



## Drama ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Tutumlarına ve Bunların Kalıcılığına Etkileri<sup>1</sup>

### The Effects of Drama and Cooperative Learning Methods on Fifth Graders' Reading Comprehension Skills, Attitudes, and Stability of Them<sup>1</sup>

Güler ERDEN<sup>2</sup> ve Altay EREN<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 05.03.2018

**Kabul Tarihi:** 03.06.2018

**Atf İçin:** Erden, G. ve Eren, A. (2018). Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(2), 92-118.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın desenini ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 82 beşinci sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Bilişsel Giriş Davranışları Testi”, “Okuduğunu Anlama Ölçeği”, “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve izleme testleri kullanılmıştır. Araştırma sorularının cevaplanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi; kovaryans analizi ve tekrarlı ölçümler için kovaryans analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve tutum son-test puanlarının, hem drama yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hem de mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, ancak drama yönteminin uygulandığı gruptaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu saptanmıştır. Bulgular ayrıca, tutum son test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkların gruplara göre anlamlı olmadığını da göstermiştir. Araştırmada eğitime yönelik çıkarımlara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Okuduğunu anlama, işbirlikli öğrenme, drama, tutum

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the effects of drama and cooperative learning methods on fifth graders' reading comprehension skills, attitudes, and stability of these skills and attitudes. A pre-test, post-test quasi-experimental design with control group was adopted in the study. A total of 82 fifth grade students voluntarily participated in the study. Data were obtained through the “Cognitive Entry Behaviors Test”, “Reading Comprehension Scale”, “Attitude towards Reading Scale” and respective follow up tests. Confirmatory factor analyses, analysis of covariance, and repeated measures analyses of covariance were conducted to answer the research questions. The findings showed that the reading comprehension and attitude post test scores of the students

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, Yunus Emre Ortaokulu, Bolu

<sup>3</sup> Prof. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

in cooperative learning group were significantly higher than both the post test scores of the students in the drama group and control group where the current curriculum for the fifth graders was utilized. Additionally, no significant difference was observed between the reading comprehension post test and follow up test scores of the students in the cooperative learning group; whereas significant differences were observed between the reading comprehension post test and follow up test scores of the students in the drama group and control group. The findings further showed that the differences between the attitude post-test and follow up test scores were none significant across groups. Implications for education and directions for future studies were also discussed in the study.

**Keywords:** Reading comprehension, cooperative learning, drama, attitude

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda yapılan uluslararası karşılaştırmalı öğrenci başarı değerlendirmelerinde (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkeler arasındaki sıralamada, Türkiye'nin okuma becerileri alanında OECD ortalamasının oldukça altında yer aldığı görülmektedir (OECD, 2016). Benzer görünüm, matematik ve fen alanlarına yönelik olarak da söz konusudur (OECD, 2016). Bireyin öğrenme sürecinde aktif olmasının beklendiği yeni eğitim paradigmasının odağında, okuduğunu anlama becerisinin yer aldığı söylenebilir (Karatay, 2013). Bunun anlamı, ülkelerin eğitim sürecinde, mesleki gelişimde ve toplumsal değişimde ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalmamaları için, okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucular yetiştirmelerinin önemli ve gerekli olduğudur (Adams, 1980). Üstelik konuyla ilgili literatürde, okuduğunu anlama becerisi ve matematik ders başarısı arasındaki ilişki katsayısının ortaokul düzeyinde .72, lisede .54 olduğu, okuduğunu anlama ve fen bilimleri ders başarısı arasındaki ilişki katsayısının ise ortaokul düzeyinde .62, lisede ise .56 olduğu rapor edilmiştir (Bloom, 1995). Bunun anlamı ise, okuduğunu anlama becerisinin, matematik ve fen bilimleri gibi diğer önemli öğrenme alanlardaki başarıyla da güçlü biçimde ilişkilendiğidir.

Okuma becerisinin geliştirilmesi açısından en kritik dönemin 4, 5 ve 6. sınıflardaki öğrenciler için söz konusu olduğu söylenebilir (Aytaş, 2003). Nitekim 5. sınıfta öğrenme alanlarının çeşitli disiplinlere ayrılması, okuma ve öğrenme çabasının önemini artırmakta ve bu seviyede öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İlköğretim düzeyinde, okuma becerilerinin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin okuduğunu anlayan, eleştirebilen, tartışan, önceki bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (Çifçi ve Temizyürek, 2008). Bu ve benzeri amaçlara etkili biçimde ulaşmanın, okuma öğretiminde etkili yöntem ve tekniklerin kullanımına önemli ölçüde bağlı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015) öğrenen merkezli ve aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı eğitim durumlarının oluşturulması istenmekte; etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

Türkçe derslerinde etkili yöntemlerin kullanılmasına/geliştirilmesine yönelik birçok araştırmadan söz edilebilir. Bu araştırmalarda daha çok, işbirlikli öğrenme ve drama yöntemlerinin konu edildiği görülmektedir (Aktaş, 2006; Albayrak, 2006; Çörek, 2006; Gümüş ve Buluç, 2007; Kara, 2010; Kaya Güler, 2008). Örneğin, Maden (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde drama yönteminin başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı (bundan sonra kısaca kalıcılık olarak anılmıştır) üzerindeki etkileri incelenmiş; drama yönteminin Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde, mevcut programda kullanılması önerilen yöntemlere göre, başarı ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Güngör Kılıç (2004) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum" başlıklı araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama düzeyleri, etkili strateji kullanımı ve okumaya yönelik tutumları üzerinde mevcut programda kullanılması önerilen yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Diğer taraftan, öğrenme yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal özelliğe de sahip bir süreçtir. Esasen öğrenme sürecinin eksenlerinden ikisini oluşturan bilişsel ve duyuşsal özelliklerin, birbirleriyle ilişkilendiği uzun süredir bilinmektedir (Bloom, 1995). Nitekim konuyla ilgili literatürde, genelde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, özelde ise okumaya yönelik tutumlarının incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Kovacıoğlu, 2006; Roettger vd., 1979; Sallabaş, 2008;

Ünal, 2012). Dolayısıyla, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisini artırmaya yönelik olarak kullanılan/kullanılması hedeflenen yöntem ve tekniklerin yalnızca başarı düzeyini etkilemeye yönelik olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemeye yönelik olarak tasarlanması ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalar ışığında, (a) okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin bireysel ve toplumsal gelişim açısından önemli olduğu; (b) bu becerilerin gelişimi açısından eğitim sürecinin erken evrelerinin (ilkokul, ortaokul) kritik olduğu; (c) söz konusu gelişim sürecinin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal faktörlerle de ilgili olduğu; (d) özellikle drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkileme potansiyeli içerdiği sonuçları çıkarılabilir. Ancak, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve bunların kalıcılığı üzerindeki etkilerinin deneysel bir desene dayalı olarak ve birlikte incelenmemiş olması, bu yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğuna yönelik bir çıkarımda bulunma olanağı vermemektedir.

Bu araştırma deneysel bir desene dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve bu desen kapsamında drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına yönelik etkilerine odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve bunların kalıcılığı üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum ön-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum son-test puanları ile tutumla ilgili izleme testi puanları ve okuduğunu anlamaya ilişkin son-test puanları ile okuduğunu anlamayla ilgili izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 5) Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamayla ilgili izleme testi puanları arasında ve okumaya yönelik tutumla ilgili izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu araştırmanın amacı ve bu doğrultuda oluşturulan araştırma soruları dikkate alındığında, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan üç nedenden dolayı farklılaştığı ifade edilebilir. Birincisi, bu araştırmanın bağlamını okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için önemli bir evrede bulunan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. İkincisi, etkileri henüz karşılaştırılmalı bir bakış açısıyla incelenmemiş iki yöntem (drama ve işbirlikli öğrenme yöntemleri), bu araştırmada hem birbirleriyle hem de mevcut programda önerilenlerle karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Üçüncüsü ise, bu araştırmada hem duyuşsal (tutum) hem de bilişsel (okuduğunu anlama becerisi) değişkenler bir arada ele alınarak, bunların kalıcılığına da odaklanılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilecek bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanacak yöntemlerin etkililiğine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sağlayarak, bu bağlamda gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarının eğitim durumları boyutuna yönelik önemli katkılar sağlayabilir. Bulgular ayrıca, Türkçe dersi öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kullandıkları/kullanmayı

planladıkları drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini etkili biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda önemli bir farkındalık oluşturarak, Türkçe derslerinin okuma ve okuduğunu anlamaya ilgili hedeflerine (MEB, 2018) çok daha etkili biçimde ulaşılmasına da katkı sağlayabilir. Araştırmanın odağını oluşturan değişkenlerle ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### 1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi

