaşırdı. Annem de onları toplar hoşaf yapardı. Bahçeden elde edebildiğimiz tek gelir o pırtlak eriklerdi. Yoksa bahçenin toprağı hep nemli olduğundan solucanla doluydu. Orada oynamazdık bile. Sokak daha güneşli olduğundan sokağa çıkardık. Bütün bunları babama anlatmak olanaksızdı. O kafasına koymuştu bir kez. Beş kuruş harcamadan bahçedeki sebzelerle bizi doyuracak, daha sonra bahçeye bitişik arsayı da bostan haline getirerek çıkardığı ürünleri komşulara satıp para kazanmaya bile başlayacaktı.

Bütün aile bahçede toplandık. İlk kazma toprağa vuruldu. Nemli toprağın altından kıvıl kıvıl solucanlar çıktıysa da babam aldırmadı. Bir daha vurdu kazmayı Bu kez, alttan kiremit parçaları çıkmaya başladı. İkinci, üçüncü kiremit parçasında babamın gözleri parladı. Heyecanla:

_Burada hazine var çocuklar, dedi.

Kiremit parçalarını eline aldı.

_Bunlar, kırılan altın dolu küpün parçaları. O zaman altınlar da burada...

Babam, kıkır kıkır gülerek ellerini birbirine sürttü. Kız kardeşimle ben, birbirimize sarılarak;

_Yaşasın, zengin olduk!" diye bağıştık. Cılız erik ağacının çevresinde döndük.

Babam, sessiz olmamız gerektiğini öğütledi. Onun da heyecandan içi içine sığmıyor, ama belli etmek istemiyordu. Annemse halimize için için gülüyordu. Kocasının iyimserliğini, sınır tanımayan hayalciliğini bildiğinden, gerçeği, çat diye yüzümüze vurdu.

_Üçünüz de delirmişsiniz. O kiremit parçaları, Fatih yangınında yanan evlerden kalma. Buraların eski yangın yerleri olduğunu, oturduğumuz evlerin yanan evlerin üstüne yapıldığını biliyorsunuz. Altını nereden çıkardınız?

Bilgiçliğim tuttuğundan annemin sözüne karıştım:

_Ama buralarda Bizanslılardan kalma dehlizler, mağaralar da var. Bunu sen de biliyorsun. Yangın onlara bir şey yapmamış. Hazine niçin olmasın?

Kız kardeşim ben sözümü bitirir bitirmez atıldı.

_Hem öyle mağaralar varmış ki, buradan giriyorsun, ta Yenikapı'ya, deniz kıyısına çıkıyorsun. İçinde kim bilir ne hazineler vardır."

Babam, anneme,

_İşte gördün, dedi. Çocuğunu okutup adam etmenin yararı bu. Tarihsel olarak burada hazine bulabileceğimizi sana da, bana da kanıtladılar. Aferin benim çocuklarıma!

Annem, hayalimizi büsbütün yıkmak istemediği için,

_Aman siz de ne haliniz varsa görün, ben karışmıyorum, diyerek içeri girdi.

Babam, bahçeyi, bütün bir gün kazdı. Kaza kaza Bodruma ulaştı. Ama oraya ulaşırken mutfak duvarı, orta yerinden güçtü. Mutfakta toprağa gömülü olan su küpümüz parçalandı. Babam, bodrumu hızla kazıyor, bodrumdaki çukuru durmadan derinleştiriyordu. Çukurdan çıkan toprağı, iki küçük pencereden kürekle atarak sokağa yığıyordu. Soranlara da bodrumu düzelttiğini söylüyordu.

Bir süre sonra sokaktaki çocuklar, toprak tepciklerini karıştırmaya, üstünde oyun oynamaya başladılar. Tüneller açıyor, topraktan evler, kentler kuruyorlardı. Akşam oldu, sokak lambaları yandı. Çocuklar, halâ toprakla oynuyordu. Bir ara, toprağı en çok karıştıran çocuklardan birinin,

_Para buldum, para, diye bağırması üzerine babam, bodrumdan kan ter içinde fırladı.

Sokak lambasının altındaki çocuk, ışıktaki, parayı evirip çeviriyordu. Babam, çocuğun üstüne atılarak, "Ver bakayım altınımı," deyip parayı bir anda kaptı.

Çocuk, lambanın altına çöküp ağlamaya başladı. Babam, paraya baktı. Küflenmiş nikel bir onluktu bu. Dudak bükerek parayı çocuğa verdi. Çocuk sustu. Doğrusu büyüklüğü bir altın kazardı. Herkes kanabilirdi. Düşüne düşüne bodruma indi.

