

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SEVDİKLERİ
KARAKTERLERİN YER ALDIĞI METİNLERİN OKUMA
MOTİVASYONUNA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA UYSAL DEDE

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

NİSAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SEVDİKLERİ
KARAKTERLERİN YER ALDIĞI METİNLERİN OKUMA
MOTİVASYONUNA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA UYSAL DEDE

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

NİSAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

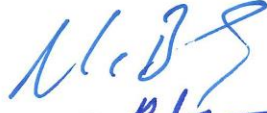


Kübra UYSAL DEDE

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri Karakterlerin Yer Aldığı Metinlerin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi Temel Eğitim Anabilim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ



Üye: Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23/05/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Okuma eylemi yaşantımızın temelinde yer alan ve hayata bakış açımızı belirleyen önemli bir beceridir. Okumanın öğrenildiği, okuma alışkanlığının temelini atıldığı ilkökul yıllarında bu beceriye karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirmek önemlidir. Okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu olumlu olan öğrenciler ilerleyen yıllarda da okuma alışkanlığını edinecekler ve kendi istekleri ile okumalar gerçekleştireceklerdir. Öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları ve okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarının oluşmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenerek hazırlanmış, öğrencileri heyecanlandıracak ve okuma eylemini kendi istekleri ile başlatacak metinlerin kullanılması gerekmektedir. Görsel zenginlikleri ile öğrencilerin dikkatlerini çeken dijital platformların etkili ve amacına uygun kullanılmaması öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına engel olabilir. İlkokul döneminde somut işlemler döneminde olan ve model alma yoluyla öğrenen öğrenciler özellikle bu ortamlarda izlediği karakterlerle kendilerini özdeşleştirmektedirler. Bu çalışmada çocukların kendilerini yerine koydukları kahramanlarla okuma ortamlarında karşılaşmalarının sonuçları araştırılmıştır.

Hiç bir zaman desteğini esirgemeyen, her zaman yola devam etmemi sağlayan, sabırla yolumu oluşturmamı destekleyen, hoşgörüsünü, gülyüzünü, bilgi ve yardımını hiç esirgemeyen, öğrencisi olmaktan ve birlikte çalışmaktan gurur duyduğum kıymetli tez danışmanım, saygı değer hocam Sayın Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e gönülden çok teşekkür ederim. Uzun çalışma sürecim boyunca her sorumu cevaplandıran, ilk günden son güne kadar beni yüreklendiren, yardımını ve desteğini her zaman hissettiren kıymetli hocam Sayın Arş. Gör. Dr. Asena AYVAZ CAN'a teşekkür ederim. Bugüne gelmemde emeği olan tüm öğretmenlerime, teşekkür ederim. 1995 yılında sınıfın kapısında beni gülümseyerek karşılayıp elimi tutan 27 Ocak 2019 kaybettiğim öğretmenim Hasan ÖZER'e çok teşekkür ederim. Her zaman her alanda beni destekleyen yol arkadaşım Ersel DEDE'ye, çalışmam için her türlü kolaylığı sağlayan annelerim Sevgül UYSAL, Suna DEDE ve babalarım Eyüp UYSAL ve Ahmet DEDE'ye teşekkür ederim. Son olarak yolu birlikte bitirdiğim benimle birlikte bilgisayar başında oturan makaleleri boyayan kızım Elvin Gülce DEDE'ye çok teşekkür ederim.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN

SEVDİKLERİ KARAKTERLERİN YER ALDIĞI METİNLERİN

OKUMA MOTİVASYONUNA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Uysal Dede, Kübra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Nisan, 2019. xiii+158 Sayfa

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma modelleri temel alınarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelin çalışma grubunu Sakarya ili Hendek ilçesinde bir ilkokulda 4.sınıfta okuyan 26 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumdur. Araştırmada nicel verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan ölçümlerin istatistiksel analizleri sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık varken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubundaki öğrencilerin geleneksel metinlerle okumalar kontrol grubundaki öğrencilere göre son tutum testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları karşılaştırıldığında ölçeğin alt faktörlerinden *okuma zorluğu algısı*, *okuma yeterliliği*, *okumaya yönelik çaba ve toplam puanlarında* istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmakla birlikte okuma motivasyonu ölçeğinin *okumanın sosyal yönü alt faktöründe* istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere

uygulanan okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılması sonucunda okuma motivasyonu ölçeğinin alt faktörlerinde ve toplam puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test okuma motivasyonu puanları karşılaştırıldığında okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma zorluğu algısı*, *okuma yeterliliği*, *okumaya yönelik çaba* alt faktörleri ile *toplam puanlar* arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmasına rağmen *okumanın sosyal yönü* alt faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin onların okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, geleneksel metin.

ABSTRACT

**THE EFFECT OF THE TEXTS FORMED WITH THE PR STUDENTS'
FAVOURITE CHARACTERS ON THE MOTIVATION OF READING AND
THE ATTITUDE OF READING**

Uysal Dede, Kübra

Master Thesis, Department of Basic Education, Classroom Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

April, 2019. xiii+158 Pages

This research is achieved the evaluation for the effects of student's in 4th grade's reading motivations and attitudes to reading within the passages of their favourite characters. Through the aim, quantitative research model based semi-experimental patterns are used. In this model, students of Sakarya Hendek a primary school attended. This research's independent argument is the passages formed with student favourite characters. The dependents arguments are reading motivations and attitudes to reading. In the research, non-parametric tests are used in the analysis of quantitative outputs. In consequence of statistical analysis in the research, the experimental group's pre-test and final test points showed statistical difference. Otherwise, in the control group, a significant difference isn't observed. There is a significant between the students reading passages with their favourite characters and those who read traditional passages. When the experimental group's pre-test and final test in reading motivations are compared the scale's lower factors that reading difficulty perceptions, reading sufficiency, efforts of reading and total points showed no difference in statistical way. Experimental and control group's final test points of reading motivations are compared, scale of difficulty in reading, sufficiency of reading, efforts of reading lower factors and total points showed statistical difference. However the social aspects of reading no difference in manner of statistics. Finally, the passages with student's favourite characters develops their reading motivations.

Key Words: Reading motivations, attitudes to reading, traditional passage.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	viii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	7
Bölüm II	9
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	9
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1 Okuma	9
2.1.2 İlkokul Düzeyinde Kullanılan Okuma Metinlerinin Özellikleri	13
2.1.3 Okuma Motivasyonu	18
2.1.4 Okumaya Yönelik Tutum.....	22
2.1.5 Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler/Kahramanlar	24
2.2 İlgili Araştırmalar	26
2.2.1 Okuma	26
2.2.2 İlkokul Düzeyinde Kullanılan Okuma Metinlerinin Özellikleri	30
2.2.3 Okuma Motivasyonu	32
2.2.4 Okumaya Yönelik Tutum.....	37
2.2.5 Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler/Kahramanlar	41
2.3 Alan Yazın Taramasının Sonucu	45
Bölüm III.....	46
Yöntem.....	46

3.1 Araştırma Modeli	46
3.2 Çalışma Grubu	50
3.3 Veri Toplama Araçları	52
3.3.1 Genel Formlar	53
3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.1.2 Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği	54
3.3.1.3 Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	55
3.3.1.4 Okuma Metinleri	56
3.4 Verilerin Toplanması	57
3.4.1 Birinci Uygulama	59
3.4.2 İkinci Uygulama	60
3.4.3 Üçüncü Uygulama	61
3.4.4 Dördüncü Uygulama	62
3.4.5 Beşinci Uygulama	63
3.5 Verilerin Analizi	64
Bölüm IV	67
Bulgular ve Yorum	67
4.1 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	67
4.2 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	69
4.3 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	70
4.4 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması	72
4.5 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması	75
4.6 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması	77
Bölüm V	81
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	81
5.1 Tartışma	81
5.2 Sonuçlar	85
5.2.1 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	86

5.2.2 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	86
5.2.3 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	86
5.2.4 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
5.2.5 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
5.2.6 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması.....	88
5.3 Öneriler	88
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	88
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	89
Ekler	109
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	157

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test–Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi	51
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	54
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Sonuçları.....	54
Tablo 4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler.....	57
Tablo 5. Verilerin Toplanma Süreci	56
Tablo 6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	74
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.	76
Tablo 9. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.	78
Tablo 10. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.	81
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 12. İlkokul 1, 2, 3 Ve 4. Sınıfların Türkçe Kitaplarında Bulunan Metin Türleri ve Sayıları.....	150

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde kavramsal çerçeve içinde problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada bulunan tanımlara yer verilmiştir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Okuma; zihinsel süreçlerin gelişimi, sorgulama, çok yönlü düşünebilme ve değerlendirme gibi yaşantımızı oluşturan birçok becerinin temelini oluşturmaktadır. Güneş (2009) okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), okumak göz ve ses organları ile algılanan işaretleri ya da sembolleri beynin yorumlaması, değerlendirmesi ve anlamlandırması şeklinde tanımlamıştır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına göre ise okuma, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi hayatları süresince kullandıkları dil ve bilişsel becerileri kazanarak kullanmalarını, kendilerini kişisel ve toplumsal yönden geliştirmelerini, Türkçe'yi istekli kullanmalarını, okuryazar bir birey olmalarını sağlayacak yetkinlikleri ve değerleri içeren bir bütündür (MEB, 2018).

Bir metni okumak temelde bilgiye ulaşmayı ifade ettiği için okuma becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrenciler eğitim süreci boyunca zorluklarla karşılaşabilirler. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek okuma alışkanlığını kazanmaları eğitim hayatlarının temelini atıldığı ilkökul yıllarında önemli olduğu söylenebilir.

Okumanın başarıya ulaşmasının bir boyutu anlamadır. Öğrencilerin okuduklarından doğru çıkarımlar yapmaları, doğru kazanımlara ulaşmaları okuma ve anlama sürecinin başarılı olduğu olarak değerlendirilebilir. Akyol'a (2005) göre insanlar sadece bilginin hızına ulaşmak için değil, günlük yaşamlarını sürdürmek için de okuma eylemini gerçekleştirirler. Günlük gazeteleri okuyup anlamaları, televizyonda dizileri izleyip anlamaları, reçeteleri okuyup anlamaları, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri için okuma ve anlama becerilerine sahip olmalıdırlar.

Eğitim-öğretim süresince her öğrenci farklı olduğu için okuma süreçleri de birbirlerinden farklıdır. Öğrenciler arasında görülen bu farklılıkların nedenlerinin başında ise okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum gelmektedir (Temizkan, 2008). Öztürk ve Uzunkol'a (2015) göre öğrencilerin okuma becerilerinin ve okuma alışkanlıklarının istenilen düzeyde geliştirilmesi için okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının doğru şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı öğrencilerin okuma eylemini bir ihtiyaç ve mutluluk kaynağı olarak görmesi, okumaya zaman ayırması, okuma alışkanlığını hayat boyu ve sistemli bir süreklilikte gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir. Türkçe Sözlük'te motivasyon, güdülenme olarak belirtilmekte ve kavrama ilişkin iki tanım verilmektedir. Birinci tanımda "Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon." olarak ifade edilmektedir. İkinci tanımda ise "Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği." şeklinde belirtilmektedir (Türkçe Sözlük, 2015). Budak'a (2003) göre motivasyon, "En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir." Selçuk (2010) istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak açıkladığı motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriden oluştuğunu belirtmektedir. İleri ve Öztürk'e (2013) göre motivasyon bireyi bir duruma yöneltmenin yanında durumun sürekliliğini de sağlaması açısından önemlidir. Öğrencilerin ilgisinin sürekliliğini sağlamak okuma motivasyonlarının olumlu yönde gelişmesi için önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin bu sürekliliği sağlaması sonucunda yaşam boyu öğrenme becerisinin de temelleri atılmış olur. Bu açıdan okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum son dönemlerde eğitimciler tarafından pek çok araştırmaya konu edilmektedir (Unrau ve Quirk, 2014).

Okuma eyleminin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutu bulunmaktadır. Okuma eyleminin bilişsel boyutu göz ve ses organları ile sembollerin algılanması ve beyin tarafından anlamlandırılması iken okumanın duyuşsal boyutu ise okuma eylemine başlatan, okumayı tercih ettiren boyuttur (Edizer,2015). Okumanın duyuşsal boyutunda ise okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum fatörleri bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonunu ve okumaya yönelik tutumun belirlenmesi ise bu süreçte öğrencilerin karşılaşacağı metinler aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Lau, 2009).

McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard'a (2015) göre öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları sürecinde metinlerin önemli oldukları söylenbilir. Bu açıdan öğrencilerin süreçte karşılaşacağı metinlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenerek hazırlanmış, öğrencileri heyecanlandıracak ve okuma eylemini kendi istekleri ile başlatacak özellikleri taşımaları gerektiği savunulmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları metinler iyi seçilmeli ve bu metinler öğrencilerin yaş dönemlerinin özelliklerini taşımalıdır (Delican, 2016).

Öğrencilere okumayı sevdirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencilerin okuma motivasyonlarının yanında okumaya yönelik tutumlarını sürecin başında tespit etmek önemli olabilir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında, geliştirilmesinde okuma eyleminin hayat boyu sürekliliğinin korumasında öğrencilerin olumlu okuma motivasyonları ve olumlu okumaya yönelik tutum geliştirmelerinin gerektiği savunulabilir (Baker, 2003). Okumaya yönelik tutum eğitim-öğretimin ilk adımı olan okul öncesinde başlayıp ilkökul düzeyinde gelişmektedir Bu açıdan ilkökul düzeyinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının doğru bir şekilde belirlenmesi önemlidir (Worrell, Roth ve Gabelko, 2007).

Öğrencilerin aile içinde başlayan eğitimi günümüzde teknolojik aletlerin bulunduğu ortamlarda devam etmektedir (Dyson, 2003). Bebeklikten itibaren bu ortamlarla tanışan öğrenciler ileride bu ortamlara alışkanlık kazanabilmektedirler. Gelişen teknoloji okuma alışkanlığını çeşitli açılardan etkilemiştir. Görsel zenginlikleri ile öğrencilerin dikkatlerini çeken bu dijital platformların etkili ve amacına uygun kullanılmaması öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına engel olabilir (Hoffner, 2000).