Konuyla ilgili literatürde okuduğunu anlama becerisi, metindeki bilgileri ve okuyucunun yorumlarını içeren ve yazarın vermek istediği mesajların mantıklı biçimde oluşturulduğu etkin bir zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Radoyevic, 2006; Koçyiğit, 2003; Ocasión, 2006). Literatürde okuduğunu anlama becerisini etkileyen ya da bu beceriyle ilişkilenen faktörlerin incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Adams, 1995; Ateş, 2008; Baki, 2018; Idol ve Valerie, 1987; Maden, 2010; Stevens, 2003). Örneğin Ateş (2008), ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri, Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla, 346 öğrenciyi kapsayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları, okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, okuduğunu anlama testinden yüksek puan alan öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamalarının, okuduğunu anlama testinden düşük ve orta düzeyde puan alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu da göstermiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Benzer şekilde Ünal (2012), 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin (n = 103) okumaya yönelik tutumları ile okumaya ilişkin ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında güçlü bir ilişki saptamıştır. Okuduğunu anlama becerisi ya da bu becerinin önemli bir göstergesi olan okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya yönelik tutum ve akademik başarı arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeydeki ilişkiler, yalnızca ortaokul öğrencilerini içeren araştırmalarda değil, ilkökul öğrencilerini içeren araştırmalarda da elde edilmiştir (Kovacıoğlu, 2006; Roettger vd., 1979; Sallabaş, 2008; Ünal, 2012). Örneğin, Roettger vd. (1979) 3 ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencileri kapsayan araştırmasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okuduğunu anlama düzeyleriyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini saptamıştır. Bununla birlikte McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard (2015) 11-16 yaş grubu öğrencileri ile yapmış oldukları bir araştırmada, okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile doğrudan ilişkilendiğini saptamıştır. Ayrıca, Pearson ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, okunan metinle ilgili ön bilgiye sahip olan öğrencilerin, olmayanlara göre okuduklarını çok daha iyi anladıkları ortaya konmuştur. Benzer bulgular, çok daha yakın geçmişte gerçekleştirilen araştırmalar aracılığıyla da elde edilmiştir (Kent, 2002; Ocasión, 2006).

### 1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğrenme, bilgi oluşturmanın en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır (Olssen, 1996; Terhart, 2003). Nitekim Vygotsky'e göre akran işbirliği; sosyo-kültürel ortama, sosyal statü ve rollere, iletişim becerilerine göre farklılıklar gösterse de, en iyi işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarıyla sağlanabilmektedir (Aktaran: Forman ve McPhail, 1993).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında birçok teknik kullanılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle Birleştirme (Jigsaw) tekniklerinin kullanıldığı söylenebilir. Birleştirme teknikleri, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun bir sınıf ortamının hazırlanması gibi bazı noktalarda kısmen de olsa farklılaşmasına karşın (Açıkgöz, 1990), grupların oluşturulması, tartışma, grup üyeleri arasındaki etkileşimin sağlanması gibi birçok açıdan ortak özelliklere sahiptir (Koç Damgacı ve Karataş, 2015). Bu araştırmada ders planları hazırlanırken Birleştirme II tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte öğrenciler 3-7 kişilik gruplara ayrılır ve sonrasında tüm öğrenciler ders kapsamında belirlenmiş önemli bir konuya ilişkin okuma, tartışma ve öğrenilenleri grupla paylaşma gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirirler. Detaylı olarak, her öğrenciye üzerinde derinleşebileceği bir konu verilir ve bu bağlamda ‘uzmanlık’ grupları oluşturulur. Öğrenciler, belirli bir süre çalıştıktan sonra kendi takımlarından/gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla sorumlu diğer öğrencilerle yeni takımlar oluştururlar (Ün Açıkgöz, 1992). Uzmanlık takımı adı verilen bu takımlar, üzerinde çalıştıkları konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışarak; diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerinin tasarlamasını yaptıktan sonra, asıl takımlarına dönerler. Yeniden bir araya gelen takım üyeleri, hazırladıkları konuları birbirlerine öğretmekle yükümlüdürler (Ün Açıkgöz, 1992). Söz konusu teknik, yazılı materyallerin kullanıldığı eğitimin birçok alanında ve farklı kademelerinde etkili biçimde kullanılabilir (Avcı ve Fer, 2004).

Okuduğunu anlamaya yönelik olarak yapılan çok sayıda araştırmada, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı saptanmıştır (Adams, 1995; Aksakal, 2002; Stevens, 2003). Örneğin Sakal (2002) tarafından yapılan araştırmada, 4. sınıflarda Türkçe dersinin işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmesinin, mevcut programda önerilen yöntemlerle gerçekleştirilmesine göre, okuduğunu anlama becerisinin artırılması açısından anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır. Yaman (1999) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle (n = 81) gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin Türkçe ders başarılarının artırılması ile derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasında, birleştirilmiş gruplarda işbirlikli okuma ve kompozisyon uygulamasının, tüm sınıf öğretimine dayalı uygulamaya göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada Güngör Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme yönteminin, mevcut programda önerilen yöntemlerle göre, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde daha etkili olduğunu saptamıştır.

### **1.3. Drama Yöntemi**

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasında etkili olduğuna yönelik olarak hakkında birçok kanıt bulunan bir diğer yöntem ise, drama ya da eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan biçimiyle yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama, öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünme, dikkat ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerle birlikte ilgi, sevmeye, hoşlanma gibi duyuşsal süreçleri de aktive etmelerine imkân vererek, öğrenmenin niceliğini ve niteliğini artırmada etkili olmaktadır (Koç, 2009).

Genel anlamda, bir drama etkinliğinin aşamaları ısınma, kurallı oyun, oyun tasarlama, doğaçlama ve rol oynama ile değerlendirme olarak sıralanabilir. Isınmada amaç, çevreye ve ortama uyum sağlamak olup, daha çok beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak ve yoğun biçimde kullanıldığı, içe dönük çalışmalar yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi küme dinamiğini oluşturmak için yapılan ve içeriği çoğunlukla lider (örneğin öğretmen) tarafından belirlenen bir aşamadır (Adıgüzel, 2010). Oyun ve doğaçlamada grupla etkileşim içinde problem çözmek için oyunlar oynanır. Rol oynama, pandomim ve doğaçlama çalışmalarını içeren bu aşamada amaç, grup içinde etkileşimi sağlamak, duyu

organlarını harekete geçirmek, hayal gücünü etkin kılmaktır. Değerlendirme aşamasında ise asıl eylem olan oyun safhası aşılmış, grup rahatlatma düzenine geçmiştir. Her aşamanın ya da oyunun sonunda süreç tartışma yoluyla değerlendirilir (Maden, 2008).

Literatürde, genelde yaratıcı drama yönteminin, özelde ise bu yöntemin uygulamaya dönüştürülmesinde kullanılan farklı tekniklerin etkililiğinin sorgulandığı birçok araştırma bulunmaktadır (Üstündağ, 1988, 1997). Örneğin Özcan (2013), yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı Türkçe dersindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son-test başarı puan ortalamalarının, mevcut programda önerilen yöntemlerin kullanıldığı Türkçe dersindeki öğrencilerin puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kara (2010) 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 135 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmasında, dramayla öykü oluşturma tekniğini kullanmış ve bu tekniğin öğrencilerin temel dil becerileriyle Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Kardash (1987) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ise, yaratıcı dramanın ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermiştir. İşleyen (2009) tarafından yapılan ve lise öğrencilerini kapsayan bir çalışmada Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersinde kullanılan diğer yöntemlere ek olarak (anlatım, soru-cevap, tartışma vb.), drama yönteminin de kullanılmasının, öğrencilerin ders başarısını artırdığı belirlenmiştir (benzer bir araştırma için bkz. Kodaz, 2007).

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Söz konusu desen, müdahaleye dayalı nedensellik çıkarımına olanak sağlaması nedeniyle (Wiersma ve Jurs, 2008), drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkilerinin incelenmesi açısından uygun bir desendir.

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesinde yer alan Bolu ilinde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıflarında öğrenim gören toplam 82 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrenciler kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiş, deney ve kontrol gruplarına ise rastgele biçimde atanmıştır. Rastgele atama sonucunda elde edilen çalışma gruplarına ilişkin demografik veriler Tablo 1’de özetlenmiştir. Tablo 1’de özetlenen sayısal verilerden hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre dağılımlarının dengeli olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaş ortalaması 10.28’dir (SS = .45). Ayrıntılı olarak, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, ikinci deney grubunda ise drama yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubuna ise müdahale edilmemiş ve mevcut programda önerilen yöntemler kullanılmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) çağdaş öğretim yöntemlerinin Türkçe derslerinde kullanılması önerilmekte ancak öğretmenlerin derslerinde geleneksel anlayışla öğretim yaptıkları bilinmektedir (Karatay, 2010). Bu nedenle kontrol grubunda mevcut öğretim programında önerilen yöntemler kullanılmıştır, ifadesi yer almıştır).