Babam, bodrumu gene kazdı. Çıkan toprağı sokağa yığıdı. Toprağı karıştıran çocuklar, başka mahallelerden gelenlerle birlikte, gece karanlığında birkaç nikel onlukla bir iki küçük bakır ufaklık daha buldular. Kız kardeşimle ben de buldum. Öteki çocuklar gibi biz de bakkala koşup leblebi çekirdek, kuşlokumu, akide şekeri, karamela aldık. Bodrumdan çıkan hazine bu kadarla kaldı. Onları da, daha önce biz, kız kardeşimle ikimiz, yukardaki odanın tahta aralarından düşürmüş, karanlık bodrumda yitirmiştik.

Şimdi buluyorduk. Evi baştan aşağı kazdıktan, delik deşik ettikten sonra. Zaten babam da, hazine uğruna, her yanı alt üst olan evi, yeniden düzenleyip onarmaya yanaşmadı. Olduğu gibi sattı. Biz de kiracı olarak başka mahalleye taşındık.

Adnan Özyalçın

SORULAR

- 1-Yazarın babası niçin işsiz kalmıştır? Açıklayınız?
- 2-Yazarın annesi bahçeye bitki tohumları ekilmesine neden karşı çıkıyor? Açıklayınız?
- 3-Yazarın ailesinden kimin düşüncesi size en yakın geliyor? Neden?
- 4-Hikâyeyi başka türlü bitirmek mümkün olsaydı nasıl bitirirdiniz?
- 5-Çocukların babalarının evi tamir etmek yerine satıp kiralık eve gitmesini doğru buluyor musunuz? Neden?

KEDİNİN CENNETİ

O zamanlar iki yaşındaydım ve yeryüzündeki hem en şişman hem de en saf kedydim. Aslında tam da bana benzeyen teyzenin yanına yaşadığım için ne kadar da şanslıydım! O iyi kadın bana nasıl da sevgi ve şefkat göstermişti. Bir gardırobun altında tüyden yastıkları ve üç kat örtüsü olan gerçek bir yatak odam vardı. Yemeğim de aynı derecede mükemmeldi; hiçbir zaman ekmek ya da çorba değil her zaman et hem de dikkatle seçilmiş etti.

İşte bütün bu bolluğun ortasında tek bir isteğim, tek bir düşünüm vardı; üst pencereden dışarı sıvışıp, çatılara kaçmak. Teyzemin yakın ilgisi beni rahatsız ediyor, yatağımın yumuşaklığı bıktırıyor ve bana bile iğrenç gelecek kadar şişmandım. Kısacası, bütün bir gün boyunca mutlu olmaktan sıkılmıştım.

Şunu söylemek gerekir ki o gün boynumu biraz uzatarak çatıyı pencerenin hemen önünde görmüştüm. Dört kedi birbirleriyle oynuyorlardı. Tüyleleri kabarık, kuyrukları havada, güneşte parlayan kiremitlerin üzerinde koşuşturuyorlardı, eğlendikleri her hallerinden belliydi. Daha önce hiç böyle harikulade bir manzara seyretmemiştim. Ve ondan sonra şuna kesinlikle inandım ki, orada, o çatıda gerçek mutluluk vardı; her zaman dikkatlice kapanan o pencerenin ötesinde. Bu düşüncemin ispatı olarak, etin saklandığı dolabın kapağının da, en az o kadar dikkatle kapatıldığını hatırladım Kaçmaya karar verdim. Ne de olsa, hayatta rahat bir yatağın ötesinde, başka şeyler de olmalıydı. Orada, dışarıda, bilinmeyen vardı, kusursuz bir yaşam vardı. Ve sonra bir gün mutfak penceresini kapatmayı unuttular. Ben de pencerenin üzerindeki ufak çatıya atladım.

Ahh... Çatılar ne kadar da güzeldi! Etraflarını saran saçaklar nefis kokular yayıyorlardı. Ayaklarımın, ılık, hoş çamura battığı bu saçakların üzerinde dikkatle ilerledim. Sanki kadifenin üzerinde yürüyormuşum gibiydi ve güneş tombulluğumu okşayan güzel ılıkılığıyla parlıyordu.

Baştan aşağı titrediğimi senden saklamayacağım. Eğlencemde beni utandıran bir şeyler vardı. Özellikle üç kedi damın tepesinden aşağı doğru meraklı miyavlamalarla yaklaşırken içimde yükselen ve dengemi kaybetmeme yol açan heyecanı hatırlıyorum. Korktuğumu, şişko bir budala olduğumu, miyavlamalarının sadece kahkaha olduğunu söylediler.