Öğrencileri anlamak için öncelikle onların dünyalarına girmek gerekir. Wohlwend ve Hubbard'a (2012) göre öğrencilerin dijital ortamlara ulaşmalarının kolaylaşması ve bu ortamlarda geçirdikleri sürenin artış göstermesi modelleme döneminde bulunan öğrencilerin bilişsel, sosyal, ahlaki ve dini gelişimlerini çeşitli açılardan etkilemektedir. Dijital ortamlar ve çizgi filmler öğrencilerin günlük hayatlarını, davranışlarını ve bilişsel süreçlerini önemli ölçüde etkilediği savunulmaktadır. İlkokul çağındaki öğrencilerin kişilik oluşumlarında ve gelişimlerinde dijital ortamlar ve çizgi filmler önemli bir yer oluşturmaktadır (Rutherford, 2007). Özellikle bu ortamlarda izlediği karakterlerle kendini özdeşleştiren öğrenciler onun gibi olma, o kahramanın ürünlerini alma eğilimleri göstermektedir. Dijital ortamlarla etkileşim içinde kalan öğrenciler çizgi filmlerdeki düşünce yapılarını, model olan kahramanların davranışlarını ve genel özelliklerini benimsemektedirler. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler bu kahramanların olumlu özelliklerine odaklanmaktadır (Norton, 2003). Özdemir ve Ramazan'ın (2013) betimsel çalışmasına katılan annelerin görüşlerine göre; ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kendilerini çizgi film kahramanları ile özümlemesi (ben süpermenim, pamuk prensesim, cedrixim gibi), çizgi filmde yer alan kahramanın davranışlarını tekrarlama, hareketlerini taklit etme, kahramanın kullandığı sözcükleri kendi hayatında kullanma davranışları sergilemektedirler.

Bolışık, Bal Yılmaz, Yavuz ve Tural Büyük'ün (2014) betimsel çalışmasına katılan annelerin görüşlerine göre; hangi oyuncuğun alınacağına en çok çocuklar (%52,8) karar vermektedirler. Bu çocukların seçtikleri oyuncaklar daha çok ilgilerini çeken televizyon ya da dijital platformlarda yer alan karakterle ilgili olmaktadır. Hangi oyuncuğun alınacağı kararını sadece çocuklar verdiğinde onlara uygun olmayan oyuncuğu seçebilirler. Bunun yanı sıra elde edilen diğer bulgulara göre, okul öncesi ve ilkokul çağı öğrencileri çizgi filmlerle ve kahramanlarla ilişkili hareketler sergilemektedirler, çizgi filmler ile ilgili konuşmaktadırlar ve sorular sormaktadırlar. Okul öncesi ve ilköğretim çağı öğrencileri çizgi filmlerde yer alan kahramanlarla bağlantılı taleplerde de buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çizgi filmlerde veya dijital platformlarda yer alan karakterlerin sahip oldukları özellikler, karakterlerin başından geçen renkli olaylar öğrencilerin hayal dünyasını ve zihinsel gelişimlerini etkilemektedir (Applegate, 2004). Öğrenciler üzerinde bu kadar

etkileri olan bu kahramanları dijital dünyadan alıp okuma metinlerine yerleştirsek bu durum öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını etkisi olur muydu?

Bu araştırmanın problem cümlesi: İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

1.2 ALT PROBLEMLER

Araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

- 1) Deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik öntest ve sontest tutum puanları arasında farklılık var mıdır?
- 2) Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik öntest ve sontest tutum puanları arasında farklılık var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik son test tutum puanları arasında farklılık var mıdır?
- 4) Deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?
- 5) Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?
- 6) Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşam boyu kullanılan okuma ve anlama becerisi okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır. Okuma alışkanlığının geliştirilmesi için ilkökul yıllarında öğrencilerin ilgilerini çekecek metinlerle karşılaşmaları etkili olabilir. Öğrencilerin ilgilerini öğrenmek için dünyalarına girmek gerekir. Dünyalarına girmek için ise en çok vakit geçirdikleri ve hoşlandıkları ortamlara bakılabilir. Çağımızda öğrenciler küçükten büyüğe teknoloji dünyası ile içiçedir. Günümüzde çocukları teknolojik ortamlardan uzak tutmak mümkün değildir (Bayındır, 2015). Bu durum amacına uygun kullanılmazsa zararlı olabilir. Öğrenciler bu ortamlarda çeşitli kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmektedirler. Onlar gibi davranmakta, onların resimlerinin bulunduğu ürünleri almaktadırlar. Hayatlarının bir bölümünü sevdikleri karakterler oluşturmaktadır (Rozmiarek, 2006). Bu araştırmada ise öğrencilerin kendilerini özdeşleştirdikleri, davranışlarını taklit ettikleri kahramanlarla okuma materyallerinde karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Okuma alışkanlığına zararlarının üzerinde durulduğu teknolojik ortamların, dijital kahramanların okuma alışkanlıkları üzerinde farklı açılardan faydaları olabilir mi?

Bu araştırma ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerle hazırlanan metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmesi açısından önemlidir.

1.4 VARSAYIMLAR

- 1) Araştırmaya katılan öğrencilerin soruları samimi bir şekilde cevaplandıkları,
- 2) Öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına gerçek becerilerini ve duygularını yansıttıkları,
- 3) Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin (öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, sosyal, kültürel ve ekonomik durum) deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma

- 2017-2019 Eğitim- Öğretim dönemi ile
- Sakarya ilinde bulunan bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak dâhil olmuş 26 öğrenci ile
- Araştırma konusu olan ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinin okuma becerisi ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Okuma: Göz ve ses organları yoluyla algılanan çeşitli sembollerin beyin tarafından anlamlandırılması.

Okuduğunu Anlama: Metinden hareketle "ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim"... sorularının cevaplanabilmesidir.

Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler: Uygulamalar öncesi araştırmada yer alan öğrencilerle birebir görüşmeler sonucu öğrencilerin sevdiklerini, izlerken veya okurken mutlu oldukları çeşitli alanlarda yer alan figürlerdir.

Geleneksel Metin: Ders kitaplarında, güvenilir eğitim kaynaklarında yer alan araştırmacı tarafından düzenlenmemiş metinlerdir.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı

TDK, Türk Dil Kurumu

TTKB, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

EARGED, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

PISA, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

OECD, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

IEA, Eğitim Başarılarını Değerlendirme Uluslararası Derneği (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

PIRLS, Uluslararası Okuma Okuryazarlığı İlerleme Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study)

OMÖ, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

OYTÖ, Garfield Görselli 1.-6. Sınıflar Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma, ilkökul düzeyinde okuma becerisi ve öğretimi, ilkökul düzeyinde kullanılan metinlerin özellikleri, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, öğrencilerin sevdikleri karakterler/kahramanlar, ders kitaplarında sevilen karakter kullanım düzeyi, gibi konularla ilgili kuramsal bilgilere ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Okuma

Günümüzde eğitim etkinliklerinde devam eden bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bilginin yenilenecek hızla büyüdüğü bu süreçte, bilgiye ulaşma, doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme, bilgiyi doğru kullanma becerileri giderek önem kazanmıştır. Bu becerilerin edinilmesi ve hayat boyu kullanılması ise bilgi üreten bir eğitim sisteminden geçmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Toplumların gelişmişlik seviyeleri belirlenirken okuryazarlık oranı önemli bir ölçüt olarak seçilmiştir. Okuryazarlık; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içerir. Bu becerilerin temeli ise okumadır (Wigfield, Mason-Singh ve Guthrie, 2014).

Yaşadığımız bilgi, iletişim ve teknoloji çağında okumanın önemi daha da artmıştır. Okumanın birçok tanımı yapılmaktadır. Okuma: yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamak olarak tanımlanmaktadır. Okuma bir bilgi kaynağı, bir sınıf ödevi ya da sosyal aktivite sağlayan içerik olabilir. Bilgi veya mevki kazanmanın yolu ya da başlı başına eğlenceli bir aktivite olarak da görülebilir (Nolen, 2007). Güneş (2009) okuma;

algılamak, görmek, ifade etmek, anlamak, zihinde oluşturmak gibi zihnin farklı işlerini kapsayan karışık bir süreç olarak ifade etmiştir. Okumayı tanımlamaya yönelik ifadeler incelendiğinde okumanın çözümleme, anlama ve yorumlama olarak üç bileşen içerdiğini görmekteyiz (Dalboy, 2014). Sadoski ve Pavio (2004: 341) ise bu bileşenleri çözümleme, kavrama ve tepki olarak ifade etmişlerdir.

Günümüzde okumaya çeşitli anlamlar yüklenmiştir. "Okuma akıcı olmalıdır. Okuma anlam kurma sürecidir. Okuma stratejik olmalıdır. Okuma hayat boyu devam etmelidir. Kişi okumaya güdülenmelidir" (Başaran ve Akyol, 2009). Bu tanımlarda okumanın bilişsel yönü üzerinde durulmuştur. Okuma eyleminin bilişsel sistemler, dikkat etme, görme, hafızada tutma, işitsel olarak seçme, dile dökme gibi bilişsel becerilerin yanında duyuşsal bir yönü de vardır. Okuma öğrenilebilir ve bu bilişsel becerilerle sağlanabilir ama okumaya devam etmek ya da okuryazar olmayı tercih etme sürecinde ise duyuşsal beceriler işleme girecektir (Ying Guo, Connor, Tompkins ve Morrison, 2011).

Worrell, Roth ve Gabelko'ya (2007) göre okuma becerisi öğrencilerin genellikle ilkokul 1.sınıfa başlamalarıyla gelişen bir beceridir. Öğrencilerin okula başlamasıyla temel okuma becerileri edinme süreçleri de başlar. İlerleyen basamaklarda ise akıcı okuma, okuduğunu anlama üzerinde durulmaktadır. Okuma zaman içinde oluşan ve gelişen bir beceridir. Hayatın bütün alanında okumanın gereğini göz önünde tutarsak öğrencilerin okuma becerilerini çok iyi bir şekilde kullanmaları verisine ulaşılabilir. Okuma becerisi kişisel bir beceri olmasının yanında kişilerarası iletişimi oluşturup geliştirecek bir beceridir (Wang ve Guthrie, 2004). Günümüzde eğitim sistemimizde bu sebeplerden dolayı okuma becerisi öğretmenler tarafından ilk olarak kazandırılması amaçlanan beceri haline gelmiştir (MEB, 2018).

Tavakoli ve Kheirzadeh'e (2011) göre okuma öğretiminde amaç okumayı öğrenmektir. Bir öğrencinin okuma yazmayı öğrenmiş olması okuma becerilerini geliştirdiği anlamına gelmez. Her öğrenci okuma becerilerini kazanabilir. Fakat her öğrenci okuma becerilerini aynı düzeyde geliştiremeyebilir böylece okumaktan aynı hazzı almayabilir (Öztürk ve Uzunkol, 2015: 5). Bu durumun nedeni ise okuma eyleminin hem bilişsel hem de duyuşsal beceriler içeren bir süreç olmasıdır. Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip olduklarında daha uzun sürelerde

dikkatlerini vererek okuduklarını ve okumaya karşı istekli oldukları ifade edilebilir. Okurun olumlu tutumu, okuma çabasını ve okuma başarısını etkilemektedir (Adunyarittigun, 1997). Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerinin okuma başarılarını arttırmak için okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmelerinin önemini fark etmeleri gerekmektedir. Kazanılan okuma becerisi ile öğrencinin hayatı zenginleşir; bilgi ve kültür seviyesi artar (Öztürk ve Aydemir, 2013: 1106).

Öğrenciler okuma etkinliğini yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilmelerinden dolayı okumaya karşı motivasyona sahip olmalıdırlar (Baker & Wigfield, 1999). Öğrenciler okumak için bilişsel becerilere sahip olsalar da okuma motivasyonları yetersizse okumak için vakit ayırmayabilirler. Stipek'e (2002) göre her öğrenci okuma etkinliğinden haz duyabilmeli ve böylece başarıyı tatmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretimi "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yaklaşımıyla gerçekleştirilmektedir. Buna göre ilk okuma yazma sürecinde aşağıdaki sıralamanın takip edilmesi önerilmektedir (MEB, 2018):

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık:

- Dinleme etkinlikleri
- Parmak ve el kasları için etkinlikler
- Serbest ve düzenli çizgi etkinlikleri ve boyama

İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme:

- Sesleri hissederek tanıma ve ayırımına varma
- Harfleri tanıma okuma ve yazma
- Harften hece, heceden kelime, kelimedenden cümle oluşturma
- Metni okuma

Serbest Okuma ve Yazma

Seslerin hepsi öğrenciler tarafından kavrandıktan sonra ve asgari iki hafta öğretmen eşliğinde akıcı düzeydeki okumaları iyileştirmek amacıyla okuma etkinlikleri yapılmalıdır. Öğretmenler, bireysel farklılıklara dikkat ederek öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirebilirler. Öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlamak için

tekerlemelerin, manilerin, sayışmaların, ninnilerin ve bilmece gibi çeşitli etkinliklerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına göre İlkokul 4. Sınıf Okuma alanının kazanımları Ek 18'de verilmiştir.

Öğrencilerde her yaş döneminin özellikleri farklıdır. Okuma becerisinin kazandırılmasında da okul öncesi dönemi de dâhil olmak üzere yaş dönemine göre farklı etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Aytaş'a (2005) göre okuma öğretimi dönemlerinin özellikleri şunlardır:

İlkokulun ilk yılları: Okumaya istek ve merakın temelleri atılır. Görsel okuma ilgileri yanında, sesler ve harf ilişkisi kavranmaya başlanır.

- Okumayı öğrenmeye başlama: Okumayı öğrenmeye başlayan çocuk doğru yönlendirme ile her şeyi okumak ve anlamak ister.
- Okuma isteği ve alışkanlığının başlaması.
- Okuma güçlüğü ve okuma üstünlüğü dönemi.
- Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okumada zevk almanın oluştuğu dönem.

Türkçe Dersi Öğretim Programında temel dil becerilerinin kazanılmasında bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemiştir. Farklı yöntem ve teknikler birlikte kullanılması önerilmiştir. Eğitim-öğretim süreci planlanırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılması planlanan yöntem ve teknikler, öğrencilerin ön öğrenmelerini aktifleştirmeli, varsa yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgi çekici olmalıdır. Öğrencilerin süreçte aktif katılımları sağlanmalı ve öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları bakımından özendirilmelidirler. Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin araştırma yapmaları, keşfetmeleri, problem çözmeleri, tartışmalar yapmaları gibi süreçte aktif olmalarını sağlayacak etkinliklerin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Dökmen'in (1995: 29-30) "Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma" isimli çalışmasında okuma becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini ve bunun için uygulanacak eğitim programının aşağıdaki hedeflere dayanması gerektiğini belirtmiştir. Bu hedefleri ise şöyle sıralamıştır:

- Okuyucunun görsel algı kapasitesini artırmak: Bir okuyucunun görsel algı alanı yaklaşık 4-5 sözcük iken, uygun eğitimlerle daha çok sayıda sözcüğü görür hâle gelebilir.
- Kötü okuma alışkanlıklarının düzeltilmesi ve ek okuma stratejilerinin öğretilmesi: Okuma hızını yavaşlatan kötü okuma alışkanlıkları giderilmelidir.
- Okuyucunun sözcük hazinesini, genel kültür seviyesini ve uyarıları organize etme becerisini artırmaktır: Okumak, bir algısal etkinliktir; bir düşünce sürecidir ve üst düzeydeki birtakım bilişsel etkinliklere dayanır.