**Tablo 1: Çalışma Grupları**

Grup	Kız (%)	Erkek (%)	Yaş Ortalaması (SS)	Toplam (%)
<b>I. Deney Grubu</b>	13 (50)	13 (50)	10.23 (.42)	26 (31.7)
<b>II. Deney Grubu</b>	14 (51)	13 (49)	10.37 (.49)	27 (32.9)
<b>Kontrol Grubu</b>	13 (44)	16 (56)	10.24 (.43)	29 (35.4)
<b>Toplam</b>	40 (48.8)	42 (51.2)	10.28 (.45)	82 (100)

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 2.2.1. Bilişsel giriş davranışları testi

Bu araştırmanın odağında yer almamasına rağmen, okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde etkileyebilmesi nedeniyle, öğrencilerin ilgili öğretim programında yer alan (5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı) okuduğunu anlama kazanımları bağlamındaki ön koşul öğrenmeleri de dikkate alınmıştır. Bu amaçla, Epçaçan (2008) tarafından geliştirilen “Bilişsel Giriş Davranışları Testi” (BGT) kullanılmıştır. Testte yer alan 24 kazanımdan hareketle oluşturulan 52 soru bulunmaktadır (Örneğin; Parçada geçen karşıt anlamlı sözcükleri belirler, yazılışları farklı anlamları aynı olan sözcükleri belirler, okuma sonrası metinle ilgili soruları cevaplandırır). Soruların ayırt edicilik geçerliklerinin ve iç tutarlılık güvenilirliklerinin bu araştırma kapsamında incelenmesi amacıyla, çalışma grubundaki öğrencilerin yer almadığı, 259 beşinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklemden hareketle bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Madde analizlerinin sonuçlarına dayalı olarak, her kazanım için uygun maddeler seçilmiş ve 24 maddelik nihai bir test formu hazırlanmıştır (örnek sorular için bkz. Ek 1). Analiz sonuçları, bilişsel giriş davranışları testinde yer alan soruların ortalama güçlüğü (P) .43 olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, testte yer alan soruların ortalama ayırt ediciliğinin (d) .43 olduğunu ve testin iç tutarlılık güvenilirliğine yönelik olarak hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının .89 olduğunu da göstermiştir. Bu sonuçlar, Bilişsel Giriş Davranışları Testinin içerdiği soruların ortaya yakın bir güçlük düzeyinde olduğunu (P ≈ 50), ayırt edicilik düzeylerinin yeterli olduğunu (d > .40) ve güçlü bir iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu ( $\alpha > .80$ ) ortaya koymuştur.

### 2.2.2. Okuduğunu anlama ve izleme testleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi amacıyla Çiftçi (2007) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracındaki beşinci sınıflar Türkçe dersi kazanımlarıyla ilgili 102 soru içerisinden, bu araştırma kapsamındaki 22 kazanımla ilgili (örnek sorular için bkz. Ek 2) 66 soru seçilmiş; 206 altıncı sınıf öğrencisinden oluşan bir örneklemden hareketle de pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Altıncı sınıflardaki öğrenciler, 5. sınıflardaki Türkçe derslerinin söz konusu kazanımlarına ulaşmış oldukları varsayımıyla pilot çalışmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Pilot çalışmadan elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda, toplam 66 soru (48 çoktan seçmeli, 18 açık uçlu soru) seçilmiştir. Seçilen 48 çoktan seçmeli sorunun analizi, ITEMAN programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, güçlük indeksi en az .20, en fazla .80 olarak hesaplanan ve ayırt edicilik indeksi .40 ve üzeri olan sorular seçilmiştir. Açık uçlu soruların analizi ise, bir alan uzmanı ve iki Türkçe öğretmenin öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerindeki kapsamlı incelemeleri aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve uzmanlar arasında tam bir görüş birliği oluşturulması temel bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu aşamalardan sonra, 22 sorudan oluşan nihai bir test formu oluşturulmuştur (örnek sorular için bkz. Ek 3). Söz konusu 22 sorudan hareketle hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .92’dir.



### 2.2.3. Tutum ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim kademesindeki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiş ölçme aracı, tek faktörden ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır (15 olumlu madde; örneğin, Okuma kurallarına dikkat ederek okurum ve 10 olumsuz madde; örneğin, Gazete okumak ilgimi çekmez). Öğrenciler ölçme aracında yer alan maddelere ilişkin görüşlerini, 1 (*Hiç katılmıyorum*) ile 5 (*Çok katılıyorum*) arasında, eşit aralıklarla sıralanmış yanıt seçeneklerini dikkate alarak belirtmişlerdir.

Ölçme aracının yapı geçerliğinin, bu çalışmanın katılımcılarından elde edilen veriler bağlamında sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi amacıyla, ön test, son test ve izleme testleri için üç ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Literatürde doğrulayıcı faktör analizinin görece büyük örneklemelerden hareketle gerçekleştirilmesinin ( $n > 200$ ), güvenilir sonuçlar elde edilmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). Bu araştırmanın çalışma gruplarının toplam 82 öğrenciden oluşması nedeniyle, madde parselleme yoluna gidilmiş ve 25 madde rastgele biçimde oluşturulan madde birleşimleri (item parcels) aracılığıyla, 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya indirgenmiştir (Matsunaga, 2008). Söz konusu faktöriyel yapının, bu araştırmanın verileriyle ne ölçüde uyumlu olduğu ise, örneklem büyüklüğüne oldukça az hassas olan uyum indeksleri aracılığıyla incelenmiştir ( $CFI \geq 0.90$ ;  $IFI \geq 0.90$ ;  $NNFI \geq 0.90$ ;  $SRMR \leq 0.08$ , Kline, 2011). Ki-Kare katsayısının anlamlılık düzeyi, örneklem büyüklüğüne oldukça hassas bir ölçü olması nedeniyle dikkate alınmamış, ancak betimleme amacıyla rapor edilmiştir. Analizler, AMOS 20 (Arbuckle, 2011) programı aracılığıyla ve en yüksek olabilirlik yöntemi (Maximum Likelihood Method of Estimation) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

DFA sonucunda Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinin tek faktörlü yapısının, hem ön test ( $\chi^2(10) = 41.88$ ;  $CFI = .954$ ;  $IFI = .955$ ;  $NNFI = .941$ ;  $SRMR = .042$ ) ve son test ( $\chi^2(10) = 30.26$ ;  $CFI = .965$ ;  $IFI = .966$ ;  $NNFI = .950$ ;  $SRMR = .039$ ) hem de izleme testi ( $\chi^2(10) = 10.74$ ;  $CFI = .999$ ;  $IFI = .999$ ;  $NNFI = .982$ ;  $SRMR = .022$ ) aracılığıyla elde edilen verilerle oldukça iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Ön test, son test ve izleme testi uygulamalarına yönelik alfa katsayıları da sırasıyla, .96, .97 ve .97 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3. Veri Analizi

Bu çalışmada bilişsel giriş davranışları ve cinsiyet değişkenlerinin olası etkilerinin kontrol edilmesinin hedeflenmesi, söz konusu değişkenlerin analizlere ortak değişkenler olarak dâhil edilmelerini gerektirmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Dolayısıyla, araştırmanın birinci, ikinci ve beşinci sorularına yönelik olarak tek değişkenli kovaryans analizleri (uniANCOVA); üçüncü ve dördüncü sorularına yönelik olarak tekrarlı ölçümler için kovaryans analizleri (RM-ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı olarak, araştırmanın birinci sorusuna yönelik birinci analizde grup bağımsız değişken; bilişsel giriş davranışları ile cinsiyet değişkenleri ortak değişkenler; okuduğunu anlamaya yönelik ön test puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. İkinci analizde ise, okumaya yönelik tutum ön test puanları bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen birinci ve ikinci kovaryans analizinde sırasıyla, okuduğunu anlamaya yönelik son test puanları ve okumaya yönelik tutum son test puanları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu için iki ayrı RM-ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Birinci analizde, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik ön test ve son test puanları grup içi faktörler

olarak, grup değişkeni gruplararası faktör olarak ve bilişsel giriş davranışları ile cinsiyet değişkenleri de ortak değişkenler olarak belirlenmiştir. İkinci analizde ise gruplararası ve ortak değişkenler birinci analizdeki değişkenlerden oluşurken, grup içi faktörler deney ve kontrol gruplarının tutum ön test ve son test puanlarından oluşmuştur. Dördüncü soru için de iki ayrı RM-ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Birinci analizde, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik son test puanları ile ilgili izleme testinden aldıkları puanlar grup içi faktörler olarak belirlenirken, grup değişkeni gruplararası faktör olarak ve bilişsel giriş davranışları ile cinsiyet değişkenleri de ortak değişkenler olarak belirlenmiştir. İkinci analizde ise gruplararası ve ortak değişkenler birinci analizdeki değişkenlerden oluşurken, grup içi faktörler deney ve kontrol gruplarının tutum son test puanları ile ilgili izleme testinden aldıkları puanlardan oluşmuştur.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen birinci ve ikinci kovaryans analizinde ise sırasıyla, okuduğunu anlamaya yönelik izleme testi puanları ve tutum izleme testi puanları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişken araştırmanın birinci sorusuyla aynıyken (grup değişkeni), bu analizlerde bilişsel giriş davranışları ile cinsiyet değişkenlerine ek olarak, okuduğunu anlamaya yönelik ön test puanları ve tutum ön test puanlarıyla (ikinci soru kapsamında) son-test puanları da (beşinci soru kapsamında) ortak değişkenler olarak belirlenmiştir. Tüm analizlerde, anlamlılık düzeylerine ( $p$  değerleri) ek olarak, örneklem büyüklüğüne çok daha az hassas olmaları nedeniyle etki büyüklükleri de (kısmi eta-kare:  $\eta^2_p$ ) rapor edilmiştir (Ferguson, 2009).