Miyavlamalarına ben de katıldım. Üçü benim kadar şişman olmadıklarından, güneşin ısıttığı bir damda top gibi yuvarlandığımda benimle dalga geçtiler. Buna rağmen hayat güzeldi. Çeteden yaşlı bir erkek kedi, arkadaşıyla beni onurlandırdı ve eğitimimi üstlenmeyi teklif etti. Minnettarlıkla kabul ettim bu teklifi.

Teyzenin bütün o rahat eşyaları ne kadar da uzak görünüyordu. Damdaki oluklardan su içtim; şekerli süt bile bu kadar güzel gelmemişti. Her şey iyi ve güzeldi. Bir saat süren yürüyüşten sonra çok acıktım.

_Bu çatılarda ne yiyorsunuz?' diye, arkadaşım yaşlı kediye sordum.

_Ne bulursak, diye kestirip attı.

Bu yanıt beni rahatsız etti çünkü bir şey yani bir av bulamamıştım. Nihayet, bir tavan penceresinden içeri baktığımda genç bir işçinin kahvaltısını hazırladığını gördüm. Masanın üzerinde enfes bir pirzola duruyordu. 'İşte şansım orda' diye gayet safça düşündüm. Böylece masanın üzerine atladım ve pirzolayı kaptım. Ama işçi beni gördü ve çalı süpürgesiyle dehşet bir şekilde vurdu. Eti fırlatırken bir taraftan da kaçtım.

_Sen nerden geldin ha? diye sordu yaşlı kedi. 'Bilmiyor musun? Masa üzerindeki etler uzaktan bakıp, hayran olmak içindir. Yapmamız gereken şey olukların içine bakmak.

Mutfak etinin neden kedilere ait olamayacağını hiç bir zaman anlayabilmiş değilim. Midem iyiden iyiye kazınıyordu. Yaşlı kedi, sadece geceyi beklememiz gerektiğini söyleyerek beni avutmaya çalıştı. Zamanı gelince çatılardan caddelere inip, çöp yığınlarında yemek arayacağımızı söyledi. "Geceyi bekle!" Öylesine kendine hakimdi ki, böylesine uzun bir oruç tutma düşüncesi bile beni halsiz bırakırken, o bu sözleri büyük bir soğukkanlılıkla söylüyordu.

Titrememe yol açan sisli gece öylesine yavaş çöktü ki. Üstelik yağmur da yağmaya başladı; ince, içe işleyen, gürültüyle rüzgârın kamçılacağı bir yağmur. Caddeler ne kadar da ıssız görünüyordu gözüme. O. güzel sıcaklıktan, büyük güneşten, zevkle oynayabileceğimiz çatılardan geriye hiç iz kalmamıştı. Patilerim ıslak çamurlu kaldırımında kayıyordu ve ben istekle, üç kat örtümü ve tüyden yastığımı düşünmeye başlamıştım.

Hemen hemen caddeye ulaşıyorduk ki, arkadaşım yaşlı kedi titremeye başladı. Bana da hemen aynı şeyi yapmamı fısıldayarak evlerin duvarlarının dibinden gizlice süzüldü. Bir evin kapısına ulaştığımızda saklandı ve güvenle mırladı. Onu bu garip davranışımın nedenini sorduğumda:

_Elinde kanca ve sepet olan adamı gördün mü? dedi.

_Evet.

_İşte, o bizi görmüş olsaydı, yakalanmış, şişte kızartılmış ve yenmiş olacaktık.

Şişte kızartılmak ve yenmek mi !!! ?Neden? O zaman caddeler bizim gibiler için değil. Biz yemek yiyeceğimize, bizi yemeye çalışıyorlar.

Bu sırada, her nasılsa, çöpleri kaldırıma dökmeye başlamışlardı bile. Giderek artan umutsuzlukla ben de araştırdım. Tüm bulabildiğim çöplerin arasında, atılmış iki ya da üç parça kuru kemikti. Ve o zaman, orada, taze etin ne kadar lezzetli olduğunu fark ettim. Arkadaşım yaşlı kedi, çöp yığınlarını büyük bir ustalıkla araştırdı. Sabaha kadar her yeri en ufak bir acele belirtisi göstermeden araştırmıştı. Fakat on saattir hemen hiç durmadan yağın yağmurun ardından, bütün vücudum titriyordu. Evime dönmek için can atıyordum. Gün doğduğunda, yaşlı kedi yorulduğunu fark etti.

_Yeter mi? diye, garip bir sesle sordu.

- Ah, 'evet.' diye yanıtladım.

_Eve gitmek istiyor musun?'

_Kesinlikle istiyorum. Ama evimi nasıl bulabilirim ki?

_Gel benimle. Dün sabah seni dışarı çıkarken gördüğümde, senin kadar şişman bir kedinin, özgürlüğünün tadını çıkarmak için yaratılmadığım anlamıştım. Nerede yaşadığını biliyorum. Seni oraya geri götüreceğim.