Daha iyi bir okuma için hem sözcük dağarcığı genişletilmeli, hem okunacak konuya ilişkin genel bilgi arttırılmalı, hem de öğrenme öğrenilmelidir. Cunningham ve Stonovich'e (2004) göre okuma becerisi tüm gelişim alanlarında ilerleme sağlayan bir beceridir. Dil ve biliş temelli okuma becerisi, bireyi her türlü geliştiren bir beceri alanıdır. Öğrencilerin okumayı metinler aracılığıyla öğrendikleri savunulmaktadır. Bu açıdan okuma metinlerinin özellikleri nitelikli bir okuma için önemli olduğu söylenilebilir.

2.1.2 İlkokul Düzeyinde Kullanılan Okuma Metinlerinin Özellikleri

Okuma ve anlama becerilerinin istenilen düzeyde gelişmesi için ders kitapları önemli bir araçtır. Ders kitaplarının bu süreçte etkili biçimde işe koşulması öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Ders kitaplarını bu kadar önemli yapan ise ders kitaplarının içinde bulunan metinlerdir (Tella ve Akande, 2007). Ders kitaplarındaki metinler, Türkçe öğretim programındaki amaçlarla bağlantılı, öğrencilere okumayı sevdirecek, dilin kurallarını hissettirecek, dilini kurallara uygun kullanmasını sağlayacak gibi özelliklere sahip olmalıdır. Türkçe öğretiminin hedeflerine ulaşılabilmesi, eğitim-öğretim boyunca kullanılan anlatımı yansıtması, hedef yaş grubunun gelişimini destekleyici ve özgün örnekleri içeren metinler olması önemlidir (Sever, 2016). Metin, yazıları şekil, ifade ediş ve noktalama ile oluşturan bütündür (TDK, 2015). Ders kitaplarında yer alan bu metinlerin şu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (MEB 2018):

- Alanında genel olarak kabullenilmiş yazarlar ve eserlerinden edebî ve kültürel öğeler barındırmalıdır. Balkan Türkleri ve Türk cumhuriyetleri edebiyatlarının eserleri de olmalıdır.
- Metinler yazarın eserinden doğrudan alınmalıdır.
- Bir sınıf için kullanılan metinler diğer sınıflarda kullanılmamalıdır.
- Aynı yazar ve/veya şairin en çok iki eseri kullanılmalıdır.
- Yabancı kaynaklardan alınan metinler, kaliteli çevirilerden seçilmelidir.
- Temaları içeren özellikte serbest okuma metinleri olmalıdır.
- Ders kitabına sığmayacak uzunluktaki metinlerin alıntılarında anlamın kaybolmaması metnin kısa özeti verilmelidir. Alıntı yapılan bölümün metnin hangi kısmından alındığı ifade edilmelidir.
- Uygunsuz ifadeler anlam bütünlüğü bozulmayacak şekilde çıkarılmalıdır.

Türkçe dersinde ana dil becerilerinin edinilmesinde farklı metinlerden faydalanılır (MEB, 2018). Türkçe Öğretim Programına göre her sınıf düzeyinde Türkçe kitaplarında bulunulacak metinler seçilirken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Tüm sınıflarda 4 zorunlu 4 seçmeli olmak üzere 8 tema bulunmaktadır ve her temada 4 metin olmalıdır. Bu metinlerin 3 tanesi okuma ve 1 tanesi izleme veya dinleme metnidir.
- Bütün sınıflarda 8 serbest okuma metni olmalıdır. Serbest okuma metinleri okuma alışkanlığı kazandırmada, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede veya ulaşamadığı düşünülen kazanımlar için kullanılabilir (MEB, 2018).
- Serbest okuma metinleriyle birlikte Türkçe ders kitabında toplam 40 metin bulunacaktır.
- Metinler 3 grup olarak yer almaktadır: Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir.
- Seçilen metinlerde sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme yapılabilir.
- Metin türlerinin dengeli dağılımı metinlerin şekillerine göre belirlenmelidir.

- Temalar arasında ve kitabın tamamında dengeli ve eşit bir dağılımının sağlanması esastır.

2018 yılında Doku Yayınevi tarafından yayınlanan dördüncü sınıf Türkçe kitabında bulunan metinlerin 26 tanesinde düzenlemeye gidilmiş, 8 tane metin ise kısaltılmıştır.

Türkçe Öğretim Programı'na göre ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiirler olmak üzere 3 gruptur. Güneşli'ye (2003) göre metin, “okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir üründür.” “Metin kelimesi bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır” (Akyol, 2006). Metin, belirli bir iletişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. TDK'nın (2015) tanımına göre metin, “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekstir”. Bu bağlamda yazılan her şeyin metin olduğu yargısına varılabilir. Altın'a (2006) göre metinler dil eğitiminin önemli araçlarıdır. Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanması beklenen davranışlar metinler yoluyla öğrenciye sunulur. Öğrenci karşılaştığı farklı türlerdeki metinlerle hem iletişim kurmayı öğrenir, hem de ana dilinin zengin örnekleriyle karşılaşarak okuma sevgisi kazanır. Akyol'a (2011) göre; “ders kitaplarındaki metinler genel olarak hikâyeye edici metinler, bilgi vermeye dayalı metinler” olarak ele alınmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2015) ise metin türleri; “şiir, öyküleyici metin ve bilgi verici metin” olarak ayrılmıştır. Tüm metinler bir olay, bir fikir veya bir duygu anlatır. Çoğunlukla fikirleri anlatan metinlerin bilgi verici metinler olduğu, olaylar üzerine anlatım yapan metinlerin öyküleyici metinler olduğu, daha çok duyguları işleyen metinlerde de şiir türü metinler denilmektedir.

Öyküleyici Metinler

Hikâyeler her toplumda ve her kültürde, çocukların ilgi duyduğu türlerdendir. Çocukların ilk dil edinimlerinde hikâyelerin önem olduğu söylenebilir. Hikâyeler belli bir yaşa kadar çocukların hayatının bir parçasıdır adeta (Coşkun, 2007). Hikâyeler yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada da önemli araçlardır. Tahmin etme ve çıkarım becerilerini geliştirmenin

temel araçlarındandır (Akyol, 2010). Öyküleyici metinler, başka bir deyişle anlatı türündeki metinlerin amacı bir öyküyü anlatmaktır. Aytaş'a (2005) göre öyküleyici metinler olay ve durum anlatımına dayanan ve okuru o olayın içinde yaşatmayı amaçlayan öyküleyici anlatım biçimini kullanan metinlerdir. Öyküleyici anlatım, iletilmek istenen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği anlatım türüdür. Bu metinlerde ileti olay akışı üzerinden verilir. Öyküleyici metinlerdeki kişilerin fiziksel ve ruhsal özellikleri çocuğun kahramanlara öykünmesini ve onlarla özdeşim kurmasını sağlar. Bu nedenle metnin ana kahramanının çocuğa örnek olacak davranışları sergilemesi beklenir (Cihaner, 2007). Öyküleyici metinlerin bir amacı da çocuklara mesaj vermektir. Çocuklar okudukları metinden sezerek, keşfederek, yorumlayarak değişik mesajlar çıkarırlar.

Bilgi Verici Metinler

“Okuyucuya bilgi vermek, onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek kastıyla kaleme alınan metinlere öğretici (bilgi verici) metinler adı verilir” (Akyol, 2011). Bilgi verici metinlerin amacı okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek ve bir fikri aydınlatmaktır. Bilgi verici metinler, kaynağını gerçek dünyadan alır. Metne yansıtılan gerçek yaşam ve yaşantılar çarpıtılmamaya özen gösterilir. Doğruya, gerçeğe ve nesnellığe önem verilir. Bu yüzden de anlatılanların doğruluğu ya da yanlışlığı genellikle kanıtlanabilir (Sulak, 2009). Bilgi verici bir metinde amaç bilgi sunmaktır ve sözcükler temel anlamlarıyla kullanılır. Altın'a (2016) göre bilgi verici metinler herhangi bir konu veya bir sorun hakkında bilgi vermeyi amaçlayan, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır. Genel olarak anlatımları düzdür. Öncelik bir anlamı, özü doğrudan ve kestirme bir söylemle anlatmaktır. Yazar bu tür bir metni oluştururken genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Metinde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesnelere, varlıklara, durumlara veya olgulardır (Akyol, 2006). Mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basmaktadır. Bu tür metinlerin yazımında temel amaç bilgiyi aktarmaktır. Bilgi verici metinlerde kullanılan dil duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz. Böyle metinlerden alınan bilgiler yaşama doğrudan aktarılabilir. Genelde farklı bir şekilde yorumlanmaya açık bir yapıları yoktur ancak öne sürülen fikrin doğruluğu veya yanlışlığı tartışılabilir (Altın, 2016).

Öğretim programlarında bilgi verici bir metin aracılığı ile öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Fen bilgisi, sosyal bilimler, trafik gibi derslerde kullanılan kitapların önemli bir kısmı bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında da metin türlerinin eşit dağıtıldığı her temanın altında muhakkak bilgi verici metinlerin yer aldığı görülmektedir.

Şiir

Şiir, “zengin hayallerle ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebiyat türü” olarak tanımlanabilir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Şiir, “anadil eğitiminde sıkça başvurulmuş yazın türlerinden biridir. Türkçe ders kitaplarına alınan şiirler, dil öğretimi materyali olarak kullanılırken aynı zamanda şiir türünün özgün yapısını da yansıtacak nitelikte metinler olmak durumundadır” (Akyol, 2011). Türkçe öğretim programlarında şiirlerin yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümlenmesi sürecini kapsamakta olduğu görülmektedir. Şiir incelemesi ile öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserlerinden zevk alma becerilerini kazanmaları; şiiri anlayıp ondan bilinçli olarak zevk almaları amaçlanmaktadır (Akyol, 2010). Altın'a (2016) göre Türkçe dersinin kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılacak şiirler ve bunların üzerinde yaptırılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Derslerde tercih edilecek şiirler, Kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, dil becerisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatım gibi amaçlara ulaşılacak nitelikte olmalıdır. Haftalık ders programında en fazla ders saatine sahip olan Türkçe dersinin temel amacı ise öğrencilere anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri kazandırmak ve bu becerileri geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için çeşitli materyaller kullanılabilir (Akyol, 2010).

İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfların Türkçe kitaplarında bulunan metin türleri ve sayıları Ek 19'da verilmiştir.

Eğitim programının hedeflerine ulaşılmasında; öğrencilerin eleştiren, sorgulayan ve yaratıcı bireyler olmasında da farklı türdeki metinlerle eşit düzeyde karşılaşması önemlidir (MEB, 2018).

Selçuk'a (2010) göre okullarda öğrenciler için seçilen araç-gereçlerden, sınıf tasarımlardan okul koridorlarına kadar hemen hemen her Őeyde eğitim öğretimin temel ilkelerinden yola çıkılması gerekmektedir. Eğitim-ğretimin temel ilkeleri yaşama yakınlık, yaparak-yaşayarak öğrenme, ekonomiklik, açıklık, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, basitten zora ve çocuğa görelidir. Çocuğa yönelik hazırlanan eğitim-ğretim süreci sayesinde öğrenmeler yaşamın içinde, verimli ve kalıcı hale gerekleēecektir.

2.1.3 Okuma Motivasyonu

Motivasyon Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te (2015) iki tanımla ifade edilmiştir. İlk tanımda kişinin işe başlamasını ve içi sürdürmesini sağlayan dürtü olarak ifade edilmiştir. İkinci tanımda ise bireylerin harekete geçme veya öğrenme isteği olarak tanımlanmıştır.

Motivasyon, davranışı oluşturan ve davranışı yönlendiren bir faktördür. ğrenme açısından motivasyon öğrencinin öğrenmeyi istemesi bunun için bireysel çaba göstermesidir. Motivasyon, bireylerin etkinliklerinin tercihini belirleyen bir faktördür (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998). Okuma eylemi bir seçimi gerekli kılan, bireylerin eyleme geçmesi ile gerekleēen faaliyettir (Guthrie, Wigfield, Tonks ve Perencevich, 2004). Okuma eyleminin amacına ulaşması için bireylerin bir çabasının olması ve bu çabanın anlama ile sonuçlanması gerekmektedir (ztrk ve Uzunkol, 2015). Bu süreç ise bizi okuma motivasyonu kavramı ile karşılaştırmaktadır. Okuma motivasyonu okuyucuları okuma eylemine yönelten, okuma eyleminin süreklilik kazanmasında etkili olan bir faktördür. Okuma motivasyonu okuyucunun davranışlarının altyapısını betimlemek için kullanılır (Unrau ve Quirk, 2014). Diğer bir tanımla okuma motivasyonu okuyucuların okuma sürecine, okuma amaçlarına, okumaya verdiği değer ve okuma inançlarıdır (Wigfield, Mason-Singh ve Guthrie, 2000). Öğrenci okumaya motive olmazsa okuma eylemi başlamayacaktır. Bunun yanında okuduğunu anlama ile birlikte okumaya ait st düzey hedeflere ulaşabilmek

için de okuma motivasyonu gereklidir (Baker ve Wigfield, 1999). Okula olumlu tutum ile gelen öğrencilerin sahip oldukları motivasyon okuma alanında da işe koşulmalı ve okuma sürekliliğinin kazanılmasında etkili olması sağlanmalıdır. Öğrenciler okuma becerilerini kazanırken ihtiyaçları gerçekçi bir şekilde belirlenmeli, doğru tespitler yapılarak bu ihtiyaçlar karşılanmalı bunun için de okuma motivasyonları doğru bir şekilde tespit edilmelidir. Okuma motivasyonu birçok alt boyutun bileşeni olduğundan öğrencilerin okumalarıyla da ilgili birçok tespite de izin verir. Okuma motivasyonunun temel eğitim düzeyinde oluşması önemlidir. Temel eğitim düzeyinde yapılan doğru tespitler ile de öğrencilerin ilerleyen yıllarda etkili birer okuyazar olmaları sağlanabilir.

Günümüzde değişen ve gelişen kitaplara ulaşma kolaylığına rağmen öğrencilerimizi bazı faktörler okumaktan alıkoymaktadır. Kitap okumak sadece keyif vermez bunun yanında başarıyı, kelime hazinesini, akıcılığı, kavramayı, genel kültür birikimdeki artışı önemli oranda geliştirmektedir. Özellikle okuma materyallerini kendi özgür iradesiyle seçen, okumaktan haz alan öğrencilerin uygun zamanda ve uygun ortamda okumak için hazır oldukları ve okuma alışkanlığının ilerleyen dönemlerde de başarıyla devam ettirdikleri bilinmektedir (Krashen, 2003).