## 2.4. İşlem Yolu

Araştırmanın verileri ilgili kişi ve kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra, 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce tüm öğrencilere Bilişsel Giriş Davranışları Testi, Okuduğunu Anlama Ölçeği ve Tutum Ölçeği ön testler olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin derslerine giren öğretmene araştırmanın amacı ve değişkenleriyle ilgili olarak oldukça genel açıklamalarda bulunmanın dışında bir bilgi verilmemiş, deney gruplarında derslere giren iki öğretmene ise bir hafta boyunca yapılan görüşmelerle derslerin nasıl işleneceği konusunda kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, iki Türkçe öğretmeni ile ilgili alandan bir uzmanın görüşü alınarak hazırlanan ders planları öğretmenlere verilmiştir. Deney gruplarında derslere giren öğretmenlere, deney gruplarında yer aldıkları bilgisi verilmemiştir. Bunun yerine, araştırmanın amacıyla ilgili olarak genel ve herhangi bir yanlılık eğilimi yaratmayacak açıklamalarda bulunulmuştur. Haftada altı saatlik Türkçe derslerinde işlenen bir okuma metnine ilişkin olarak hazırlanan ders planları, mevcut programdaki ilgili içerikle uyumlu olacak ve bir bütünlük oluşturacak şekilde oluşturulmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi Birleştirme II tekniği temelinde, drama yöntemi ise daha önce değinilen aşamalar temelinde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki ders etkinlikleri ise, 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama altı hafta sürmüştür. Uygulamanın sonunda, Okuduğunu Anlama Ölçeği ve Tutum Ölçeği deney grupları ile kontrol grubunda son testler olarak uygulanmıştır. Söz konusu ölçme araçları, son testler uygulandıktan üç hafta sonra tüm gruplarda izleme testleri olarak bir kez daha uygulanmıştır. Ölçme araçlarının kaç kez ve ne zaman uygulanacakları konusunda öğrencilere ve öğretmenlere herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ölçümler arasında geçen sürenin yeterince uzun olması (3 hafta) ve ölçme araçlarındaki maddelerin az sayıda olmamasının, öğrencilerin soruları hatırlama olasılıklarını düşürerek, (ön) test etkisinin ortaya çıkma olasılığını azalttığı söylenebilir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Ön analiz sonuçları, hem okuduğunu anlamaya yönelik ön testin (Levene's test:  $F(2,79) = .57, p >.05$ ) hem de okumaya yönelik tutum ön testinin (Levene's test:  $F(2,79) = 2.26, p >.05$ ) bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizinde, normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2:** Okuduğunu Anlama ve Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	$\bar{x}$ (SS)	F	Ortak değişken	F
<b>Okuduğunu anlama</b>		.34		
<b>I. Deney Grubu</b>	11.80 (2.81)		BGT	34.49***
<b>II. Deney Grubu</b>	11.92 (2.14)		Cinsiyet	.01
<b>Kontrol Grubu</b>	12.03 (2.81)			
<b>Tutum</b>		.89		
<b>I. Deney Grubu</b>	86.80 (18.37)		BGT	1.39
<b>II. Deney Grubu</b>	84.07 (19.67)		Cinsiyet	3.72
<b>Kontrol Grubu</b>	88.55 (19.04)			

\*\*\* $p < .001$ ; Not: SS= Standart Sapma; BGT = Bilişsel Giriş Davranışları Testi; I. Deney grubu: İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı grup; II. Deney grubu: Drama yönteminin kullanıldığı grup.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama ön test puanları ( $F(2,74) = .34, p >.05, \eta^2_p = .00$ ) ve tutum ön test puanları ( $F(2,74) = .89, p >.05, \eta^2_p = .02$ ) açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama ve tutum değişkenlerinin ön test puan ortalamaları üzerindeki grup etkisinin ya oldukça zayıf ( $\eta^2_p = .02$ ) ya da söz konusu olmadığı da ( $\eta^2_p = .00$ ) saptanmıştır. Ortak değişkenlerden BGT değişkeninin ise okuduğunu anlama ön test puan ortalaması üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu ( $\eta^2_p = .31$ ), ancak cinsiyet değişkeninin bu bağlamda bir etkisinin olmadığı görülmüştür ( $\eta^2_p = .00$ ). Bununla birlikte, Tablo 2'de görüldüğü gibi, BGT ( $\eta^2_p = .01$ ), cinsiyet ( $\eta^2_p = .04$ ) ve grup değişkenlerinin ( $\eta^2_p = .02$ ) okumaya yönelik tutum ön test puan ortalaması üzerindeki etkileri oldukça zayıftır ( $\eta^2_p < .06$ , Richardson, 2011)..

#### 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Ön analiz sonuçları, okuduğunu anlamaya yönelik son test puanları açısından normal dağılım varsayımının karşılanmadığını (Levene's test:  $F(2,79) = 5.56, p <.05$ ), ancak tutum son test puanları açısından karşılandığını göstermiştir (Levene's test:  $F(2,79) = 2,45, p > .05$ ). Bu nedenle, okuduğunu anlama son test puanlarının analizlerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve bu bağlamda elde edilen bulguların yorumlanmasında oranlanmış marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3:** Okuduğunu Anlama ve Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	$\bar{x}$ (SS)	F	Ortak değişken	F
<b>Grup</b> <i>Okuduğunu anlama son test</i>		24.98***		
<b>I. Deney Grubu</b>	17.57 (2.80)		BGT	6.90*
<b>II. Deney Grubu</b>	15.51 (2.54)		OAT	39.19***
<b>Kontrol Grubu</b>	13.79 (3.08)		Cinsiyet	.30
<b>Grup</b> <i>Tutum son test</i>		8.15***		
<b>I. Deney Grubu</b>	101.07 (16.69)		BGT	.05
<b>II. Deney Grubu</b>	90.07 (20.26)		Tutum ön test	150.09***
<b>Kontrol Grubu</b>	89.44 (18.93)		Cinsiyet	.00

\* $p < .05$  ; \*\*\* $p < .001$ ; Not: SS= Standart Sapma; BGT= Bilişsel Giriş Davranışları Testi; OAT= Okuduğunu Anlama Ön Test; I. Deney grubu: İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı grup; II. Deney grubu: Drama yönteminin kullanıldığı grup.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama son test puan ortalaması ( $\bar{X} = 17.57$ ), drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test puan ortalamasından ( $\bar{X} = 15.51$ ; Contrast Estimate-CE = 2.05,  $p < .05$ ); drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin puan ortalaması da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı son test puan ortalamasından ( $\bar{X} = 13.79$ ; CE = 3.78,  $p < .001$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $F(2,72) = 24.98$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .41$ ). Anlamlı olup olmamanın ötesinde, grup değişkeninin başarı son test puan ortalaması üzerindeki etkisinin güçlü olduğu ifade edilebilir ( $\eta^2_p = .41$ ). Üstelik bu etki, cinsiyetin zayıf ( $F(1,72) = .30$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .00$ ); BGT'nin orta ( $F(1,72) = 6.90$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .08$ ) ve OAT'ın ( $F(1,72) = 39.19$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .35$ ) güçlü etkilerinden de bağımsızdır.

Tablo 3 tutum değişkenine yönelik olarak incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tutum son test puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 101.07$ ), hem drama yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin ( $\bar{X} = 90.07$ ; CE = 11.00,  $p < .001$ ) hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum son-test ( $\bar{X} = 89.44$ ; CE = 11.63,  $p < .001$ ) puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilebilir ( $F(2,72) = 8.15$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .18$ ). Üstelik bu görünüm, BGT ( $F(1,72) = .05$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .00$ ) ve cinsiyet ( $F(1,72) = .001$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .00$ ) değişkenlerinin zayıf etkileri ile tutum ön test puan ortalamasının güçlü etkisinden de bağımsızdır ( $F(1,72) = 150.09$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .67$ ). Bir diğer önemli bulgu ise, drama yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 90.07$ ) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 89.44$ ) arasında anlamlı bir farkın bulunmamasıdır (CE = .63,  $p > .05$ ).