İyi kalpli kedi bütün bunları öylesine basitçe söyledi ki... Ve sonunda eve vardığımızda, hiç bir duygusallık belirtisi göstermeden ekledi 'Hoşça kal, o zaman.'

_Hayır, hayır, diye itiraz ettim, seni böyle bırakamam. Benimle gel! Yatağımı ve yemeğimi paylaşırız. Sahibim iyi bir kadındır...' Bitirmeme bile izin vermedi.

_Kes sesini! Dedi, sertçe. Sen bir aptalsın. Ben o kasvetli rahatlıkta ölürüm. Senin kolay hayatın zayıflar için. Özgür kediler, hiç bir zaman senin rahatını ve tüyden yastığımı, hapsedilmek karşılığında satın almazlar. Hoşça kal!

Bu sözlerle çatıya geri tırmandı. Gururlu ve ince gölgesinin, sabah güneşinin ılıkliğini hissetmeye başlayınca, hafiften ürperdiğini gördüm. Eve geldiğimde teyzem bana sert

davranmaya çalıştı. Ama ben azarlanmaktan ve sıcak bir yerde olmaktan son derece hoşnuttum ve o beni hafifçe tokatlarken biraz sonra bana vereceği nefis eti düşünüyordum.

Görüyorsun, gerçek mutluluk, cennet, hapsedilip dövüldüğün yerde, neresi olursa olsun et olan yerde. Tabii ben kediler için konuşuyorum.

Emile Zola (Çeviren: Korcan Er)

SORULAR

1-Ev kedisi dışarı çıktığında ne gibi zorluklarla karşılaşılıyor? Açıklayınız?

2-Yaşlı kedinin, ev kedisinin yardım teklifini kabul etmemesinin nedeni nedir? Açıklayınız?

3-Yaşadığı olaylar karşısında ev kedisinin özgürlük hakkındaki düşüncelerinde ne gibi değişiklikler olmuştur? Açıklayınız?

4-Hikâyeye ev kedisinin eve dönemediği bir son yazınız?

5-Ev kedisinin rahat yaşamayı, özgür yaşamaya tercih etmesini doğru buluyor musunuz? Açıklayınız?

EK4

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

1. Cinsiyetiniz

1-Kız 2- Erkek

2.Ailenizin aylık geliri nedir?

1- 1000 TL- 1500 TL 2- 1500 TL- 2000 TL 3- 2000 TL- 3000TL 4- 4000 TL ve daha fazla

3. Annenizin eğitim durumu (okuma- yazma durumu) nedir?

1- Üniversite/ Yüksekokul mezunu 2- Lise mezunu 3- İlkokul mezunu 4- Okuryazar değil

4. Babanızın eğitim durumu (okuma- yazma durumu) nedir?

1- Üniversite/ Yüksekokul mezunu 2- Lise mezunu 3- İlkokul mezunu 4- Okuryazar değil

5. Babanızın mesleği nedir?

1- Memur 2 -İşçi 3- Esnaf 4 Çiftçi Diğer (.....)

6. Annenizin mesleği nedir?

1- Memur 2 -İşçi 3- Esnaf 4- Çiftçi Diğer (.....)

EK 5

PUANLAMA ÖLÇÜTLERİ

Değerli Öğretmenim;

Elinizdeki cevap kâğıtlarını 100 tam puan üzerinden değerlendiriniz. Buna göre 1.soru 10 puan, 2.soru 15puan, 3.soru 20 puan, 4.soru 30 puan, 5.soru 25 puandır. Değerlendirme yaparken; özgün benzetmelerin kullanımı, fikirlerin anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, içeriğin uygulama metninden bağımsız duygu ve düşünceler içermesi, kullanılan kelimeler, cümle ve paragraf uzunluklarını dikkate almanızı rica ederim.

Sayfa düzeni, imla ve noktalama yanlışlarını değerlendirme dışı tutunuz. Teşekkür ederim.

Araştırmacı

Selma YILMAZ

EK 6

BEYİN FIRTINASI

Düzey: Ortaokul

Ön Hazırlık: “Gelin, kaynana, oğul atışması” tekerlemesi sınıfta okunur.

Gelin Kaynana Oğul Atışması

Oğlumu aldın gittin.

Bir dilimi çekemedin.

Beni kapı dışarı ettin.

Sen de kaynana olacaksın gelin

Kaynana kendin ettin.

Ona gitme, bunu etme dedin.

Bir beni beğenemedin.

Unuttun mu sen de gelindin.

Anam dedim, baş tacı ettim.

Karım dedim, gönlümü verdim.

Ne yapsam aranızı edemedim.