Okuma motivasyonu içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki yaklaşımda ele alınmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel motivasyon etkinliğe katılımın kişisel ilgiden kaynaklandığı; dışsal motivasyon ise dış değerler ve ödüllerle etkinliğin gerçekleşmesini ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonun artması için öğrencilerin kendi başarılarını da görmeleri gerekmektedir. Wang ve Guthrie (2004) çalışmalarında içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun pozitif yönde yüksek ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler okuduklarını zorlanmadan anlayabilirler, okuma eylemini sonuna kadar sürdürme eğiliminde olurlar ve okuma motivasyonu düşük öğrencilere göre arkadaşlarıyla kitap paylaşımlarından hoşlanırlar. Süreli yayınları takip ederler, kitap satın almaktan hoşlanırlar. Okuma motivasyonu düşük öğrenciler ise kitapları okumak yerine özetini araştırma veya filmini izleme eğiliminde olurlar (Baker, 2003).

Okuma eyleminde bilişsel süreçler ve duyuşsal süreçler birlikte bulunmaktadır (Lau, 2009). Günümüzde okumayı öğrenmenin yeterli bir beceri olmadığı; gerekli olanın

okumaktan keyif alan, okuma eylemini sürekli hale getiren, kendi okuma sürecini yönlendirmede sorumluluk alma becerilerine sahip bireyler olması beklenmektedir.

Ecless, Wigfield ve Schiefele'e (1998) göre okuma motivasyonu çocukluktan ergenliğe doğru değişen bir ölçüdür. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları farklıdır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının düzeyinde cinsiyet de önemli bir değişkendir. Araştırmalarının sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça motivasyon kaynakları değişebilir ve okuma motivasyonu ve başarı kademeleri yakın öğrenciler bir arada bulunma eğilimini gösterirler.

Keskin'e (215) göre okuma motivasyonun canlı tutulması için öğrencilere okuma tercihleri sunulmalıdır. Onların ilgilerini çeken metinler veya konulara göre öğretmenler tarafından öğrencilerde ilgi oluşturacak etkinlikler tasarlanmalıdır. Okuma kitabı seçimlerinde günlük yaşamdan benzerlikler taşıyan kitaplar okuma motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Okuma ile ilgili öğrencilerin tecrübelerini aktaracakları ortamlar oluşturmak, metinlerle ilgili çeşitli görsel etkinlikler ve sunular hazırlanması da okuma motivasyonunun sürekliliğini sağlayacaktır (Larsen, Lee ve Ganea, 2017).

Çetin ve Karaata (2010) çalışmalarında okumama sıkıntısının perde arkasında kitapların öğrencilerin gerçek hayatlarına, ilgilerine ve tecrübelerine hitap etmediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenlerin okuma programı süresince anlayışlı olmaları gerektiği, öğrencileri dinlemeleri ve onlara değer vermeleri gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçtikleri kitaplara olumsuz yorum getirilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Kitapların seçiminde ise öğrencilerin bilgi ve ilgi düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir. Böyle bir seçim ile yapılan okuma sonucu öğrencilerin okumaya ilgilerinin arttığı ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Böyle bir uygulama ile kitap okuma motivasyonu düşük öğrencilerin okuma motivasyonu artabilir ve kitap okuma alışkanlığı kazanabilirler. Öğrencilerin okumanın değerine inandıkları, okuma eylemini bilgi ve mutluluk sebebi olarak gördükleri sınıflarda okumaya yüksek değer verilir. Böyle bir sınıfta yer alan öğrenciler sonuca bakmaksızın okumaya emek verirler.

Annamalai ve Muniandy'e (2013) göre okuma eylemi seçim ile devam eden bir süreçtir bu açıdan da okuma motivasyonu gereklidir. Okuma motivasyonunun yüksek olması

öğrencilerin okumaya karşı tutum, ilgi gibi birçok özelliklerini pozitif doğrultuda etkiler. Okuma ile ilgili okuyucular farklı şekillerde okumaya motivedirler, daha önceki tecrübelerinden kazandığı bilgilerden faydalanarak okumaya yönelik yeni bakış açıları oluştururlar. Bu şekilde okuma sayesinde farklı sosyal etkileşimlerde de bulunurlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Okuma motivasyonunun oluşması ve canlı tutulmasının okuduğunu anlama üzerinde de pozitif etkileri olduğunu göstermektedir (Öztürk ve Uzunkol, 2015).

Batı Avustralya Eyalet Kütüphanesi uzmanları (2018) tarafından hazırlanan okumaya başlangıç kılavuzunda okuma motivasyonunu oluşturmak için aileler ile yapılması gerekenler şöyle sıralanmıştır (WEB1):

- Evde kitap ve okuma materyallerini saklamak için özel bir yeriniz olsun.
- Çocuğunuzu okumak istediklerini seçmesi için teşvik edin. Seçimleri hakkında olumlu olun.
- Çocuğunuzun siz okurken eğlenmesi ve öğrenmesi için sizi görmesine izin verin.
- Okuma tercihlerinizi çocuğunuzla paylaşın ve neden belirli bir kitap veya makale seçtiğinizi söyleyin.
- Çocuğunuzu, her gün okumak için düzenli bir süre ayırmaya teşvik edin.
- Kendiniz model olun, böylece çocuğunuz sizi bir okuyucu olarak görecektir.
- Çocuğunuzun ne okuduğuyla ilgilenin ve onlardan okumanız için kitap önermelerini isteyin.
- Çocuğunuzu en sevdikleri konular hakkında okunacak şeyler bulmaya teşvik edin. Sesli kitaplar gibi farklı biçimleri birlikte keşfedin.
- Bir serideki kitapları deneyin. Çocuğunuz ilk kitap tarafından "bağlanırsa", seriyi okumaya devam etmeleri daha olasıdır.
- Hediye olarak kitap satın alın.
- Kitapları akraba ve arkadaşlarıyla değiştirmesi ve paylaşması için cesaretlendirin.

2.1.4 Okumaya Yönelik Tutum

Tutum kavramı son yıllarda eğitimciler tarafından ilgi duyulan bir kavram olmuştur. TDK'ya göre tutum kişi, nesne ve olaylara yönelik devamlı aynı şekilde bulunulmasına sebep olan bir eğilimdir. Tutumlarımızın doğuştan olmayıp sonraki yıllarda edindiğimiz tecrübelerle oluştukları ve değişken oldukları bilinmektedir. Tutuma sosyal durum, ekonomi, din gibi çeşitli faktörler etki edebilir (Mata, 2011). Bireyin sahip olduğu tutumlar bireyin bilgi edinme çalışmalarını, hedefine ulaşma düzeyini, kişisel ve genel durumlara verdiği tepkiyi doğrudan etkilemektedir. Okumaya yönelik tutum ise öğrencilerin bir metinden zevk duyması, bir kitaba karşı heyecan hissetmesi ve bunları takdir etme konusundaki düşünceleridir (Uluslararası Okuma Okuryazarlığı İlerleme Çalışması, (PIRLS), 2006).

Okuma etkinliğinin anlamayla sonuçlanması bu becerilerin işe koşulması için, akademik gelişimin ve okuryazarlık sürecinin olumlu yönde gelişmesi için okuma motivasyonunun yanında okumaya yönelik tutum da önemli bir öğedir (Merga ve Roni, 2018). Okuma ve anlama hayat boyu kullanılacak temel becerilerdir. Bu becerinin istenilen başarıya ulaşması için sadece kazanılması yetmez bunun alışkanlık haline getirilmesi ve okuma sevgisine dönüşmesi gereklidir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerinden, okuma ve yazmadan mutlu olması Türkçe dersinin vizyonunda da yer almaktadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2017). Bunun için okuyucularda okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmak önemli bir basamaktır. Ün-Açıkgöz ve Güngör'e (2006) göre öğrenmenin ilk ve en önemli basamağı olan okuma ve anlama becerilerinin kazanılması ve sürekliliğinin sağlanması okumaya yönelik tutumla doğrudan ilgilidir. Okumaya yönelik tutum okuyucuların yaşamları boyunca okumaya ne düzeyde yer ayırdıklarıyla, ne kadar sıklıkta okuma eylemini gerçekleştirdikleriyle ilgilidir. Öğrencilerin iyi bir seviyede okuma becerisine sahip olmalarının psikolojik bir alt yapısının olduğu unutulmamalıdır. Özellikle öğrencilerin ilk okuma yazma döneminde okumaya yönelik edindiği tutumlar daha sonraki eğitim dönemlerinde de etkili olacaktır (Cunningham ve Stanovich, 1998). Öğrencinin okumaya yönelik edindiği olumlu tutumlar okuma alışkanlığı edinmenin yanı sıra eğitim-öğretimin etkisini de arttırdığı düşünülebilir.

Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenerek bunlara göre düzenlenmesi öğrencilerin sürece yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yol açmaktadır (Krashen, 2003). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumu okuma ödevlerine gösterdikleri özen, okuma aktivitelerine katılma gönüllülüğü, serbest zamanlarında okumaya ayırdıkları süre ve arkadaşlarıyla gerçekleştirdikleri çeşitli okuma etkinlikleri ile gözlenebilir. Asraf ve Abdullah'a (2016) göre okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin kitap okuma ve okuma materyaline ulaşma oranlarının da yüksek olduğu görölmüştür. Ne kadar okuduğunun yanında nasıl bir okuma gerçekleştiği de okumaya yönelik tutumla belirlenir. Okumaya yönelik tutum bu açıdan okuma verimliliğini de etkilediği ifade edilebilir (Başaran ve Akyol, 2009).

Guthrie ve Wigfield (2000) alışmalarında okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuma hevesleri yüksekken olumsuz tutuma sahip öğrenciler okumaktan kamaktalar ve bu eyleme mecburi bir ödevmiş gibi yaklaşmaktadırlar. Okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerde oluşan bu algıları kırmak için olumsuz tutumun ne ölçüde olduğu belirlenmeli ve bu yönde bir tutumun oluşmasında etkili olan faktörleri tespit etmek gereklidir.

ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) ocukların okuma tutumları üzerinde etkisi bulunan davranışları şu şekilde listelemiştir (Temple, 2005; Akt. Başaran ve Ateş, 2009):

- Okuma yazmaya verilen değer,
- Başarıya odaklanmak,
- Okuma materyallerinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği,
- Çocuklarla birlikte okuma.

Kocaarslan'a (2016) göre okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler okuma becerisinin önemini de kavramış ve bu alanda başarılı öğrencilerdir. Kalıcı bir öğrenme için öğrenciler kendilerinin öğrenme becerileri hakkında, öğrenme etkinliklerine ve öğrenim kazanımlarına yönelik olumlu tutum sahibi olmalıdırlar.

2.1.5 Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler/Kahramanlar

Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de ilkokul kısmında 5.104.599 öğrenci kayıtlıdır. Öğrenci sayısının çok olması pazarlama ve reklam şirketlerini dikkatini çekmiştir. Bu şirketler özellikle okul araç gereçlerine yoğunlaşmış ve bunun sonucu olarak çizgi film, bilgisayar oyunu, animasyon film kahramanlarının yer aldığı kırtasiye malzemelerini piyasaya sunmuştur. Günümüzde ilkokul dönemindeki öğrencilerin ilgilerini en çok televizyon programları, çizgi filmler ve bilgisayar oyunları çekmektedir. Televizyon programlarında, çizgi filmlerde ve bilgisayar oyunlarındaki kahramanların öğrencilerin hayatlarına etkisi artmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları ürünlerden gezmeye gidecekleri yerleri tercih etmelerine kadar, okudukları kitap türüne hatta kıyafetlerine kadar bu kahramanlar öğrencilerin kararlarını etkilemektedirler. Günümüzdeki sosyal paylaşım sitelerinden biri olan Youtube'da çocuklara yönelik içerik üreten kanallar bir ayda 500.000.000 kez izlenmektedir. Karaman (2010) a göre; *... oyuncaklar bir çok akımın tesiri altında. 'In' olan bir oyuncak, bir süre sonra 'out' olabiliyor. Superman dönemi bitti. Batman'in gözde çağı eskide kaldı. Popülerliğini kaybetmeyen Spiderman ise uzun süredir in. Örimcek Adamı tahtından indirmek şu günlerde imkânsız gibi. Winx karakterlerinin renkli dünyası, Garfield'ı geride bıraktı. Bratz bebekleri ise Barbie'nin pabucunu dama attı. Sünger Bob ise herkesin sevgilisi. Küçükler kadar büyükler de seviyor...*

Rogow'a (2015) göre öğrenciler en sevdikleri televizyon karakterlerini, web sitelerinin içeriklerini üreten kişilerin bunları onlara pazarlamaya çalışan kişiler veya kurumlar olduğunu anlayamadıkları ve programlar ile reklamlar arasında ayırım yapamamaktadırlar.

Yazıcı ve Aslan'a (2011) göre kendisini kahramanla bir tutan öğrenciler kahramanın inançlarını ve bakış açısını da sahiplenirler. Elektronik ekranlar günümüzde öğrencilerin eğitim sürecinde aile kadar yer almaktadır. Çizgi filmler, animasyonlar öğrencilerin hayatında, tutumlarında, davranışlarında ve gelişiminde büyük yer kaplamaktadır. Günümüzde evlerimizde teknolojik görsel ürünlerin açık kalma süresi 1-18 saat arasında değişmektedir. Bu sürenin ve bu sürede takip ettikleri karakterlerin

öğrencilerin gelişiminde, hayal dünyasında ve geleceğe bakışlarındaki etkisi azımsanamayacak kadar çoktur (Mardi, 2006).

Öğrenciler televizyon/bilgisayar karşısında aktif değildir (Hoffner ve Buchanan, 2000). Öğrenciler duygu ve hayal dünyalarına yönelik kahramanlarla kendilerini kimi zaman özdeşleştirmekteler, bu kahramanları model almaktalar kimi zamanda bu kahramanların etkisi altına girmektedirler ve bu kahramanlar öğrencilere bazı değer ve tutumları kazandırmaktadırlar. İzlenen bu kahramanlar öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve sosyalleşme süreçlerini etkilemektedir. Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance'a (2014) göre son yıllarda çocuklar küçük yaşlardan itibaren televizyon ve bilgisayarın karşısında büyümektedirler. Günümüzde çekilen bazı çizgi filmler öğrencilerin okuma ve kavrama yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir. Teknik buluşların gelişmesi, internetin yaygınlaşması ile görsel ürünler geniş boyutlar kazanarak daha geniş kitlelere ulaşmaktadır. Görsel ürünlerdeki kahramanlar gerçek kahramanlar olabileceği gibi, hayal gücünü geliştirebilen hayali kahramanlarda olabilmektedirler (Karaman, 2014). Bu kahramanlar çocukların akılda kalıcılığını arttırmakta aynı zamanda görerek ve işiterek etkin bir edinme sağlamaktadırlar. Bu kahramanlar günümüzde artık öğretim filmlerinde, teknik konuların açıklanmasında ve kitle iletişim araçlarında değişik mesajlar vermek için de kullanılmaktadır.