### 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklar

RM-ANCOVA analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar, okuduğunu anlamaya yönelik ön test ve son test puanları ile (Box's M = 2.20,  $p < .05$ ) tutum ön test ve son test puanları için (Box's M = 2.44,  $p < .05$ ) kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Bu nedenle, Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve bu bağlamdaki bulguların yorumlanmasında oranlanmış marjinal ortalamalar kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4:** Okuduğunu Anlama ve Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin RM-ANCOVA Sonuçları

Gruplararası etki	$\bar{x}$ (SS)	F	Grup içi etki	F	Ortak değişken	F
<b>Grup</b>		8.19**				
<b>Okuduğunu anlama</b>						
<b>I. Deney Grubu</b>			Grup içi x cinsiyet	1.35	Cinsiyet	2.80
ön test	11.80 (2.81)		Grup içi x BGT	.16	BGT	81.30***
son test	17.57 (2.80)		Grup içi x grup	36.23***		
<b>II. Deney Grubu</b>						
ön test	11.92 (2.14)					
son test	15.51 (2.54)					
<b>Kontrol Grubu</b>						
ön test	12.03 (2.81)					
son test	13.79 (3.08)					
<b>Grup</b>		1.37				
<b>Tutum</b>						
<b>I. Deney Grubu</b>			Grup içi x cinsiyet	.43	Cinsiyet	3.27
ön test	86.80 (18.37)		Grup içi x BGT	.05	BGT**	11.35
son test	101.07 (16.69)		Grup içi x grup	16.58***		
<b>II. Deney Grubu</b>						
ön test	84.07 (19.67)					
son test	90.07 (20.26)					
<b>Kontrol Grubu</b>						
ön test	88.55 (19.04)					
son test	89.44 (18.93)					

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; Not: SS= Standart Sapma; BGT= Bilişsel Giriş Davranışları Testi; I. Deney grubu: İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı grup; II. Deney grubu: Drama yönteminin kullanıldığı grup.

RM-ANCOVA analizi aracılığıyla edilen sonuçlar, grup değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılığı yansıtan grup içi değişkenliğe yönelik etkisinin anlamlı olduğunu ( $F(2,77) = 8.19, p < .001, \eta^2_p = .17$ ) ve bu etkinin grup değişkeninin söz konusu farklılıkla olan güçlü etkileşimine bağlı olarak açıklanabildiğini göstermiştir ( $F(2,77) = 36.23, p < .001, \eta^2_p = .48$ ). Bununla birlikte, BGT değişkeninin bu bağlamdaki etkisinin de güçlü olduğu söylenebilir ( $F(1,77) = 81.30, p < .001, \eta^2_p = .51$ ). Ancak, grup değişkeninin grup-içi değişkenliğe yönelik etkisinin, BGT ve cinsiyetin etkilerinden bağımsız ve güçlü bir etki olduğu açıktır ( $\eta^2_p = .48$ ).

Spesifik olarak, RM-ANCOVA sonuçları, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ( $\bar{x} = 17.57$ ) puan ortalamasının, ön test ( $\bar{x} = 11.80$ ) puan ortalamasından ( $CE = 5.77, p < .001$ ), drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama son-test ( $\bar{x} = 15.51$ ) puan ortalamasının, ön test ( $\bar{x} = 11.92$ ) puan ortalamasından ( $CE = 3.59, p < .01$ ) ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama son test ( $\bar{x} = 13.79$ ) puan ortalamasının ön test ( $\bar{x} = 12.03$ ) puan ortalamasından ( $CE = 1.76, p < .05$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir ( $F(2,77) = 8.19, p < .001, \eta^2_p = .17$ ).

Tablo 4 tutum değişkeni açısından incelendiğinde ise, grup değişkeninin temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F(2,77) = 1.37, p > .05, \eta^2_p = .03$ ); ancak tutum değişkenine yönelik grup içi etki dikkate alındığında, grup değişkeninin grup içi değişkenlikle olan etkileşiminin anlamlı ve oldukça güçlü olduğu görülmektedir ( $F(2,77) = 16.81, p < .001, \eta^2_p = .30$ ). Bu durum, okuduğunu anlama değişkeninden farklı olarak, tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın grup değişkeninin temel etkisine bağlı olarak değil, etkileşime dayalı etkisine bağlı olarak açıklanabileceği anlamına gelmektedir. Nitekim RM-ANCOVA sonuçları işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tutum son test ( $\bar{x} = 101.07$ ) puan ortalamasının ön test ( $\bar{x} = 86.80$ ) puan ortalamasından ( $CE = 14.15, p < .001$ ) ve drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tutum son test ( $\bar{x} = 90.07$ ) puan ortalamasının ön test puan ortalamasından ( $\bar{x} = 84.07$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ( $CE = 6.00, p < .001$ ); ancak, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum son test puan ortalamasının ( $\bar{x} = 89.44$ ) ön test puan ortalamasından ( $\bar{x} = 88.55$ ) anlamlı düzeyde yüksek olmadığını göstermiştir ( $CE = .89, p > .05$ ). Üstelik deney gruplarına ilişkin olarak gözlemlenen bu farklılıklar, güçlü etki büyüklükleriyle temsil edilirken (işbirlikli grup:  $\eta^2_p = .63$ ; drama grubu:  $\eta^2_p = .33$ ), kontrol grubu için zayıf bir etki büyüklüğü ile temsil edilmiştir ( $\eta^2_p = .03$ ). Söz konusu etkiler, cinsiyet ve BGT değişkenlerinin etkilerinden bağımsızdır.

### **3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Tutum Son Test ile İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklılıklar**

RM-ANCOVA analizleri okuduğunu anlama ön test ve son-test puanları için kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının karşılandığını (Box's  $M = .99, p > .05$ ), tutum ön test ve son test puanları içinse karşılanmadığını göstermiştir (Box's  $M = 10.58, p < .001$ ). Bu nedenle, tutum değişkenine ilişkin analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Tablo 5 okuduğunu anlamaya yönelik son test ve ilgili izleme testine ilişkin sonuçlar açısından incelendiğinde, grup değişkeninin temel etkisinin anlamlı düzeyde ve oldukça güçlü olduğu söylenebilir ( $F(2,76) = 60.05, p < .001, \eta^2_p = .61$ ). Ayrıca, söz konusu etkinin grup içi değişkenlikle olan etkileşimine bağlı olarak anlamlı düzeyde ve dikkate değer bir etki büyüklüğüyle açıklanabildiği de görülmektedir ( $F(2,76) = 3.21, p < .05, \eta^2_p = .07$ ). Üstelik bu etki cinsiyet, OAT ve BGT'nin etkilerinden bağımsızdır. Spesifik olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik son test ( $\bar{x} = 17.57$ ) ve ilgili izleme testi ( $\bar{x} = 17.55$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $CE = .02, p > .05$ ). Benzer biçimde, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik son test ( $\bar{x} = 15.51$ ) ve ilgili izleme testi ( $\bar{x} = 14.98$ ) puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $CE = .53, p > .05$ ). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik son test ( $\bar{x} = 13.79$ ) ve izleme testi ( $\bar{x} = 12.82$ ) puan ortalamaları arasındaki farkın ise okuduğunu anlama düzeyindeki azalışa işaret edecek biçimde anlamlı olduğu söylenebilir ( $CE = .96, p < .05$ ).

**Tablo 5:** Okuduğunu Anlama ve Tutum Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin RM-ANCOVA Sonuçları

Gruplararası etki	$\bar{x}$ (SS)	F	Grup içi etki	F	Ortak değişken	F
<b>Grup</b>		60.05***				
<b>Okuduğunu anlama</b>						
<b>I. Deney Grubu</b>			Grup içi x grup	3.21*	OAT	47.17***
son test	17.57 (2.80)		Grup içi x cinsiyet	.08	Cinsiyet	2.70
izleme testi	17.55 (2.42)		Grup içi x BGT	.05	BGT	9.20*
			Grup içi x OAT	.90		
<b>II. Deney Grubu</b>						
son test	15.51 (2.54)					
izleme testi	14.98 (2.41)					
<b>Kontrol Grubu</b>						
son test	13.79 (3.08)					
izleme testi	12.82 (3.19)					
<b>Grup</b>		26.45***				
<b>Tutum</b>						
<b>I. Deney Grubu</b>			Grup içi x cinsiyet	.07	Cinsiyet	.09
son test	101.07 (16.69)		Grup içi x BGT	.79	BGT	.11
izleme testi	100.30 (12.31)		Grup içi x grup	1.54	TÖT	345.91***
			Grup içi x TÖT	.14		
<b>II. Deney Grubu</b>						
son test	90.07 (20.26)					
izleme testi	86.66 (20.13)					
<b>Kontrol Grubu</b>						
son test	89.44 (18.93)					
izleme testi	87.48 (19.12)					

\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$ ; Not: SS = Standart Sapma; BGT = Bilişsel Giriş Davranışları Testi; TÖT = Tutum Ön Test; OAT = Okuduğunu Anlama Ön Test; I. Deney grubu: İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı grup; II. Deney grubu: Drama yönteminin kullanıldığı grup.