Sana gençliğini, sana analığı

Düşündüremedim.

Şiirin okunmasından sonra gönüllü öğrencilerden bir kaynana, bir gelin, bir oğlan seçilir. Durumu doğaçlama olarak canlandırmaları istenir. Canlandırma sonunda öğrencilerden duygu ve düşünceleri alınır. Daha sonra gelin ve kaynana rolündeki öğrenciler yer değiştirip olayı tekrar canlandırır. Duygu ve düşüncelerinde değişiklik olup olmadığı sorulur.

Sınıf “Gelinciler, Kaynanacılar ve Oğulcular” olarak üçe ayrılır ve aşağıdaki sorular sorulur:

- 1) Gelin, hayalleri olan ve alıştığı ev ortamından farklı bir ortama gelmiş biri midir? Evet ise bu kişiyi nasıl hareketler rahatsız eder?
- 2) Gelinin eşinden ve kayınvalidesinden ne gibi beklentileri olabilir?
- 3) Kaynana 9 ay evladını karnında taşıyıp, yıllarca bin bir emekle bakıp büyüten bir anne midir? Evet ise bu kişinin beklentilerin olması doğal mı?
- 4) Evlenen bir erkek, onu bugünlere getiren annesi ile sevdiği insan arasında nerede durmalı? Eşinden ve annesinden ne gibi beklentileri olmalı?

Hazırlayan: Esmâ Budak

ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ

Düzey: Ortaokul

Empati

Ecrin'in boyu, bir tür gen rahatsızlığından dolayı, yaşlılarından daha kısadır. Küçükken ailesine ve çevresine sevimli gelen bu özelliği yaşı büyüdüğünde, özellikle liseye başladığında sorun olmaya başlar. Ecrin yaşadığı üzüntüyü kimseye belli etmemeye çalışarak sorumluluklarını yerine getirmektedir. Derslerini önemser, arkadaşları ile iyi geçinir.

Bir gün yemekhanede bir sohbet sırasında bir arkadaşı Ecrin'in boyu ile ilgili bir şaka yapar. Şakayı duyan bütün arkadaşları kahkahalarla güler. Ecrin bu durumdan çok rahatsız olur. Ağlamaya başlar.

SORULAR

- 1)Siz Ecrin'in yerinde olsanız nasıl davranırdınız?
- 2) Ecrin nasıl hissetmiş olabilir?
- 3) Şakayı yapan arkadaşı Ecrin'in neler hissetmiş olabileceğini anlayabilir mi?
- 4) Siz şakayı yapan kişinin yerinde olsanız bundan sonra nasıl davranırdınız?

Hazırlayan : Hayriye Güler

DRAMA

Düzeş: ilköğretim

Topraktan Yeryüzüne

Gözleriniz kapalı. Toprak minicik bir tohumsunuz.

Gözlerinizi açtınız. Karanlık, yukarıya bakıyorsunuz, topraktan çıkıp büyük bir ağaç olmak istiyorsunuz. Günden güne güçleniyorsunuz.

Bir karınca geldi, korkuyorsunuz, karınca size dokunuyor, hareketsiz durup gitmesini bekliyorsunuz, gittiğinde ise sakinleşiyorsunuz.

Ellerinizi yukarıya doğru kaldırdınız sonra yavaşça aşağı bıraktınız. Kök salıyorsunuz. Ellerinizi yeniden yukarı doğru kaldırdınız, toprağın üzerine çıktınız, güneş yüzünüze vuruyor, gözleriniz kamaşıyor. Çok mutlusunuz, bir parkta yaşıyorsunuz, kollarınızı hızla yana açtınız, yapraklarınız çıktı. Yapraklarınıza hayranlıkla bakıyorsunuz.

Birden yere düşüyorsunuz, biri üstünüze bastı, dallarınızı kırdı, üzüyorsunuz, canınız yanıyor. Yerde yatıyorsunuz, kıvranıyorsunuz, şimdi yerde hareketsiz öylece uzanıyorsunuz. Gözleriniz kapalı.

Ayağa kalkmaya çalışıyorsunuz olmuyor, yeniden deniyorsunuz olmuyor, çok mutsuzsunuz. Yeniden denediniz, bu kez oldu, ayağa kalkıyorsunuz, mutlusunuz. Büyüdünüz, büyüdünüz, yüksektesiniz, kollarınızı açtınız, dallarınız uzadı ve bir serçe dallarınıza kondu, ona gülümsüyorsunuz. Serçe havalanıyor, dallarınızla ona güle güle diyorsunuz.

ETKİNLİK

Ön Hazırlık: Bir hareket yaparken karşımızdaki insanın ne hissedeceğini düşünmek bize ne kazandırır? Sorusu üzerine konuşulur.