Aileler çocuklarının bu kahramanlara bağlı yaşadıklarını bu yüzden ders çalışmak istemediklerini ve ödevlerine gerektiği kadar özen göstermediklerini dile getirmişlerdir (Adinyarittigun, 1997). Ailelerden bazıları ya çocuklarının kitap okumadığını ya da sadece bu kahramanların olduğu kitapları okumak istediklerini ifade etmişlerdir. Albers'e (2016a) göre öğrenci, anlamı kendi inşa etmekte ve gelecekteki gelişmeleri tahmin edebilmektedir. Bilgi edinmede sözlü yola göre görsel yol daha verimli olarak görülmektedir, çünkü iletişim teknolojileri de görselleştirme sürecine katılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, "metin" kavramı yazılı kelime ile sınırlı değildir ve okuyucular geniş bir yelpazede anlam oluşturmaları için teşvik edilmelidir. Öğrencilerin sevdikleri karakterler ile bir metni oluştururken karakterin metinle uyumlu olması, karakterle ilgili araştırmanın detaylı bir şekilde yapılmış olması hem edebi yönden hem öğrencinin gelişim düzeyi hem de öğrencinin yaşı açısından uyumlu bir karakter olması göz önünde bulundurulmalıdır (Bayındır, 2015).

Besa'ya (2017) göre öğrencilere okuyacakları kitapların içinde sevdikleri karakterlerin olduğunu söylemek, resimlerini göstermek bile öğrencilerin kitaba karşı bakış açısını olumlu etkilemektedir ve öğrenciler kitap okumaya eğlenceli bir etkinlik olarak bakmaktadırlar. Öğrencilerin sevdikleri karakterlerin bulunduğu metinleri okumaları farklı ilgileri olan öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerdir. Dyson'a (2003) göre karakterler bir kaç öğrencinin ilgisini çekme durumunda olan okumalar paylaşılan bir etkinliğe dönüşecek ve öğrenciler arasında ortak bir bağlantı sağlayabileceğini iddia etmek mümkündür.

Kitaplar resimler ve karikatürlerle zenginleştirildiğinde bu durumun öğrenme üzerindeki olumlu etkisi olabilir (Epçayan ve Okçu, 2008). Böylece öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılacağı ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin yüksek okuma motivasyonlarına sahip olmalarının anlamlı bir okuma deneyimiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler için anlam ifade eden okuma deneyimleri öğrenciler tarafından daha çok benimsenmektedir. Böylece sessiz okuma döneminde öğrencilerin okuyormuş gibi yapmaları da önlenmiş olmaktadır (Jeffrey, Jacqueline, Dena, Maurice ve Pamela, 2004).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Okuma

Isbell, Sobol, Lindauer, Lowrance'ın (2004) Tennessee'deki Johnson City'deki East Tennessee Eyalet Üniversitesi kampüsünde bulunan bir laboratuvar okulun 15 hafta süren çalışmalarına 38 katılımcı katılmıştır. Çalışma 3. ve 4. sınıfa giden iki karma gruba gerçekleştirilmiştir. A grubundaki öğrenciler kendileri tüm hikâyeleri okurken B grubundaki öğrencilere ise hikâyeler bir gönüllü öğretmen tarafından okunmuştur.

Tüm katılımcılardan sözlü dil örnekleri ses bandı ile toplanmıştır. Örnekler, dil örneklem ölçütleri kullanılarak kopyalanmıştır ve analiz edilmiştir. Dil ölçütleri: ortalama ifade uzunluğu (MLU), akıcılık (toplam sözcük sayısı) ve kelime çeşitliliğidir. (farklı sözcük sayısı). Analiz için bilgisayar yazılımı SALT (Dil Transkriptlerinin Sistemik Analizi) programı kullanılmıştır. Araştırmanın verilerine göre öğrencilerin kendilerinin yaptıkları okuma ve anlatma etkinliklerinin, öğrencilerin farklı türdeki metinlerle tanışmaları ve onları okumaları sağlanmasının, okumayı olumlu yönde etkileyecek bir çevre oluşturulmasının öğrencilerin dil gelişimini ve anlamaları olumlu yönde etkilediği ve öğrencileri bu etkinliklerle okumayı daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Tok (2006) deneysel çalışmalarında 4. sınıfa devam eden 40 öğrencinin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin okuduklarını anlamaya ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği kullanarak araştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilere özetleme, hikaye haritası, kes yapıştır, BİO (Ne biliyorum?, Ne öğrenmek istiyorum?, Ne öğrendim?) ve İSOÇG (inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama ve gözden geçirme) stratejileri ile ders işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise geleneksel yöntem öğretmen merkezli ders işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise deney grubuna uygulanan stratejiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ama deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ünal (2006) çalışmasında öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya 14 ilköğretim okulundan 1012 ilköğretim 5.sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği, eleştirel okuma ölçeği ve okumaya ilişkin tutum ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel okumaları ile okumaya ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, eleştirel okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Tella ve Akande (2007) çalışmalarında Botswana bölgesinde yaşayan ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmaya bölgedeki iki şehirden rastgele 10'ar okul seçilmiştir. Her okuldan bir öğretmen ve

toplamda 10-13 yaş aralığında 150 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Veriler "Çocuk Okuma Alışkanlıkları/Kitap Erişim Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu bölgedeki ilkokul öğrencileri okuma alışkanlığına sahip değildir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %36.7 si günlük okumalar yapmaktadır. Bu okumaların ise sınavları geçmek için ders kitaplarını okumaları olarak ifade edilmektedir. Botswana bölgesinde ilkokul öğrencilerinin kitaplara yeteri kadar erişimlerinin olmaması ve çocuk edebiyatının eksikliği de okuma alışkanlıklarının gelişmesini engellemektedir.

Acat, Demiral ve Arın (2008) araştırmalarında Bilecik Bozüyük'te öğrenimine devam eden ilköğretim 1. kademe ve ilköğretim 2. kademe 1700 öğrencinin okuma alışkanlıklarını yerleşim yerlerine ve sınıf düzeylerine göre tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre 1. kademe öğrencileri hikâye kitaplarını okumayı tercih ederlerken 2. kademe öğrencileri roman okumayı tercih etmektedirler. 1. kademe öğrencilerinin sevdikleri hikâye macera içerikli hikâyeler olurken öğrencilerin günlük okumalarının oranları arttıkça sınıf düzeyi düşmüştür. Yüksek sosyoekonomik bir çevrede yaşayan öğrencilerin okuma oranları yüksek çıkarken düşük ve orta sosyoekonomik çevrede yaşayan öğrencilerin okuma oranları düşük çıkmıştır.

Yalınkılıç ve Ülper (2011) betimsel tarama olan araştırmalarında 923 ilköğretim öğrencisinin katılımıyla öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin %59,2'sinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler kitap okumamalarına sebep ise derslerinin yoğun olmasını sebep olarak göstermişlerdir.

Mete (2012) 291 ilköğretim 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, okuma kampanyalarına katılım ve kampanyalardan haberdar olma değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları yüksek çıkarken kız öğrencilerin okuma tutumları erkek öğrencilerin okuma tutumlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi değişkeni alt boyutlarda istatistiksel açıdan bir farklılık göstermemiştir.

"Malatya Okuyor" kampanyası öğrencilerin okuma alışkanlığına olumlu etkide bulunmuştur.

Şahin (2012) araştırmasında 712 dördüncü sınıf, 672 beşinci sınıf olmak üzere 1389 öğrencinin okuma alışkanlıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre 4. ve 5. sınıf öğrencileri serbest vakitlerinde en çok kitap okumaktadırlar. Öğrencilerin kitap okumalarına engel olarak gördükleri etkinlikler ise dersler ve sınavlardır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olması ise okuma alışkanlıklarını etkilemektedir.

Nasser (2013) çalışmasında müfredat dışı okuma programının Katar'daki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 4. sınıf düzeyinden 424 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin müfredat dışı okumalara ilgisi düşüken uygulamalardan sonra müfredat dışı okumalara ilgileri artmıştır.

Mugambi (2015) Kenya-Rural'daki okuma alışkanlıklarını ve akademik başarılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları, okuma materyalleri ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuç verilerine göre okuma materyalleri az olan öğrencilerin okuma becerilerinin düşüktür. Okuma becerileri düşük olan bu öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için materyal altyapısının zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin eğitim performansları ise orta düzeyde bulunmuştur.

Albers (2016) çalışmasında ilköğretim düzeyinde farklı sınıf seviyelerinde 75 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerle sözcüklerin gücü, okul içinde ve dışında okumalar hakkında konuşuldu. Ardından kelimeler ve okumalar ile ilgili zevkleri tartışıldı. Daha sonra kendi seçtikleri çocuk edebiyatı yazarı Marcia Brown'un ödüllü resimli kitabı olan "Gölge" den şiirler okundu. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaları gelişmiştir. Öğrenciler sözcüklerin anlamını farklı şekillerde ifade edebiliyorlar, derinlemesine ve değişken okumalar yapabilmişlerdir. Araştırmada tekrarlı okumalar ve farklı kelimelerle karşılaşmalarının öğrencilerin sözlü ifade esnekliğini zenginleştirmiştir. Araştırmaya göre okumak öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmanın bir yoludur. Araştırmada metnin kurgusunu okuduğumuzda ortaya çıkan beyin aktivitesinin, gerçek hayatta bu durumu

deneyimlemesi durumunda verdiği tepkiye çok benzediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden durumlar hakkında okumak öğrencilerin gerçekte nasıl çözümlere ulaşacağını fark etmelerine yardımcı olur. Düzenli olarak okuma yapan öğrenciler diğer insanlarla daha kolay iletişim kurmaktadırlar ayrıca empati yetenekleri de daha gelişmiştir.

Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğrenmeyi Geliştirme Kuruluşu (IEA) tarafından 2016 yılında Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında İlerleme (PIRLS) alanında 35 ülkede ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmaya Türkiye'de 62 ilden 154 ilköğretim okulundan 5390 öğrenci katıldı. Araştırmalar sonucunda öğrencilerimizin okuma yeterliliklerinin uluslararası standartların altında kaldı.

Okuma becerisinin diğer becerilerin de kazanılmasında etkili olduğu bilindiği için uluslararası alanlarda çeşitli yarışmalar düzenlenmiştir. Bu yarışmalar ülkelerin eğitimde başarı seviyelerini ortaya koymaktadır. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar aşağıda incelenmiştir. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)), OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)) ülkelerinin katılımıyla gerçekte ve 2000 yılından itibaren her üç yılda bir düzenlenmektedir. Bu yarışma öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve Okuma Becerileri alanında yeteneklerini ölçülmekte ve dolayısıyla ülkelerin eğitim seviyeleri belirlenmektedir. Uluslararası bir değerlendirme ölçütü sağlayan PISA değerlerine göre okuma becerileri alanındaki yıllara göre ülkemizin puanları 2006 yılında 447 puan, 2009 yılında 464 puan, 2012 yılında 475 puan, 2015 yılında ise 428 puandır. Tüm OECD ülkelerin ortalaması 460 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre Türkiye okuma becerisi alanında OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır. Katılan 70 ülkeden 50.sırada yer almaktadır.

Bu araştırmalar okuma eğitimi alanında öğrencilerle daha zengin ve öğrencilerin ilgilerine yönelik etkinlikler yapılması gerektiğinin önemini göstermektedir.

2.2.2 İlkokul Düzeyinde Kullanılan Okuma Metinlerinin Özellikleri

Aytekin (2007) çalışmasında MEB'in hazırladığı 2004 Türkçe 4. ve 5. sınıf ders kitaplarını Mersin ilinde bulunan 7 okulda çalışan 50 öğretmenin ve kayıtlı 230

öğrencinin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler Türkçe ders kitaplarını dil, anlatım ve eğitsel yönden zayıf bulurlarken öğrenciler kitaplardaki bazı metinleri anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Epçaçan ve Erzen (2008) araştırmalarında öğretmen görüşleri doğrultusunda İlköğretim Türkçe Programını değerlendirmeye çalışmışlardır. Betimleme yöntemiyle gerçekleştirilmiş bu çalışmada veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formudur. Toplanan 411 verinin Türkçe dersi öğretim programının yeterliliği konusunda "kararsızım" seviyesinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Palavuzlar (2009) araştırmasında 2007 yılında 5.sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına öyküleyici metinlerden hikâye ve bilgilendirici metinlerden deneme türünün ilişkisi incelemiştir. Çalışmaya 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri hikâye ve deneme türündeki metinlerin okuduğunu anlama testi ile iki kere ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda ise hikâye ve deneme türlerinin okuduğunu anlama başarılarında bir farklılık olmamıştır.

Batur (2010) çalışmasında 1., 4. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görselleri estetik açıdan değerlendirmesini amaçlamıştır. Betimsel tarama yoluyla döküman analizi ile gerçekleştirilen bu çalışmada 1. sınıf Türkçe ders kitabından 16 metin 64 görüntüsel öge, 4.sınıf Türkçe ders kitabından 24 metin 86 görüntü ögesi, 7. sınıf Türkçe kitabından 24 metin 59 görüntüsel öge bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre incelenen Türkçe ders kitaplarında görüntüsel ögeler metni desteklememekle birlikte metnin anlaşılmasına yardımcı da olmamaktadırlar. Metinlerin görsellerinde çocuğa görelilik ilkesinin dikkate alınmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) araştırmalarına 2008-2009 yılında 5.sınıfta okuyan 180 öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıların Türkçe dersindeki okudukları metinlerin türlerinin okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öyküleyici metinlerin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri okuduğunu anlama düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır.

Durukan (2011) araştırmasında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin uzunluk, okunabilirlik, etkinliklerle desteklenme, anlaşılabilirlik ve görsel özelliklerini öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 297 ilköğretim 2. kademe (6.,

7. ve 8. sınıf) öğrencisi katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Görüşler Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler Türkçe ders kitaplarına göre olumlu görüşler belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci görüşlerinde sınıf seviyelerine göre farklılık bulunmamaktadır.