Tablo 5 okumaya yönelik tutum son test ve ilgili izleme testine ilişkin sonuçlar açısından incelendiğinde ise, grup-içi etkilerin anlamlı olmadığı ( $F(2,76) = 1.54$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .03$ ), ancak grup düzeyinde anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ( $F(2,76) = 26.45$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .41$ ). Ayrıntılı olarak, işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin tutum son test puan ortalamasıyla ( $\bar{x} = 101.07$ ) izleme testi puan ( $\bar{x} = 100.30$ ) ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $CE = .76$ ,  $p > .05$ ); ancak drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tutum son test puan ortalamasıyla ( $\bar{x} = 90.07$ ) izleme testi puan ortalaması ( $\bar{x} = 86.66$ ) arasında ( $CE = 3.40$ ,  $p < .001$ ) ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum son test puan ortalamasıyla ( $\bar{x} = 89.44$ ) izleme testi puan ortalaması ( $\bar{x} = 87.48$ ) arasında ( $CE = 1.96$ ,  $p < .01$ ) anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, grup düzeyinde elde edilen güçlü etkinin ( $\eta^2_p = .61$ ) öğrencilerin tutum ön test puanlarının ( $F(1,76) = 345.91$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .82$ ), tutum son test ile ilgili izleme testi puanlarındaki değişim üzerindeki etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

### 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama İzleme Testi Puanları ile Tutum İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklılıklar

Ön analiz sonuçları, okuduğunu anlamaya yönelik izleme testi puanları açısından normal dağılım varsayımının karşılandığını (Levene's test:  $F(2,79) = .69, p > .05$ ) ancak okumaya yönelik tutum izleme testi puanları açısından karşılanmadığını göstermiştir (Levene's test:  $F(2,79) = 3.70, p < .05$ ). Dolayısıyla, tutum izleme testi değişkenine ilişkin analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

**Tablo 6:** Okuduğunu Anlama ve Tutum İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kovaryans Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	$\bar{x}$ (SS)	F	Ortak değişken	F
<b>Grup</b> <i>Okuduğunu anlama izleme testi</i>		9.24***		
<b>I. Deney Grubu</b>	17.55 (2.42)		BST	101.78***
<b>II. Deney Grubu</b>	14.98 (2.41)		BGT	4.37*
<b>Kontrol Grubu</b>	13.79 (3.19)		Cinsiyet	.14
<b>Grup</b> <i>Tutum izleme testi</i>		3.61*		
<b>I. Deney Grubu</b>	100.30 (12.31)		BGT	.16
<b>II. Deney Grubu</b>	86.66 (20.13)		Cinsiyet	1.05
<b>Kontrol Grubu</b>	87.48 (19.12)		TST	386.07***

\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$ ; Not: SS= Standart Sapma; BGT= Bilişsel Giriş Davranışları Testi; BST= Başarı Son Test; TST = Tutum Son Test; I. Deney grubu: İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı grup; II. Deney grubu: Drama yönteminin kullanıldığı grup.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı izleme testinden aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{x} = 17.55$ ), drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{x} = 14.98$ ;  $CE = 2.57, p < .05$ ) ve bu gruptaki öğrencilerin puan ortalaması da kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{x} = 12.82$ ;  $CE = 4.73, p < .001$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $F(2,73) = 9.24, p < .001, \eta^2_p = .19$ ). Üstelik bu farklılıklar BST ve BGT'nin etkilerinden bağımsızdır.

Tablo 6 tutum değişkenine ilişkin sonuçlar açısından incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tutum izleme testinden aldıkları puanların ortalamasının ( $\bar{x} = 100.30$ ) hem kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{x} = 87.48$ ;  $CE = 12.82, p < .001$ ) hem de drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{x} = 86.66$ ;  $CE = 13.64, p < .001$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir ( $F(2,73) = 3.61, p < .05, \eta^2_p = .09$ ). Diğer taraftan, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum izleme testi puan ortalamasıyla drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tutum izleme testi puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $CE = .81, p > .05$ ). Ancak, grup değişkeninin öğrencilerin tutum izleme testi puan ortalamaları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür ( $F(2,73) = 3.61, p < .05, \eta^2_p = .09$ ). Üstelik grup değişkeninin tutum izleme testi puan ortalamasındaki farklılık üzerindeki etkisi, hem önemli ( $\eta^2_p = .09$ ) hem de cinsiyet ( $F(1,73) = 1.05, p > .05, \eta^2_p = .01$ ) ve BGT ( $F(1,73) = .16, p > .05, \eta^2_p = .00$ ) değişkenlerinin zayıf etkileriyle, tutum son test puan ortalamasının güçlü etkisinden de bağımsızdır ( $F(1,73) = 386.07, p < .001, \eta^2_p = .84$ ).



#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ve tutuma yönelik ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermiştir. Ön-test aşamasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmadığı düşünüldüğünde, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama gerçekleştirilmeden önce, söz konusu değişkenler bağlamındaki görünümünün benzer olması beklenebilir. Dolayısıyla bu bulgu, deney ve kontrol gruplarına yapılan atamanın rastgele olduğuna ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Bulgular ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyebileceği düşünülen ortak değişkenlerden cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, bundan önce gerçekleştirilen araştırmaların cinsiyet değişkenine yönelik olarak elde ettikleri bulgularla tutarlı değildir (Baki, 2018). Gözlemlenen bu tutarsızlık, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemlerle (Yapısal Eşitlik Modellemesi, *t* testleri vb.) bu araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler (RM-ANCOVA vb.) arasındaki farklılıklarından ya da bundan önceki araştırmalarda, cinsiyet değişkeninin diğer değişkenlerle olan etkileşimlerinin kontrol edilmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim bu araştırmada cinsiyet değişkeni BGT ve AOT gibi birçok ortak değişkenle birlikte analizlere dâhil edilerek incelenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler, cinsiyet değişkeninin aksine, öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin okuduğunu anlama becerileriyle, bundan önce gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla tutarlı biçimde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini (Bloom, 1995; Lerner, 2000; Kent, 2002; Ocasión, 2006), ancak okumaya yönelik tutumla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir. Bilişsel hazırbulunuşluğun öğrencilerin bilişsel becerilerinin bir göstergesi olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlama gibi, bilişsel içeriği tutum değişkenine göre çok daha belirgin olan bir değişkenle ilişkilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Esasen bu durum, araştırmanın diğer sorularının yanıtlanmasında, öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluklarının bir kontrol değişkeni olarak diğer değişkenlerle birlikte analizlere dâhil edilmesinin de temel gerekçesini oluşturmuştur. Özetle, araştırmanın birinci sorusu kapsamında elde edilen bulgular, araştırma sorularının güvenilir biçimde yanıtlanabilmesi açısından önemli olan, gruplararası denklik varsayımının karşılandığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bunlarla birlikte, araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki değişimin, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin aynı bağlamdaki ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki değişimden, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasındaki değişimin de, kontrol grubundaki öğrencilerin aynı bağlamdaki ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki değişimden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarıyla ilgili olarak da elde edilmiştir.

Dolayısıyla, işbirlikli öğrenme yönteminin hem drama yöntemine göre hem de mevcut programda önerilen yöntemlere göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle okumaya yönelik tutumlarını daha olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Konuyla ilgili literatürde bu konuya ilişkin olarak gerçekleştirilen bir çalışmanın bulunmaması, bu bulgunun bundan önceki araştırmalara atıfla yorumlanmasını güçleştirmektedir. Buna rağmen, araştırmanın bu bulgusu, işbirlikli öğrenme yönteminin metinde sunulan bilgileri, öğrencilerin yalnızca kendi bilişsel çabalarıyla değil, aynı metin üzerinde çalışan arkadaşlarının bilişsel çabalarıyla da birleştirerek, metne ilişkin algılama, kavrama ve

yeni bilgilerle eskileri ilişkilendirme (Güngör ve Ün Açıkgöz, 2005) gibi bilişsel süreçleri daha etkili ve kapsamlı biçimde gerçekleştirmelerine yönelik olarak sağladığı katkıyla açıklanabilir. Bu da sırasıyla, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, diğer gruplarda bulunan öğrencilerininkine kıyasla daha fazla artırabilir. Nitekim Sever (2004)'e göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Böyle bir sürecin özellikle ortaokulun başlangıç aşamasındaki öğrenciler için çok daha karmaşık olabileceği düşünüldüğünde, işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinliklerden bu öğrencilerin daha fazla yararlanacağı öne sürülebilir.