Ne Hissederdin?

Hastasın ve o hastayken evde hopyaya zıplaya dans ederek uyutmadığın komşun seni ziyarete geldi geçmiş olsun dedi. Ne hissederdin?

Sınıfta öğretmenin sorduğu sorulara cevap veremeyen arkadaşlarına gülerken, öğretmenin sorduğu çok basit bir soruya cevap veremedin. Ne hissederdin?

Arkadaşın kalemini kırdı ve sen de alıp onunkini kırdın. Arkadaşın “o kalem babama dedemden hatıraydı. Bir günlüğüne emanet vermişti, şimdi ona ne diyeceğim” diye ağlamaya başlarsa ne hissederdin?

ETKİNLİK

AMAÇ: Rol değiştirme tekniği ile aynı oyunda farklı rolleri üstlenerek başkasının bakış açısından olaya ve duruma bakabilme becerisi kazanma.

Başlangıç tasviri öğretmen tarafından yapılır ve roller dağıtılır. şu yönerge verilir. “Bu çocuk, soğu bir kış günü, sokakta zavallı, üşümüş bir kedi görür ve onu eve getirir. Annesine kediye bakmak istediğini söyler. Kedi de şirinlik yaparak kendini kabul ettirmeye çalışır. Anne evde hayvan beslemeye karşıdır, çocuk annesini ikna etmeye çalışır.

Roller değiştirilir ve etkinlik tekrar canlandırılır. Etkinlik sonrası yapılan tartişmada olayın nasıl geliştiği çocuklara sorulur. Farklı roller üstlendiklerinde kendilerini nasıl hissettikleri konuşulur (Önder,2015. s 482).













EK 7

GÖRÜŞME FORMU

DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNE YÖNELTİLEN GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Kitap okumayı seviyor musun? Hangi tür kitapları tercih edersin?
- 2) Sıkılmadan en fazla kaç dakika kitap okuyabilirsin?
- 3) Metni okurken kendini kahramanın yerine koymak sana nasıl hissettirdi?
- 4) Okurken kendini kahramanın yerine koymanın sorulara cevap vermende nasıl bir etkisi oldu?
- 5) Bu okuma tekniğini sonraki okumalarında da kullanabilir misin?

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

(100)

SORULAR;

1-Nusret'in abisi kardeşlerine nasıl yasaklar koymuştur? (10 puan)

Nusret'in abisi kardeşlerine sövmeyi, kanu komsunun malınıca
kayı ve bir de ağlenleri bulgur pilavı pişirmeyi yasaklamıştı.

2-Yazar çakıyı geri alamayacağını anlayınca neden (15 puan)
korkuyor? Çünkü babası O cakıya çok değer veriyor
babası O cakıya gözcü gibi bakıyor bu sebeple babasının
çok öcüneğinden ve o cakinin en sonunda kendisinin
kaybettiğini anıldığından çok kızdığından korkuyor.

3-Sizce yazarın yaptıklarından pişmanlık duyup özür (20 puan)
dilemek istemesinin nedeni nedir? Yazar Halime Nusret ile
ilgili yalan söyleyip Nusret'in dövülmesinden ve
daha birçok soruna yol açtığından Nusrete zarar ve
nîlmesinden dolayı pişmanlık duyup öcür dilemek istemiştir.

4-Yazar çakıyı geri alabilmek için başka bir çözüm (30 puan)
bulabilir miydi? Siz olsanız nasıl bir çözüm bulurdunuz? Bence bulabi
lirdi yani ben olsam biraz kötü bir şekilde olsa
sende onun çok değerli eşyasını alıp (20 puan) sendim si
bana cakıyı verirsen bende sana onu veririm der-
dim. Biraz kötü bir yol olsa da bunu yapardım.

5-Nusret'in "çakıyı zaten verecektim... şaka yapmıştım" (25 puan)
sözleri sizce inandırıcı mı? Bence hiç inandırıcı değil.
Çünkü Nusret kötü bir çocukta benziyor, böyle biri-
ne inanmam çünkü söylen döven insanlarında böy-
le şeyler yapmasını beklerim bu yüzden ben
Nusret'e inanmaz şaka yaptım dediğinde kesin
şaka yapmışsındır zaten deyip ona bakıp
birdaha asb güvenmezdim. Hiç inandırıcı de-
ğil bence Nusret'in söyledikleri.

1-Ev kedisi dışarı çıktığında ne gibi zorluklarla karşılaşılıyor?

Ev kedisi dışarı çıktığında oyun oynayan kedilerin yanında dengeyi kaybetme, köpük yemek arama, insanlar tarafından dövülme gibi zorluklarla karşılaşmış.