Mert (2012) ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin yapılarını, çocuk edebiyatı ilkelerinin olup olmadığını araştırdığı çalışmasında 6 öykü incelenmiştir. Kaynak taraması ve metin analizi yoluyla incelenen bu öykü çocuğun ilgi ve gereksinimlerini karşılamaktadır. Öyküleyici metinlerin sayısının artırılabilir, görsel öğelerden daha fazla faydalanılabilir. Kitaplarda yer alan metinler çocuğun anlam evrenine daha uygunlaştırılabilir.

Özkan ve Tutkun (2014) çalışmalarında ilkokul 4.sınıf Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Trafik Güvenliği ve 5. sınıf Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları olmak üzere 7 tane ders kitabında bulunan metinler ile görsellerin tutarlılığını nitel analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırmanın verilerine göre 4.sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında konu başlığı-görsel öge uygunluğu ile metin ana fikir - görsel öge tutarlılığının yüksek derecede anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Delican ve Temizyürek (2016) çalışmalarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında MEB yayınevi tarafından oluşturulan ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan 156 metin doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Metinler araştırmacılar tarafından hazırlanan metin inceleme formu ile metin türü ve içerdikleri tema açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin %50'sinin hikâye edici, %30'nun bilgi verici ve %20'sinin şiir türünde olduğu belirlenmiştir.

2.2.3 Okuma Motivasyonu

Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich (2004) araştırmalarında demografik özellikleri ve okuma dersi performansı benzer olan ilkokula giden farklı kademelere devam eden öğrencilerden iki grup belirlendi. Kavram odaklı Okuma Eğitime iki grupta da 150 öğrenci katıldı. On iki haftalık öğretim sürecinde günlük 90-120 dakika

dersler devam etti. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim-öğretim hayatının ilk yıllarındaki motivasyonları ilerleyen yıllarda düşmekte okuma becerilerine karşı olumsuz inanç geliştirmekteler, okuma motivasyonları ve heyecanları azalmaktadır

Edmunds ve Bauserman (2006) öğrencilerin okuma motivasyonunu oluşturan faktörleri belirlemek için Amerika'da 91 tane dördüncü sınıf öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler sınıf seviyesinin üzerinde motivasyona sahip olanlar, sınıf seviyesinde motivasyona sahip olanlar ve sınıf seviyesinin altında motivasyona sahip olanlar olmak üzere gruplandırılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere hikâye edici metinler, bilgi verici metinler ve serbest okumalar hakkında sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı metot ile analiz edilmiştir. Öğrencileri en çok hikâye edici metinler motive ederken, bunun yanında ise metinleri kendileri seçtiklerinde ve metinlerde kendilerine ait öğelerle karşılaştıklarında heyecanlandıklarını belirtmişlerdir.

Majid ve Tan (2007) çalışmalarında Singapur'daki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını, okuma motivasyonlarını ve okuma yeterliliklerini tespit etmişlerdir. Çalışmaya katılan 9-12 yaş arası 440 ilkokul öğrencisi üç bölümden oluşan bir anketi cevaplamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre okuma etkinlikleri internet, oyun oynamadan sonra 3. sıradaki serbest zaman etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler akademik başarılarını arttırmak için okumalar yapmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin %62'sinin ise en çok hikâye türünde okumalar yapmayı sevdiğileri tespit edilmiştir. Okuma motivasyonu açısından kızların erkeklerden daha yüksek motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.

İleri (2011) Ekrandan okumaların ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarına etkisini incelediği yüksek lisans tezinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında Sakarya İlinde öğrenim gören 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin basılı sayfadan okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öyküleyici metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı sayfadan okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma motivasyonları açısından ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı sayfalardan okuyan öğrenciler arasında bir fark gözlenmemiştir.

Sani, Chik, Nik ve Raslee (2011) çalışmalarında 245 lisans öğrencisinin bilimsel metinleri okuma motivasyonlarını ve okuma stratejilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularında yükseköğrenim öğrencilerinin bilimsel metin okuma motivasyonlarının orta seviyede olduğu, öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuma stratejileri arasında ilişki olduğu, okuma motivasyonlarının okuma stratejilerini kullanmalarını etkilediği tespit edilmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011) çalışmalarında ilkokul 5. sınıfa devam eden öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının okuduklarını doğrudan anlamayı etkilemesi ve okuma alışkanlıklarını etkileme durumları incelenmiştir. Araştırmaya farklı sosyoekonomik düzeyde 481 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda içsel motivasyon okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilemektedir. Rekabet faktörü ayrı tutularak dışsal motivasyon ise negatif yönde etkilemiştir. Fakat öğrencilerin okul ortamındaki okumalarının daha çok dışsal motivasyon kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2013) yüksek lisans tezinde beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma tarama modeline göre gerçekleştirilmiş olup 308 kız, 292 erkek olmak üzere 600 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Okuma Motivasyon Ölçeği ve Üst Bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okuma motivasyonları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunurken yerleşim yeri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile yerleşim yeri, cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarını nasıl kazandıkları ve nasıl aktif okuyucular olacağı hakkında onları bilgilendirmesine olanak sağlanması okuma motivasyonunun değerlendirilmesi açısından önemlidir (Öztürk ve Aydemir, 2013: 72).

Öztürk ve İleri (2013) çalışmalarında başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan ilköğretim okullarında bulunan 240 tane 1.sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Kesitsel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın bulgularına göre

öğrencilerin günlük kitap okumaya ayırdıkları vakit okuma motivasyonlarını arttırdığı, ebeveynlerin kitap okuma tercihlerinin ise öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2013) ortaokul 5. sınıfa devam eden öğrencilerin akıcı okuma, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasına 135 öğrenci katılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle oluşturulan çalışmada Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akıcı okuma, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama akademik başarıdaki artışı %61 oranında açıklamaktadır.

Naeghel, Van Keer ve Vonderlinde (2014) araştırmalarında 1270 tane 5. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin 67 öğretmeni katılmıştır. Çalışmada okuma motivasyonlarını arttırmak için öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sesli okumalar, özerklik destekleri, sınıf katılımı öğrencilerin okuma motivasyonlarını desteklemektedir.

Kurnaz ve Yıldız (2015) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını farklı değişkenler yönünden incelemiştir. Malatya ilinde 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 145 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, okudukları kitap sayıları, akademik başarıları, anne-babalarının kitap okumaları açısından okuma motivasyonları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard (2015) araştırmalarında "Yetişkinlerin Okuma Motivasyonu, Okuma Becerileri ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" isimli çalışmasına 11-16 yaşlarında İngiltere'de okuyan 312 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma anlamalarında, özetlemede olumlu farklılık yaratmıştır. Okuma motivasyonlarının metnin okuma hızlarında da farklılık göstermiştir.

Okur (2017) çalışmasında ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okur öz algılarını ve okuma motivasyonlarını farklı değişkenler açısından tespit etmiştir. Çalışmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul'un çeşitli ilçelerinde bulunan 8 devlet okulunda eğitim alan 556 tane 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencileri okuma

motivasyonları yüksek çıkarken; dışsal okuma motivasyonları içsel motivasyonlarından yüksek çıkmıştır.

Okuryazarlık uzmanı Sarah McGeowan (2018) araştırmasına ilkökul 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden 100 öğrenci ve ailesi katılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla sesli okumalar yapmalarının o çocukların erken yaşta okula başlamaktan çok mutlu olmalarını sağladıklarını ortaya koymuştur. Ebeveynleri ile çocukların ilkökul yıllarında yüksek sesle okumalar yapmaları, öğrenme ve okuma becerileri üzerinde önemli ve olumlu etkiler yapmaktadır. Çocukla birlikte okumalar yapmak çocukların dinleme becerilerini, sosyal becerilerini ve aileleri ile etkileşimde buldukları güveni de geliştirmektedir. Ailelerin çocuklarla birlikte geçirdikleri bu kaliteli zamanlar çocukların okuma motivasyonunu ve okula bakış açılarını olumlu etkilemektedir. Aileleriyle birlikte kitap okuyan öğrenciler okula başladıklarında okumaktan zevk almaktadırlar. Çocukların öğrenmeleri ve keşif hayatı için en iyi başlangıç onlarla okumaya başlamaktır.

Merga ve Roni (2018) çalışmaların farklı bölgelerdeki okullardan 8-12 yaş aralığında 997 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler okumanın onlar için önemini ne olduğu, okuma becerilerini nasıl kazandıkları ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların bağımsız okuma kazanımlarının ötesinde düzenli okumaya katılımlarını teşvik etmek, okuryazarlığın devam etmesini sürdürmek için faydalıdır. Düzenli okuma, okuryazarlık becerisinin kazanılması ve yaşam boyu sürdürülmesi ile ilişkilidir. Çocukların okumanın önemi ve değeri hakkındaki algıları okuma motivasyonlarını etkiler. Yedi yaş üstü ilköğretim öğrencilerinden elde edilen bulgular, bazı çocukların bağımsız okuma becerisi kazanımının ötesinde okumanın değerini tanımayabileceğini göstermektedir. Bu, okuma pratiğine değer veren ve daha sık sık okuyan çocuklar için okuma motivasyonu açısından etkilidir. Bu bulguların gelecekteki eğitimsel okuma müdahaleleri için ön tanılama açısından önemi vardır. Çünkü düzenli okumaların daha fazla değerlendirilmesini teşvik etmek, çocukların okuma motivasyonunun önemli bir bileşenidir. Okumanın değerlendirilmesi ancak çocukların okumaya katılımı ile artırılabilir.

2.2.4 Okumaya Yönelik Tutum

Abeyrathna ve Zainab (2004) Sri Lanka'daki 10 okulda, 300 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını ve okuma alışkanlıklarının incelemiştir. Araştırma öğrencilerin çoğunun okuma alışkanlığına sahip oldukları, ancak haftanın çoğu günü ders kitaplarını okudukları ortaya çıkarmıştır. Boş zamanlarında ise kitap okumaya az bir zaman ayırabilmektedirler. Bu sürenin azlığının nedeni ise, öğrencilerin daha başarılı olmak için derslerinin kitaplarını okumak istemeleridir.

Applegate ve Applegate'in (2004) çalışmalarında 1025 tane 2. sınıfa devam eden öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenin kendisinin sahip olmadığı alışkanlık ve tutumu öğrencilerine aktaramadığı bilinmektedir. Bu yüzden öğretmenler de okumaya yönelik tutumları olumlu, okuma alışkanlıkları gelişmiş modeller olarak gerekli becerilere sahip olmalıdırlar. Öğrencilerin okumanın önemini bilindiği, okuma alışkanlığı kazanılmış bir ortamda okumaya yönelik tutumlarının olumlu olacağı öngörüsüne göre ebeveynlerin de öğretmenler kadar önemli olabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenler ve ebeveynler işbirliği yaparak çocukların okuma ile ilgili olumlu tecrübeler edinmesini sağlamalıdırlar. Çocukları ile kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının kitap okumayan ebeveynlerin çocuklarına göre okuma tutumlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ünal (2006) ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada Eskişehir ilinde 14 ilköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 1012 öğrenciden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Worrell, Roth ve Gabelko (2007) araştırmalarına 575 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları ERAS Akademik ve Rekreatif puanları ile hesaplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okumaya yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarının akademik seviyelerine ve bilişsel öğrenme düzeylerine de etki ettiğini, ilköğretim

düzeyinde yer alan kız öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları aynı düzeydeki erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Graham, Berninger ve Fan'ın (2007) çalışmalarına 128 birinci sınıf öğrencisi, 113 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan her öğrenci PAL Compositional Fluency testindeki konular üzerine kompozisyonlar yazdı. Sonrasında WIAT2 Yazılı Anlatım testini tamamladılar. Her öğrenci araştırma personeli tarafından bireysel olarak değerlendirildiler. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler yaptıkları etkinlikleri severek isteyerek yaptıklarında mutlu olacaklardır. Mutlu olan öğrenci bu etkinliklerden kaçmayacak ve olumlu tutum geliştirecektir. Eğer öğrenciler okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip olurlarsa bu süreç hem öğrenci hem öğretmen hem de aile açısından zor ve yorucu geçecektir. Bu açıdan ilkokul yıllarında öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye dikkat edilmelidir.

Aydoğan ve Demirtaş (2008) betimsel bir model niteliğinde olan araştırmalarının evrenini 177, örneklemini ise 137 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu), Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık işe koşmaktadırlar. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akyol ve Temur (2008) çalışmalarında 2004-2005 eğitim-öğretim yıllarında 1. sınıfa devam eden 18 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul seviyesindeki öğrencilerin okuma tutumlarının belirlenmesi açısından sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu sınırlı sayıdaki çalışmalarda akademik başarı ve okuma tutumu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Balcı (2009) çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını tespit ettiği çalışmasına 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde

bulunan 390 öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları yüksek çıkarken sosyoekonomik açıdan orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin okuma tutumları daha yüksek çıkmıştır.

Başaran ve Akyol (2009) çalışmalarında ilkököl düzeyinde bulunan öğrencilerin okuduğu metinleri anlama düzeylerini ve bu metinlere yönelik geliştirdikleri tutumlarını bilgi verici ve hikâye edici metinler açısından incelemişlerdir. Çalışmaya 601 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise metin türleri arasında metinlere yönelik geliştirilen tutum açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ama öğrencilerin hikâye edici metinleri anlama düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

İşçan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) araştırmalarında Tokat ilinde öğrenim gören 688 tane 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını ve okumaya ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin sınıf kitaplığına ve kütüphaneye zaman ayırdıkları görülmüştür. Kitap okumaya ilişkin tutumlarının yüksek çıkmasında okullarda uygulanan okuma saatlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Alpoğuz'un (2014) çalışmasında ilkököl 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının Türkçe dersi akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. İstanbul ilinde farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 569 öğrenci ile gerçekleşen çalışmada veriler “İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak elde edilmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin okuma tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyi yükselmesiyle öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarında azalmalar gözlenmiştir.

Asraf ve Abdullah (2016) çalışmalarında 1. sınıfa devam eden 888, 2. sınıfa devam eden 875 öğrenci, 3. sınıfa giden 903 öğrenci olmak üzere 2666 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu olması akademik başarılarını da arttırmaktadır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını farklı değişkenlere göre inceleyen Gür Erdoğan ve Demir'in (2016) çalışmasında 106'sı kız ve 99'u erkek olmak üzere toplam 205 öğrenci bulunmaktadır. Her zaman kitap okuduklarını belirten öğrencilerin okuma tutum puanları yüksek çıkmıştır.