Okumaya yönelik tutumla ilgili olarak, okuduğunu anlama değişkeni kapsamında elde edilenlere oldukça benzer bulguların elde edilmiş olması, okuma ve özellikle de okuduğunu anlamının yalnızca bilişsel değil, duyuşsal boyutu da olan bir süreç olduğu gerçeğine bağlı olarak değerlendirilebilir (Smith, 1984; Temizkan, 2007). İşbirliğine dayalı biçimde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencileri öğrenme sürecinde daha aktif hale getirmesi, yalnızca düşüncelerin ve/veya fikirlerin değil, aynı zamanda okumadan alınan hazzın da öğrenciler arasındaki etkileşim aracılığıyla paylaşılmasını sağlayarak, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu yorum, bundan önce gerçekleştirilen ve tutum değişkeninin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Brush, 1997; Kardeş, 2014; Maden, 2011; Lindquist, 1996; Maden, Şahin, Durukan, 2011; Yağmur Şahin, 2013). Örneğin, Kardeş ve Cemal (2015) tarafından gerçekleştirilen ve 2000-2014 yılları arasında yapılan 46 çalışmayı içeren bir meta-analiz (2000-2014) çalışmasında, Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin hem akademik başarısını artırmada hem de derslere ya da dersle ilgili konulara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu açıklamalar ışığında, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle okumaya yönelik tutumlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olması anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır. Çünkü drama yöntemi, tıpkı işbirlikli öğrenme yöntemi gibi, öğrencilerin belirli öğretim hedefleri doğrultusunda, öğrenme sürecindeki etkileşimini artırmada, onları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan etkinleştirmede ve öğrenciler için öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmede etkili bir yöntemdir (Maden ve Dinç, 2017; Ünsal, 2005). Dolayısıyla, drama yöntemi, bir yandan öğrencileri bilişsel açıdan daha aktif hale getirerek okuduğunu anlama düzeylerini artırırken, diğer yandan da öğrencilerin öğrenme sürecinden aldıkları hazzın artmasını sağlayarak, okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalar, işbirlikli öğrenme yöntemi ile drama yönteminin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum değişkenleri üzerindeki etkilerinin, kontrol grubunda gözlemlenen etkilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasının olası nedenleriyle ilgili olarak kapsamlı bir çerçeve sağlanmasına karşın, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumaya yönelik tutumlarının, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerden neden daha yüksek olduğunu açıklamamaktadır. Bununla ilgili bir açıklama, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan Birleştirme II tekniğinin özelliklerine dayalı olarak yapılabilir. Nitekim bu tekniğin okuma, tartışma ve öğrenilenleri grupla paylaşma gibi özellikleri içermesi (Ün Açıkgöz, 1992) ve bunların öğrencilerin süreçteki motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi (Chiu, 1999; Young and Young, 1999), öğrenciler arasındaki etkileşimi yalnızca okuma etkinliğinin bir parçası olarak oynanacak roller kapsamında gerçekleşen görece yüzeysel etkileşimlerin ötesine taşıyarak, öğrenme sürecindeki etkileşimin hem niteliğini hem de niceliğini artırabilir. Bu da sırasıyla, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin

bilişsel (düşünme, okuduğunu anlama vb.) ve duyuşsal süreçleri (keyif alma, memnun olma vb.) daha fazla deneyimlemelerine yol açarak, onların hem okuduğunu anlama düzeylerini hem de okumaya yönelik tutumlarını, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilere kıyasla daha fazla etkileyebilir.

Literatürde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini gösteren bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Arısoy, 2011; Slavin ve Karweit, 1981; Ünlü, 2008). Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme yönteminin, hem drama yöntemine hem de mevcut öğretim programındaki yöntemlere göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle okumaya yönelik tutumlarını artırmada neden daha etkili olduğuna ilişkin önceki açıklamalarla birlikte ele alındığında, araştırmanın bir diğer önemli bulgusu olan, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle tutumlarında gözlenen olumlu değişimin, drama yönteminin kullanıldığı gruptaki ve kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre neden daha kalıcı olduğunun anlaşılmasına yönelik olarak da sağlam bir zemin oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularından hareketle üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, Türkçe derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artırılması ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi açısından hem drama yönteminden hem de mevcut programdaki yöntemlerden anlamlı düzeyde daha etkili olduğudur. İkincisi, Türkçe derslerinde uygulanan drama yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artırılması ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi açısından, mevcut programdaki yöntemlerden anlamlı düzeyde daha etkili olduğudur. Üçüncüsü ise, Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama becerilerinin artırılması ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi açısından değil, aynı zamanda bu değişkenlerdeki kalıcılığın sağlanması açısından da etkili olduğudur.

Bu sonuçlardan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmalarının, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemeleri açısından önemli sonuçları olacağı söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında benzer bir çıkarım, Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik olarak da yapılabilir. Bunlarla birlikte, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla Türkçe derslerinde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçlerinde, işbirlikli öğrenme yöntemiyle drama yönteminin birlikte kullanılmasının, 5. sınıflardaki öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinin hem de okumaya yönelik ilgilerinin artırılması açısından, mevcut programdaki yöntemlere göre çok daha etkili olacağı da söylenebilir.

Eğitim durumlarına ilişkin olarak belirtilen önemli doğurgularına rağmen, özetlenen bulgular ve bunlarla ilgili sonuçlar, bu araştırmanın; Türkçe dersinde işlenen iki temayla sınırlı olması, yalnızca 5. sınıf öğrencilerini kapsamaması, kalıcılığın üç haftalık görece kısa bir zaman diliminden hareketle değerlendirilmesi ve öğretmen etkisinin kontrol edilmemiş olması gibi bazı sınırlılıkları nedeniyle dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla gelecekte yapılacak araştırmalarda, Türkçe dersine ilişkin diğer temaların da dikkate alınması, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilere de yer verilmesi, kalıcılığın daha uzun bir süre zarfında incelenmesi ve okuduğunu anlama ile okumaya yönelik tutumlar üzerindeki olası öğretmen etkilerinin de kontrol edilmesi önerilerinde bulunulabilir.

### **Ek 1. Bilişsel giriş davranışları testi örnek maddeleri**

**Kazanım:** Parçada geçen karşıt anlamlı sözcükleri belirler.

**Soru:** “Çok çirkin olsam bile bana katlanabilmelisiniz.”

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüğün karşıt anlamlısı aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisidir?

- A) Çocuk çektiği son fotoğrafta çok güzel çıkmış.
- B) Marketten aldığımız elmalar kötü çıktı.
- C) Hasta çocuğun durumu gün geçtikçe iyiye doğru gidiyor.
- D) Yeni komşuların yaramaz çocukları var.

**Kazanım:** Yazılışları farklı anlamları aynı olan sözcükleri belirler.

**Soru:** Aşağıdaki sözcüklerden hangilerinin yazılışı ayrı ama anlamları aynıdır?

- A) vatan – yurt
- B) şeref – meziyet
- C) cumhuriyet – özgürlük
- D) medeniyet -bağımsızlık

**Kazanım:** Okuduğu parçada vurgulanan ana düşünceyi belirler.

**Soru:** Kentler yıkılıyor, insanlar ölüyor, ama resimler, heykeller, kitaplar kalıyor.”

**Yukarıdaki sözü söyleyen bir kişi sanatın hangi yönüne dikkat çekmek istemektedir?**

- A) güzelliğine
- B) kalıcılığına
- C) insanları etkilediğine
- D) orijinalliğine

**Kazanım:** Okuduğu parçanın konusunu belirler.

**Soru:** Günümüzde dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanlar, birbirleriyle e –posta (elektronik posta) denilen yöntemle haberleşmektedir. Hızlı ve ucuz bir haberleşme yöntemi olan e –posta, internet kullanıcıları tarafından telefonla ya da mektupla haberleşmeye göre daha çok tercih ediliyor. Bunun nedeni, şehirler arası ya da uluslararası görüşmeler açısından telefonun oldukça pahalıya mal olması, mektupla haberleşmenin de uzun sürede gerçekleşmesi ve e –postanın bilgisayar ve internet bağlantısının olduğu her yerde haberleşmeyi sağlamasıdır.

**Yukarıdaki parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Günümüzde internetle haberleşme yolları
- B) Eski ve yeni haberleşme yöntemleri
- C) Haberleşmenin insan hayatına sağladığı yararlar
- D) Şehirlerarası ve uluslararası görüşmelerin farklılıkları

## Ek 2. Okuduğunu anlamayla ilgili olarak bu araştırmanın odağındaki kazanımlar örnek maddeler

Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.

Okuduklarını zihninde canlandırır.

Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.

Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.

Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

## Ek 3. Okuduğunu anlama ölçeği örnek maddeleri

### ÇİĞ

Her mevsim gibi kış mevsiminin de kendine özgü güzellikleri ve özellikleri vardır. Hele çocuklar için lapa lapa yağan kar altında kartopu oynamak, kışın zevkli yanlarındandır. Kızak kaymanın heyecanı ise bir başkadır. Kardan adam yapmak, sonra onu kartopuna tutmak!... Ne güzeldir, kar soğuğunun temizlediği mis gibi havada oynamak!... Ama kışın, kar yağışının hiç de güzel olmayan yanları da vardır: Çiğ. Başka bir deyişle insanların felâketine neden olan "beyaz cehennem". (1-2. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

### S.1- Parçada, kış mevsimi ile diğer mevsimler arasında nasıl bir benzerlik kuruluyor?

- Hepsinin de güzel yanları vardır.
- Kış mevsimi daha güzeldir.
- Kış mevsimi zor ve eğlencesiz geçiyor.
- Diğer mevsimler daha rahattır.

### S.2- Parçada insanların felâketine neden olan çiğ neye benzetilmiştir?

- Lapa lapa yağan kara
- Beyaz cehenneme
- Dev kar yığınınına
- Cehennemin dibine

Televizyonda şiddet içeren programları yayınlamak doğru değildir. Çünkü bu tür programlar insanları, özellikle de çocukları olumsuz yönde etkiliyor. Kavgaları, akan kanları göre göre, insan bunları normal bir olay gibi görmeye başlıyor.