2-Yaşlı kedinin, ev kedisinin yardım teklifini kabul etmemesinin nedeni nedir?

Yaşlı kedinin ev kedisinin yardım teklifini kabul etmemesinin nedeni ev kedisi yıllardır evde rahatla alışık ama yaşlı kedi hayatı boyunca hep dışarda sefil bir hayat yaşadığı için böyle olmuştur.

3-Yaşadığı olaylar karşısında ev kedisinin özgürlük hakkındaki düşüncelerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?

Ev kedisi evde rahat rahat yaşarken onların dışarda görünmesini oynadığını görünce onların ööpür ve püzel bir hayat yaşadığını düşünmüş ama orada onların yama pelediğinde de kadar kötü bir hayat yaşadığını görüncü tüm fikirleri değişmiştir.

4-Hikayeye ev kedisinin eve dönmediği bir son yazınız?

Ev kedisine bu zorluk çok hoşuna gider ve oradan hiç ayrılmak istemez oradaki arkadaşlarını da çok sever onlarla oynar eğlenir ve kalmaktan zevk alır. Bu durum çok hoşuna gider. Ama zaman geçtikçe kirlenmeye alışkanlık hareket bile edemeye başlar. Biraz daha zaman geçtikten sonra kedi ölür.

5-Ev kedisinin rahat yaşamayı, özgür yaşamaya tercih etmesini doğru buluyor musunuz? neden?

Bir yönden doğru buluyorum bir yönden yanlış buluyorum. Doğru bulmanın sebebi çok rahat yaşadığı için dışardakilerin de ne kadar yaşayabildiğini düşünmesi hoşuma gitti. Ama yanlış bulduğum ise rahat yaşamasına rağmen daha kötü bir hayatı tercih etmesi pekte hoşuma gitmedi. Bu yüzden yanlış buluyorum.

2-) Babasının askerlik arkadaşının 20 ~~20~~ yıldır sakladığı çakıyı çaldır diği için kormuş olabilir. (5)

3-) Nedeni Nusret'in pilav pişirdiğini söyleyerek iftira attığı için özür dilemek istemistir. (15)

4-) Evet, bulabilirdi mesela komşunun eşyasını çaldı diye abisine şikayet edip suçlayabilirdi. (15)

5-) Hayır, Nusret çakıyı çok beğenip çalmak istemistir bilerek burda beni bekle demistir çakıyı çalmış ve ~~çakının~~ çakının sahibini çok üzür ve hayal kırıklığına uğratmıştır. (15)

B8

(60)

İçin doğaya karşı tutumu var.

(10)

3- Canlı armağan canlı bir hediyedir. Örneğin kuş, köpek, çiçek vb. armağandır.

(10)

4- Sevdiklerimin beni hatırlaması için ikimizin resmini çizer yada fotoğrafı çıkarttırır ona verirdim oda beni hep hatırlardı.

(20)

5- Ben dedenin yaş ağacı kesmesini doğru buluyorum. Çünkü tahtadan yapılmış hediyeler hoş buluyorum.

(15)

A10

"Dün!" diye yapıştırdım. Atmışım. Ötesini sormadı Halim Abi. Kardeşinin yaptığından da yapacağından da kuşkusu yoktu. Kolundan sürüyüp kapıdan içeri attı Nusret'i, bir tavuğu küme sokar gibi... Sonra içeriden gürlütüler, ağlama sesleri gelmeye başladı. Nusret'in sözlerine kulak astığı yoktu abisinin.

Bir süre sonra sesler kesilmişti. Merakımı yenemeyip sokak kapısını araladım.. Oraya, oda kapısının önüne çömelmiş, kafasını ellerini arasına almış, gözleri kan çanağına dönmüş, duruyordu öyle ezik ezik...

Başını kaldırdı, göz göze geldik. Bomboştu gözleri. Bana kızıp kızmadığını anlayamadım bakışlarından. Usulca doğruldu çömdüğü yerden. Elini pantolon cebine soktu. Avucunun içindeki şeyi çıkarıp önüme fırlattı.

"Zaten verecektim," dedi sonra, "Şaka yapmışım..."

Hiçbir karşılık vermedim. Nusret'le birlikte dayak yemiş gibi bir eziklik duyuyordum... Ben çakıyı alıp götürmesem, bunlar olmazdı elbet. O an boğazım kurumasa, dilim tutulmasa, belki bin kez özür dilerdim ondan...

(20)

SORULAR

1-Nusret'in abisi kardeşlerine nasıl yasaklar koymuştur?

Sönmeyi, komşunun malını salması ve diğerleri bulgur

2-Yazar çakıyı geri alamayacağını anlayınca neden korkuyor?