Tuna (2016) yüksek lisans tezinde okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarının okuma tutumlarına ve okuduklarını anlamalarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin okuma tutumlarına, okuduğunu anlamalarına ve okuma alışkanlığına etkisini İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi ve Okuma Başarı Testi araçlarıyla ölçmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan okuma stratejileri öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama becerilerinde ve okuma alışkanlıkları kazanmasında etkilidirler.

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirleyerek çeşitli değişkenlere göre inceleyen Şahin-Taşkın ve Esen-Aygün (2017), araştırmalarında tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmanın verileri okuma tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale'de öğrenim gören 3. ve 4. sınıf 191'i kız, 191'i erkek toplam 382 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eğlenme amaçlı ve akademik okumada kendilerini mutlu hissetmediklerini ve bu öğrencilerin okumadan keyif almadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hikâye ve roman okudukları fakat süreli yayınları okuma alışkanlıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğlence ve akademik amaçlı okumalara yönelik 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu ders sayılarının artması, konuların yoğun olmaya başlaması, ortaokul dönemine hazırlık ve sınavlardaki başarı beklentisi gibi etkenlerin 4. sınıf öğrencilerinin akademik ve eğlence amaçlı okuma tutumlarını etkileyebileceği şeklinde değerlendirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin anne eğitim durumu okuma tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

2.2.5 Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler/Kahramanlar

Isbell, Sobol, Lindauer ve Lawrence (2004) iki ayrı ilkokul öğrenci grubuyla toplamda 38 katılımcı ile 12 hafta süren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okuma laboratuvarında gerçekleşen çalışmalarda katılımcıların okudukları kitaplar görsel karakterlerin olduğu ve resimsiz olmak üzere iki gruptur. İki gruba okudukları kitapları resimlemeleri, yeniden yazmaları ve sunum yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre resimsiz kitaplar grubuyla karşılaştırıldığında görsel karakterlerin yer aldığı kitapları okuyan grubun yeniden yazma etkinliğinde daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. Resimleme etkinliğinde ise her iki grupta da karakterler resimlenmiştir. Sunumda ise görsel karakterlerle ilgili kitapları okuyan grubun gösterdikleri yüz ifadelerini, beden dilini ve ses efektlerini daha yoğun kullandıkları ve daha akıcı sunum yaptıkları belirlenmiştir.

Cesur ve Parker (2007) çalışmalarında Samsun, Kocaeli, İstanbul, İzmir ve Urfa'dan olmak üzere yaşları 7 ile 12 arasında değişen 454 ilkokul öğrencisinin televizyon programlarına yönelik tercihlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri araştırmacıların geliştirdiği iki bölümden oluşan anket ile toplanmıştır. Öğrencilerin %90,7'sinin en sevdikleri programın çizgi filmler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çizgi filmlerdeki karakterlerle kendilerini özümsemeleri yönünden bu karakterler çok önemlidir. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların kendi içeriklerini yaratmalarını sağlamaları ve bunları kültürel dolaşıma açmanın yolunu bilmeleri gereklidir. Bununla beraber çocuklar arasında "tutulan" yapımların hazırlanması da gerekmektedir. Bugün çoğu zaman fantastik-gerçek ötesi uzamlar ve karakterler içinde yaratıcıymış gibi duran fakat aslında küresel-popüler kültür ideolojisini birebir yeniden üretip çocuk dünyasında dolaşıma sokan programlar çoğunluktadır. Daha az sayıda uluslararası çocuk kanallarının yapımı olan programlar ise tamamen alternatif bir kültür inşa etmekle birlikte çocuklar arasında popüler hale gelmesini sağlayan bir dil kullanarak çocuk gelişimi açısından önemli konulara değinmektedirler.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2011) tarafından yapılan araştırmaya Ankara ilinden 9., 10. ve 11. sınıfa devam eden 350 öğrenci, öğretmenler ve okul yöneticileri katılmıştır. Araştırmanın verileri

EĞİTEK portalı üzerinde yayınlanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin hayal gücünü arttırdığı, metnin öğrenci zihninde kalıcı olmasına olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilere ayrıntılı ve karmaşık nesne ve olaylar sevdikleri karakterler ile anlatıldığında öğrencilerin bu durumları daha kolay kavradıkları ifade edilmiştir. Sevdikleri karakterlerin kullanıldığı uzun metinler bile öğrencilerin zevk alacağı, eğlenceli ve merak duygusunu uyandıran bir hale dönüşmektedir. Öğrencilerin okuma, yorumlama ve yargılama yeteneklerini de bu karakterlerden elde edebilirler.

Yazıcı ve Aslan tarafından (2011) tarafından yapılan araştırmada, ders kitaplarında yer alan 20 değer ve ezberci öğretmenlerin tercih ettikleri kahramanların rol model olarak kimlikleri ve frekansları arasındaki bağlantıyı açıklamayı amaçlanmıştır. Araştırmada, 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile 160 tane üniversite öğrencisi yer almaktadır. Araştırmanın verilerine göre, cinsiyete göre ders kitaplarındaki kahramanların %97,4'ü erkek, %2,6'sı ise bayandır. Ezberci öğretmenler tarafından tercih edilen kahramanlar genellikle erkektir. Araştırmanın verilerine göre kahramanların, %73,6'sı ulusal; %26,4'ü evrenseldir. Ezberci öğrencilerin %75'i ulusal, %25'i evrensel kahramanları tercih etmişlerdir. Atatürk ders kitaplarında en fazla tercih edilen kahraman olurken, ezberci öğretmenler temel değerlerin verilmesinde Atatürk ve dini kahramanları kullanmaktadırlar.

Özdemir ve Ramazan (2012) tarafından çizgi filmlerin çocuk izleyiciler üzerindeki etkilerini anne görüşlerine göre belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Isparta il merkezindeki devlete ait okul öncesi ve ilköğretim okullarının 1., 2., 3. sınıflarına devam eden 940 çocuğun annesi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sezgin tarafından geliştirilen Değer Sıralama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların kendilerini çizgi film kahramanları ile özdeşleştirme, çizgi filmde gördüğü hareketleri tekrar etme, çizgi filmde duyduğu kelimeleri ya da ifadeleri günlük hayatta kullanma davranışları açısından okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri arasında fark görülmediğini göstermektedir. Ayrıca, araştırma çocukların çizgifilm içeriği ile ilgili davranışlar sergiledikleri, çizgi filmlerle bağlantılı taleplerde buldukları, çizgi filmlerle ilgili

konuştukları ve sorular sorduklarını ortaya koymaktadır. Çizgi filmde görülen yiyecek, içecek, kıyafet gibi şeylerin daha çok ilköğretim çağı çocuklarının tercihlerini etkiledikleri; okulöncesi ve ilköğretim çağı çocuklarının izledikleri çizgi filmler hakkında aile üyeleri ile konuştukları ve sorular sordukları görülmüştür

Fındık Dönmez (2013) araştırmasında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında araştırmacının çalıştığı okuldaki 7.sınıfa devam eden 82 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile karikatür kullanımının ilişkisini araştırmıştır. Deneysel ve kontrol gruplarının Türkçe dersinin kazanımlarına ulaşma düzeylerini karşılaştırıldığı bu çalışmada karikatürlerin kullanıldığı okuma yazma çalışmalarının gerçekleştiği deney grubunda kazanımlara ulaşma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Bayındır (2015) tarafından sınıf öğretmenlerinin çizgi filmlerin öğretimsel rolüne ilişkin görüşlerini ortaya koyan çalışmasına Kütahya ilinde görev yapan 113 öğretmen katılmıştır. Betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin %94,7'si çizgi filmlerin sınıfta öğretim faaliyetlerinde kullanımını uygun bulmakta aynı zamanda %79,6'sı öğretim faaliyetlerinde kullanılabilir çizgi filmleri bilmekte %85,8'i ise çizgi filmlerin öğretim faaliyetlerindeki yararına inanmaktadır.

Kan'ın (2015) araştırmasına 2015 yılında Elazığ'da öğrenim gören 51 tane 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çocukların örnek aldıkları kahramanların değerlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerle karşılaştırdığı araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin kendilerini özdeşleştirdikleri kahramanlar geçmiş yıllara göre sayı olarak artmıştır. Bunun yanında çocukların bu kahramanlara ulaştığı araçlarda çeşitlenmiştir. Böylece öğrencilerin büyüme sürecinde kendilerine örnek aldıkları bu kahramanların, öğrencilerin davranışlarında, dil becerilerinde, tutumlarında hatta inançlarındaki yeri daha derinleşmiştir. Pazarlama dünyası bu derinliği görmüş ve süreci buna göre yönlendirmişken biz eğitimcilerde dünyamızı bu süreçle işbirliği içinde götürmeliyiz. Öğrencilerin örnek aldıkları kahramanların özellikleri sosyal bilgiler dersinde yer alan değerler ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada

öğrencilerin örnek aldıkları kahramanlardaki değerlerle sosyal bilgiler programındaki değerlerin en çok benzer olanları ise dürüstlük, çalışkanlık, saygılı olma, bilimsellik ve aile birliğine önem olmuştur.

Medford ve McGeown (2015) çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, okuma becerisi, içsel ve dışsal okuma motivasyonunun) farklı okuma etkinliklerine (ders kitapları, fiili kitaplar, okul kitapları, çizgi romanlar, dergiler ve dijital metinler) katılımını araştırmak için 8-11 yaş arası 791 öğrencinin katıldığı çalışmalarında okuma metinlerinden neleri hatırladıkları, karmaşık kelimelerin ne anlamını ve tahminleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar basit düzeyde kalırken okuma metinlerindeki karakterlerle ilgili sorulara daha karmaşık daha özel cevaplar verdikleri görülmüştür.

Larsen, Lee ve Ganea (2017) araştırmalarında dört ile on yaş arasındaki 150 öğrencinin üzerinde, insan özellikleri içeren karakterlerin hayvan karakterlerine nazaran daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Toronto Üniversitesinde yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin antropomorfik (insan gibi) olan karakterlerden daha çok bahsettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki öğrencilerin gerçekçi karakterler içeren hikâyelerden aldıkları bilgileri uygulamayı daha kolay bulmuşlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin sevdikleri bir karakterin sahip olduğu ahlaki özelliklere göre hareket etme olasılıkları yüksektir. Gerçekçi karakterler içeren metinlerin öğrenciler için daha iyi öğrenmelere yol açtığını savunmaktadırlar.

Merga ve Roni (2018) araştırmalarına 2016 yılında Batı Avustralyada 24 okulda eğitim gören 8 ile 12 yaş aralığında 1000 öğrenci ile katılmıştır. Öğrencilerin okuma ile ilgili değerleri tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada doğru cevapları bulma çalışmaları, karakterleri ve olayları doğru yorumlama gibi zorlu bir ritüellerle yapılan okumaların okulun kamusal alanında kalma ihtimalinin yüksek olduğu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerinden bir şeyler bulabilecekleri metinlerle karşılaşmalarının, kendilerini metinde yer alan karakterlerin yerine koyarak keyifli ve aktif okuma etkinlikleri yapmalarının üzerinde durulmasının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

2.3 ALAN YAZIN TARAMASININ SONUCU

Alan yazınında genellikle okuma motivasyonunun, okumaya yönelik tutumların çeşitli değişkenler tarafından incelendiği çalışmalar ağırlıktadır. Öğrencilerin sevdikleri karakterlerle ilgili araştırmalar ise daha çok ticari alanla ilgilidir. Öğrencilerin sevdikleri karakterlerle hazırlanan materyallerin eğitim öğretim sürecine özellikle okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Okuma becerileri her öğrenci tarafından kazanılabilir ama her öğrenci tarafından aynı düzeyde geliştirilemeyebilir. Çünkü okuma sadece bilişsel süreçlerden ibaret değildir. Öğrencinin okumayı tercih etmesi ise okuma motivasyonu ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle mümkündür. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin bu kritik dönemlerinde okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek ve sürdürmek önemlidir. Bu dönemlerde özellikle okula başlayan ve okuma yazma süreci ile tanışan öğrencilere okumayı sevdirmek için onların ihtiyaçlarını bilip okuma materyallerini ve ortamlarını onlara göre düzenlemek gerekir. Ders kitapları zorunlu okunulması gereken materyallerdir bakışını değiştirmek için kitaplardaki metinleri ve görselleri öğrencilere göre seçmek önemlidir. Bu yaş dönemindeki öğrencilerin kendilerini özdeşleştirdikleri, örnek aldıkları kahramanları tercih etmesi başta ticaret olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır. Öğrencilerin örnek aldığı sevdiği kahramanların sayısı ve onlara ulaştığı araç sayısı geçmiş yıllara göre artmıştır (Kan, 2015). Alanyazında birçok araştırma televizyon ve tabletin öğrencilere olan zararlarını anlatmaktadır. Görsel medyada yer alan bu kahramanların büyüme sürecindeki öğrencilerin davranışlarını, düşüncelerini, dili kullanmasını nasıl etkilediğine dair az sayıda araştırma vardır. Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrencilerin sevdikleri karakterler ile hazırlanmış metinlerin bu öğrencilerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubuna ait bilgiler, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma modeli araştırmaya ait soruları cevaplamak ya da araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla araştırma amacına uygun yöntemlerle verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için araştırmacı tarafından belirlenen yöntem veya yöntemlerdir (Büyüköztürk, 2008). Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sevdiği karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlandığı için araştırmanın amacına ve yapısına uygun olarak deneysel desen tercih edilmiştir.

Deneysel desenlerde bağımsız değişken bağımlı değişkenleri etkileyebilir, kontrol edilebilen koşullarda sistemli değişiklikler yapılabilir ve sonuçları izlenebilir. Deneysel desenlerde müdahaleler ile ölçülen sonuçlar arasındaki neden-sonuç ilişkileri araştırılmaktadır (Ayvaz Can, 2018; 63).

Büyüköztürk'e (2008) göre deneysel desenler gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler, faktöryel desenler ve zayıf deneysel desenler olmak üzere 4 gruba ayrılır.