### S.3- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi anlatılan programlara örnek gösterilebilir?

- Mafya ve dövüş filmleri
- Belgesel programları
- Komedi filmleri
- Duygusal filmler

Tüyden hafif olurum böyle sabahlar;  
Karşı damda bir güneş parçası,  
İçimde kus cıvıltıları, şarkılar;  
Bağıra çağıra düşerim yollara,  
Döner döner durur basım havalarda.  
Sanırım ki günler hep güzel gidecek,  
Her sabah böyle bahar;

Ne is gelir aklıma, ne yoksulluğum.

### S.4- Altı çizili kelimelere göre, şiiirde hangi mevsimden bahsediliyor?

- İlkbahar
- Yaz
- Sonbahar
- Kış

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, hatırdada tutuma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi Ankara: 24-28 Eylül 1990, Bildiriler I* içinde (ss.187-200). Eğitim Teknolojisi MEB.
- Adams, J. M. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 9-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Adams, E. T. (1995). *The effects of cooperative learning on the achievement and self-esteem levels of students in the inclusive classroom* (Unpublished Doctoral Dissertation). Wayne State University, Detroit.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arbuckle, J. L. (2011). *IBM SPSS Amos 20 user's guide*. Crawfordville: Amos Development Corporation.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi istatistik ve olasılık konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, S. ve Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezinde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29 (134), 61-74.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR-XIII-Bahar*, 155-160.
- Baki, Y. (2018). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 238-259
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren: D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brush, A. T. (1997). The effect on student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45, 51-64.
- Chiu, M. M. (1999). Teacher effects on student motivation during cooperative learning. activity level, interventional level, and case study analyses. *Educational Research Journal*, 14 (2), 229-251.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 ( 9), 109-129.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerinde etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Epçaçan, C. (2008) *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (5), 532-538.

- Forman, E. A., & McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem solving activities. In E. A., Forman, N., & C. A. Minick (Eds.), *Context for learning* (pp. 213-229). New York, NY: Oxford University Press.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 49, 7-30.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Güngör Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Idol, L., & Valerie, C. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10 (3), 214-229.
- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı Dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı (Ankara ili-Akyurt ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karatay, H. (2013). *Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kardash, C. A., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta analysis. *Youth Theatre Journal*, 1 (3), 11-18.
- Kardaş, M. N. (2014). İşbirlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 9 (8), 603-622.
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S.(2015). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 231-250.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kent, A. M. (2002). *An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Alabama.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Koç, K. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde dramatizasyonla yaratıcı dramının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Koç Damgacı, F. ve Karataş, H. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar ve sonuçları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4, 304-314.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kovacıoğlu, N. S. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lindquist, T. M., & Abraham, R. J. (1996). Whitepeak corporation: A case analysis of a jigsaw in application of cooperative learning. *Accounting Education*. 1 (2), 113-126.

- Maden, S. (2008). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*, 503-519.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 901-917.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017) Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 454-500.
- Maden, S., Şahin, A. ve Durukan E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 151-170.
- Matsunaga, M. (2008). Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2 (4), 260-293.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stotthard, S. H. (2015). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107 (2), 209-238.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: Sage.
- Ocasión, T. L. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension* (Unpublished Doctoral Dissertation). Widener University, New York.
- Olsen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44, 275-295.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD publishing.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11 (3), 201-209.
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* (Unpublished Master Thesis). Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135-147.
- Roettger, D., Szymczuk, M., & Millard, J., (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *Journal of Educational Research*, 72 (3), 138-142.
- Sakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İ.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Slavin, R. E., & Karweit, N. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education*, 50, 29-35.
- Smith, F. (1984). *Reading without nonsense*. New York, NY: Teachers College Press.



- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9 (2), 137-160.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Pearson.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (1), 25-44.
- Ün Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğrel Matbaası.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli öğretim yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "permütasyon ve olasılık" konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2008). *Research methods in education: An introduction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Jigsaw ve küme tekniğinin yazılı anlatım becerilerindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 521-534.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Young, C., & Young, L. (1999). Assessing learning in interactive courses. *Journal on Excellence in College Teaching* 10 (1), 63-76.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Recent Program for International Student Assessment (OECD, 2016) revealed that Turkey is highly below the OECD average in terms of students' reading skills, indicating that it is a serious concern for Turkey. In fact, a large body of educational research has been conducted to examine the factors associating with students' reading comprehension. Most of these studies used survey methods, and to a lesser extent, experimental methods. In experimental studies, collaborative learning and drama, particularly the creative drama were the most examined methods. Intriguingly, the effects of these methods on students' reading comprehension skills and attitudes towards reading along with their effects on the stability of the mentioned skills and attitudes have not been examined comparatively in a single study to date.

### Aim and Research Questions

Thus, the present study aimed to examine the effects of drama and cooperative learning methods on fifth graders' reading comprehension skills, attitudes towards reading, and stability of these skills and attitudes. Five research questions were formulated as follows:

1. Are there significant differences between the experimental and control groups according to the pre-test mean scores of their reading comprehension skills and attitudes towards reading?
2. Are there significant differences between the experimental and control groups according to the post-test mean scores of their reading comprehension skills and attitudes towards reading?
3. Are there significant differences between the pre-test and post-test mean scores of the experimental and control groups according to their reading comprehension skills and attitudes towards reading?
4. Are there significant differences between the mean post-test scores and their respective follow up mean scores regarding attitudes towards reading and reading comprehension skills of the experimental and control groups?
5. Are there significant differences between the follow up mean scores regarding attitudes towards reading and reading comprehension skills of the experimental and control groups?

### Method

#### *Design and Participants*

A pre-test, post-test quasi-experimental design with control group was used in the study. A total of 82 fifth grade students were recruited from a middle school located in the North-West of the Black Sea region in Turkey. Students were randomly assigned to the experimental and control groups, and their gender and age were counterbalanced. Cooperative learning group and drama group contained 26 and 27 students respectively whereas the control group consisted of 29 students.

#### *Instruments and Data Analyses*

The Cognitive Entry Behaviors Test (Epçayan, 2008) was used to assess students' cognitive entry behaviors. A pilot study was conducted based on a different sample of fifth graders (n = 259). Accordingly, 24 valid and reliable questions were selected and used in the study. The Reading Comprehension Scale (Çiftçi, 2007) was used to assess students' reading comprehension skills. Based

on a sample of 206 sixth graders, a pilot study was conducted. Accordingly, 22 valid and reliable questions were selected and used in the study. Attitude towards Reading Scale (Ünal, 2006) was used to assess students' attitudes towards reading. The results of the confirmatory factor analyses demonstrated that the one-factor model with 25 parceled items was confirmed in the study. Internal reliabilities of the scale were also satisfactory.

A series of analyses of covariance and repeated measures analyses of covariance were conducted to answer the research questions. In the analyses, group variable was determined as the independent variable, students' readiness to reading comprehension and gender were determined as covariates, while the mean scores of reading comprehension skills, attitudes towards reading, and follow up tests were determined as dependent variables.

### ***Procedure***

Data were obtained during the spring semester of the 2014-15 instructional year. The research instruments were applied to the students by the first Author of the article before (i.e., pre-tests), at the end (i.e., post-tests), and three weeks later following the experimental sessions (i.e., follow up tests). Time lag between the pre-tests and post-tests was 6 weeks whereas the time lag between the post-tests and follow up tests was 3 weeks. Teachers in the experimental groups were fully informed regarding the cooperative learning and drama methods. Detailed lesson plans were also provided. Teacher in the control group was only told that she was expected to teach in line with the current Turkish language program.

### **Results and Discussion**

The results showed that reading comprehension and attitude post-test scores of the cooperative learning group were higher than that of those students in the drama and control groups. This can be because cooperative learning method may enable students to create a broader understanding regarding the contents of the texts that they read during the lessons by sharing ideas with their counterparts effectively. The results also showed that the drama method was more effective than the methods in the current Turkish language program. This can be because drama method provides a better learning environment in which students may find valuable opportunities to share and create their personal understandings interactively. No significant differences were observed between the scores of reading comprehension post-test and follow up test regarding the cooperative learning group; whereas significant declines were observed between the scores of reading comprehension post-tests and follow up tests regarding the drama and control groups. This can be due to the dynamic nature of cooperative learning method which may allow students to share and generate their personal understandings mutually.

Thus, it can be concluded that (a) cooperative learning was more effective to increase students' reading comprehension skills and interest in reading than both drama method and the methods in the current Turkish language program; (b) drama method was more effective to increase students' reading comprehensions skills and interest in reading than the methods in the current Turkish language program; and (c) cooperative learning method was also effective to enhance the stability of students' reading comprehensions skills and attitudes towards reading. Thus, Turkish language teachers can highly benefit from the current results in order to increase their students' reading comprehension skills and attitudes towards reading. Nevertheless, these results should be cautiously interpreted because the study included limited number of students and focused on fifth graders' reading comprehension skills and attitudes towards reading only which require further investigations.