Babasının onu döreceğini

3-Sizce yazarın yaptıklarından pişmanlık duyup özür dilemek istemesinin nedeni nedir?

Çünkü Nusret ona şaka yapmış yazarın Nusret'in filan yaptığını abisi

4-Yazar çakıyı geri alabilmek için başka bir çözüm bulabilir miydi? Siz olsanız nasıl bir çözüm bulurdunuz?

Bulabiliriz, mesela oda onun bir eşyasını alırdı oda vermedik

5-Nusret'in "çakıyı zaten verecektim... şaka yapmışım" sözleri sizce inandırıcı mı?

(10)

10) için yazarın babası işsiz kaldı

2-Yazarın annesi bahçeye bitki tohumları ekilmesine neden karşı çıkıyor?

15) Yazarın annesi toprağın verimsiz olduğunu düşünüyor. Toprakta solucanlar olduğu için solucanların bitkileri yiyeceğini, ayrıca toprağın bir aruğ olduğunu, güneşin de bitkiye ulaşmadan toprağın üzerinden sıyrılıp gittiğini söylüyor.

3-Sizce yazarın ailesinde en akla yatkın düşünen kimdir? Neden?

20) Bence yazarın ailesinde en akla yatkın düşüneni çocuklar. Çünkü çocukların da dediği gibi o alan önceden yani rönesans döneminden kalma ve o yılar zengin yitir olduğu için geçmişten günümüze toprağın altında altın küplerinde kalmış olabilir.

4-Hikayeyi başka türlü bitirmek mümkün olsaydı nasıl bitirirdiniz?

Bel olsun:

30) "Baba uzun kazılar sonucunda altınlara ulaşır. Ailedaki herkes çok mutlu olur. O mahalleden taşınır zengin kentleşme olan yerlere giderler. Yan villada kalan komşuları bu aileyi çok kıskanır. Aile evde yokken birkaç kez eve girmeye çalışır fakat başarılı olamaz. Bir gece eve girer ve altınları alırlar sonra da ortalıkta kaybolur. Bir süre dahi olsa zengin olan aile eski hayatlarına tek dönerler." şeklinde yazardım.

5-Çocukların babalarının evi tamir etmek yerine satın kiralık eve gitmesini doğru buluyor musunuz? Neden?

25) Ben doğru bulmuyorum. Çünkü o evi o hale getirip toplamada başkasına katabiliyor. Bence bu mesela bir oyuncakını kırıp satmak yerine başka birşey almak gibi birşey. Ben babanın sattığı kişinin yerinde olsam hem babaya söverdim hem de evi alırdım.

Babanın da o evi satmış olması yüzsüzlük bence. Çünkü insan azıcık utanır. Ama o adam utanmıyor.

10

2-Yazarın annesi bahçeye bitki tohumları ekilmesine neden karşı çıkıyor?

15
Yazarın annesi toprağın verim-biz olduğunu düşünmüyor. Toprakta solucanlar olduğu için solucanların bitkileri yiyeceğini, ayrıca toprağın bir aruğu olduğunu, güneşin de bitkiye ulaşmadan toprağın üzerinden sıyrılıp gittiğini söylüyor.

3-Sizce yazarın ailesinde en akla yatkın düşünen kimdir? Neden?

20
Bençe yazarın ailesinde en akla yatkın düşüneni acentadır. Çünkü çocukların da dediği gibi o alan önceden yani rönasör döneminde kalmış ve o yılar zengin yillik olduğu için geçmiş ten günümüze toprağın altında altın küplerinde kalmış olabilir.

4-Hikayeyi başka türlü bitirmek mümkün olsaydı nasıl bitirirdiniz?

Ben olsam :

30
"Baba uzun kızılar sonucunda altınlara ulaşır. Ailedaki herkes çok mutlu olur. O mahalleden taşınır zengin kentleşme olan yere giderler. Yan villada kalan komşuları bu aileyi çok kıskanır. Aile evde yokken bir kaç kez eve girmeye çalışır fakat başarı olamaz. Bir gece eve girer ve altınları alır sonra da ortalarına bırakılır. Bir süre daha olsa zengin olan aile eski hayatlarına tek dönerler." şeklinde yazardım.

5-Çocukların babalarının evi tamir etmek yerine satın kiralık eve gitmesini doğru buluyor musunuz? Neden?

25
Ben doğru bulmuyorum. Çünkü o evi o hale getirip toplamada başkasına katılıyor. Bençe bu mesela bir oyuncakını kırıp satmak yerine başka birşey almak gibi birşey. Ben babanın sattığı kişinin yerinde olsam hem babaya söverdim hem de evi almazdım.

Babanın da o evi satmış olması yüzsüzlük bençe. Çünkü insan azıcık utanır. Ama o adam utanmıyor.