Bu araştırmada yarı deneysel desen modellerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen tekrarlı ölçümler deseni olarak da ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Gerçek deneysel desenler modelinde deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı dağılımı rastgele yapılırken, yarı deneysel desenler modelinde deney ve kontrol gruplarına katılımcı dağılımının rastgele yapılamamaktadır (Çepni, 2007). Eğitim araştırmalarında deneklerin gruplara rastgele atanması pratik değildir. Çünkü sınıfların sene başında oluşturulduğu okullarda yapılan araştırmalarda grupların rastgele atanması çoğunlukla mümkün olmamaktadır (Ayvaz Can, 2018, 66). Eğitim araştırmalarında grupların yansız atamayla oluşturulması zor olduğu için yarı deneysel desenler en fazla tercih edilen desenlerden biridir (Ayvaz Can, 2018; 85). Bu araştırmada da sınıfların öğrenci dağılımı eğitim öğretim yılının başında okul idaresi tarafından oluşturulmuştur. Bu iki sınıftan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Yapılan kura sonucu 4A Sınıfı deney grubu olurken 4B Sınıfı kontrol grubu olmuştur. Daha sonra her iki sınıftan 13'er öğrenci sınıf öğretmenleri ile görüşülerek, öğrencinin okula devam/devamsızlık durumuna, okuma düzeyine, üçüncü sınıf Türkçe dersi puan ortalamalarına, dördüncü sınıf Türkçe dersi 1.Dönem 1. Yazılı sınavı sonuçlarına, yazılı anlatım becerilerine ve sevdikleri karakterlere göre seçilerek deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Yarı deneysel desenler bilimsel değer açısından gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda kullanılırlar (Karasar, 2014). Yarı deneysel desenler seçkisiz atamayı içermez. Yarı deneysel desenler modeli değişkenler arasında bulunan neden sonuç ilişkisini en iyi açıklayan yöntemlerden biridir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Neuman, 2013). Eğitim, sağlık, psikoloji ve toplum bilimlerinde yapılan alan araştırmalarında yarı deneysel desenlerin uygulama geçerliliği yüksektir. (Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada yer alan katılımcılar, deneysel uygulamalardan önce ve sonra bağımlı değişkenle (okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum) ilgili olarak ölçümlere katılırlar. Hem deney grubundan hem de kontrol grubundan uygulama öncesi bağımlı değişkenle ilgili ölçümler alınır. Deneysel uygulama sürecinde ise etkisi test edilen bağımsız değişken (öğrencilerin sevdikleri karakterleerin yer aldığı metinler) deney grubuna uygulanılırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak ise hem deney hem de kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçüm sonuçları aynı araç ya da eş form kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk, 2008: 196). Ön test – son test kontrol gruplu

deneysel, bir ilişkili desendir. Çünkü hem deney hem de kontrol grupları bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Ayrıca, farklı katılımcılardan oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin sonuçlarının karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisiz bir desen modelidir. Bundan dolayı ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen bir karma desendir (Büyüköztürk, 2011: 21). Desenin araştırmada kullanılmasının simgesel gösterimi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ön Test – Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
4A	OMÖ ₁ OYTÖ ₁	Sevilen Karakterlerin Yer Aldığı Metinler	OMÖ ₂ OYTÖ ₂
4B	OMÖ ₃ OYTÖ ₃	Geleneksel Metinler	OMÖ ₄ OYTÖ ₄

Yukarıdaki şekilde;

4A deney grubunu, 4B kontrol grubunu;

OMÖ₁, deney grubunda yer alan katılımcıların okuma motivasyonlarının ön test ölçümlerini;

OYTÖ₁, deney grubunda yer alan katılımcıların okumaya yönelik tutum ön test ölçümlerini;

Sevilen Karakterlerin Yer Aldığı Metinler, deney grubunda yer alan katılımcılara uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okunma sürecini;

OMÖ₂, deney grubunda yer alan katılımcıların okuma motivasyonlarının son test ölçümlerini;

OYTÖ₂, deney grubunda yer alan katılımcıların okumaya yönelik tutum son test ölçümlerini;

OMÖ₃, kontrol grubunda yer alan katılımcıların okuma motivasyonlarının ön test ölçümlerini;

OYTÖ₃, kontrol grubunda yer alan katılımcıların okumaya yönelik tutumlarının ön test ölçümlerini;

Geleneksel Metinler, kontrol grubunda yer alan katılımcıların geleneksel metinleri okuma sürecini;

OMÖ₄, kontrol grubunda yer alan katılımcıların okuma motivasyonlarının son test ölçümlerini;

OYTÖ₄, kontrol grubunda yer alan katılımcıların okumaya yönelik tutum son test ölçümlerini göstermektedir.

Deneysel desenler gruplardaki katılımcıları belirleme şekline göre seçkisiz desenler ve seçkisiz olmayan desenler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Seçkisiz olmayan desenler denekleri eşleştirme ve grupları eşleştirme olmak üzere iki gruptur (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada seçkisiz olmayan desenlerden grupları eşleştirme yöntemi kullanılmıştır.

4A sınıfından deney grubuna seçilen öğrenciler ile 4B sınıfından kontrol grubuna seçilen öğrencilerin okula devam/devamsızlık durumları, okuma düzeyleri, üçüncü sınıf Türkçe dersi puanları ile dördüncü sınıf Türkçe dersi 1. dönem 1. yazılı sınav puanlarının ortalamaları hesaplanarak ve sevdikleri karakterler belirlenerek birbirine denk iki grup oluşturulmuştur.

Deneysel desenler bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü ve çok faktörlü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Deneysel desenler araştırmada yer alan bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü deneysel desenler ve çok faktörlü deneysel desenler olmak üzere iki gruba ayrılır (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinler olduğundan araştırmada tek faktörlü deneysel desen modeli kullanılmıştır.

Araştırmalarda bağımlı değişkende yer alan değişmelerin bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi iç geçerlik, sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara genellenebilmesi ise dış geçerlik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada iç geçerliği kontrol edebilmek için araştırmada yer alacak katılımcılar

belirlenirken okula devam/devamsızlık durumları, okuma düzeyleri, üçüncü sınıf Türkçe dersi puan ortalamaları, dördüncü sınıf Türkçe dersi 1.Dönem 1. Yazılı sınavı sonuçları, yazılı anlatım becerileri ve sevdikleri karakterler dikkate alınmıştır. Denek kaybını engellemek için okula devam durumlarına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üçüncü sınıf Türkçe dersi puanı ve dördüncü sınıf 1. dönem 1. yazılı sınav puanlarının ortalamalarına göre uç puana sahip öğrenciler havuzun dışında tutularak denk iki grup oluşturularak deneklerin olgunlaşması kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Ön test etkisini azaltmak için son testin ne zaman yapılacağı bilgisi öğrencilere verilmemiştir. Deney ve kontrol grubu uygulamaları ard arda gerçekleştirilmiştir. Her uygulamada esnasında öğrencilerin etkileşimi olmamasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin farklı karakterleri seven denekler olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırma öncesi ve her uygulama öncesi her iki sınıfın öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin not kaygısı, öğretmen çekincesi taşımamaları için tüm uygulamalar her iki sınıfta da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamalar öncesi öğrencilere bu çalışmanın araştırmacının ödevi olduğu herhangi bir not verilmeyeceğini, öğretmenleri ve aileleriyle sonuçlarının paylaşılmayacağı, bu uygulamaların araştırmacı ve o sınıf arasında kalacağı ifade edilmiştir. Uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında ise öğrencilere herhangi başka bir açıklama yapılmamıştır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Sakarya ili Hendek İlçesi Uzuncaorman Murat Nişancı İlkokulu'nda öğrenim gören 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama bir eğitim ve öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde yapılan kura sonucu 4A sınıfı deney grubu 4B sınıfı ise kontrol grubu olmuştur. Daha sonra her iki sınıftan 13'er öğrenci sınıf öğretmenleri ile görüşülerek öğrencilerin okula devam/devamsızlık durumları, okuma düzeyleri, üçüncü sınıf Türkçe dersi puan ortalamaları, dördüncü sınıf Türkçe dersi 1.Dönem 1. Yazılı sınavı sonuçları, yazılı anlatım becerileri ve deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sevdikleri karakterler farklı olacak

şekilde seçilerek deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Grup	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	6	%46,16	7	%53,84	13	%100
Kontrol	6	%46,16	7	%53,84	13	%100
Toplam	12	%46,16	14	%53,84	26	%100

Çalışmaya toplamda 26 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 13 tanesi kontrol grubu 13 tanesi ise deney grubundadır. Çalışmaya katılan deney grubundaki 13 öğrencinin 7 tanesi erkek 6 tanesi ise kızdır. Kontrol grubundaki 13 öğrencinin de 7 tanesi erkek 6 tanesi ise kızdır.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubunun ön test puan karşılaştırmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sonuçları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	p
Okuma Motivasyonu Ön Testi	87.31±8.48	81.54±12.65	0.526
Okumaya Yönelik Tutum Ön Testi	13±1.96	12.46±2.30	0.185

Araştırmadaki deney grubunda yer alan öğrencilerinin okuma motivasyonu ön testinden aldıkları puanların ortalaması 87.31 ve standart sapması S=8.48 iken okumaya yönelik tutum ön testinden aldıkları puanların ortalaması 13 ve standart sapması S=1.96'dır. Araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise okuma motivasyonu ön testinden aldıkları puanların ortalaması 81.54 ve standart sapması S=12.65 iken okumaya yönelik tutum ön testinde aldıkları puanların ortalaması 12.46 ve standart sapması S=2.30'dur. Her iki çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesinde yapılan okuma motivasyonu ön testlerinden aldıkları puanlar arasında $p>.05$ 'e göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmaması, deneysel desen

çalışmasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının birbirine denk olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca her iki çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesinde yapılan okumaya yönelik tutum ön testlerinden aldıkları puanlar arasında $p>.05$ 'e göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmaması, deneysel desen çalışmasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma gruplarının seçiminde araştırmanın yürütüleceği sınıf öğretmenin gönüllülüğü, istekliliği, sınıfların okuryazarlık durumları, öğrenci sayıları, okul idaresinin araştırmaya destek olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu işlemlerin ardından Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Bu izin belgeleri Ek 1'de verilmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra araştırmacı tarafından hem deney grubunun sınıf öğretmeni hem de kontrol grubunun sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, uygulama günleri ve saatleri belirlenmiştir. Sınıfın doğal ortamının kaybolmaması, öğrencilerin not kaygısına düşmemeleri, öğretmen ve ailelerinden çekinmemeleri amacıyla uygulamalar öncesi sürecin işleyişinden ve amacından bahsedilmiş, gelen sorulara cevaplar verilmiştir. Süreç boyunca yapılan tüm işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar ile ders işleme sürecinde oluşabilecek olumsuzluklara karşı her uygulama öncesi sınıf öğretmenleriyle birlikte planlamalar yapılmıştır. Birbirini takip eden iki uygulama arasında en az bir ay geçmesine dikkat edilmiştir. Uygulamalar her iki gruba aynı gün birbirini takip eden derslerde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce veri toplama araçlarının eksiklerinin giderilmesi, soruların geliştirilmesi, geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla kişisel bilgi formları, ön test ve son testler ve metin uygulamaları

aynı okuldaki aynı sınıf düzeyinde farklı bir şubede gerçekleştirilip pilot uygulamalar yapılmıştır. Yine uygulamalardan önce veri toplama araçlarıyla ilgili deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenlerinden fikir alınmıştır. Araştırmada ilk olarak her iki grupta bulunan öğrencilere isim ve soy isimlerini, sevdikleri karakterlerin isimlerini ve neden bu karakterleri sevdiklerine dair sorular bulunan Kişisel Bilgi Formu verilmiştir.

3.3.1 Genel Formlar

3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışma gruplarının kişisel bilgilerini, sevdikleri karakterleri ve nedenlerini belirlemek amacıyla 4 sorudan oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formdur. Sorular hazırlanırken araştırma sürecini etkileyebilecek faktörlere dikkat edilmiştir. Pilot uygulamalar 1 tane Türkçe alan uzmanının, 3 tane o dönem 4. sınıf okutan sınıf öğretmenin ve 1 tane Türkçe öğretmenin görüşleri alındıktan sonra tekrar gözden geçirilerek düzenlemeler yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu formu örneği Ek 2'de verilmiştir. Bu formda öğrencinin adı, soyadı, sevdiği karakterin hangisi olduğu ve bu karakteri neden sevdiği sorulmuştur. Öğrencilere istedikleri alandan bir kahraman seçebilecekleri ifade edilmiştir. Öğrenciler kahraman seçiminde serbest bırakılmışlardır. Öğrencilerin sevdikleri karakterleri gösteren Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler

Öğrencilerin Sevdikleri Karakterler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Rafadan Tayfa/Akın		5		
Demir Çocuk		1		
Çılgın Hırsız		1		
Rapunzel	2			
Pamuk Prenses	1			

Külkedisi	1	
Star	1	
Mucize Uğur Böceği	1	
Max Steel		1
Şimşek Mc Quin		1
Nasrettin Hoca		1
İbi		1
Iron Man		1
Hacivat ve Karagöz		1
Rafadan Tayfa/Hayri	2	1
Keloğlan	1	
Yaprak Kız Puana	2	
Bulmaca Kulesi/Aslı	1	

Deney grubu tarafından verilen cevaplara bakıldığında 7 erkek öğrenciden 5 tanesi Rafadan Tayfa çizgi filmindeki Akın karakterini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bir erkek öğrenci Demir Çocuk karakterini sevdiğini ifade etmiştir. Son erkek öğrenci ise Çılgın Hırsız karakterini sevdiğini belirtmiştir. Kız öğrencilerin verdiği cevaplarda 2 tane Rapunzel verisi elde edilmiştir. Bir kız öğrenci ise Pamuk Prenses cevabını vermiş. Bir diğer kız öğrenci ise Külkedisi cevabı vermiştir. Bir kız öğrenci Star cevabını vermiştir. Son kız öğrencimiz ise Mucize Uğur Böceği cevabını vermiştir. Kontrol grubu tarafından verilen cevaplara bakıldığında 1 erkek öğrenci Max Steel, 1 erkek öğrenci Şimşek Mc Quin, 1 erkek öğrenci Nasrettin Hoca, 1 erkek öğrenci İbi, 1 erkek öğrenci Iron Man, 1 erkek öğrenci Hacivat ve Karagöz ve son erkek öğrenci ise Rafadan Tayfa Hayri cevabını vermiştir. Kız öğrencilerin verdikleri cevaplarda 2 kız öğrenci Rafadan Tayfa Hayri, 1 kız öğrenci Keloğlan, 2 kız öğrenci Yaprak Kız Puana ve son kız öğrenci ise Bulmaca Kulesi Aslı cevabını vermiştir.

Sevilen kahramanlara ait veriler elde edildikten sonra araştırmacı tarafından bu çizgi filmler takip edilmiştir. Kahramanların öne çıkan yönlerine dikkat edilmiştir. Daha sonra bu kahramanlara ait görseller deney grubuna verilen metinlerde kullanılmıştır.

3.3.1.2 Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği

Her iki çalışma grubuna da ön test ve son test olarak İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiş Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır.

Ölçeği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek örneği Ek 3'te yer almaktadır. Bu ölçek dört faktörlü ve 22 maddeli bir ölçektir. Araştırmacılar tarafından yapılan ölçeğin geçerlik çalışmaları yapı geçerliliğine yönelik açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek KMO değeri .835, Bartlett Sphericity testi istenilen düzeyde bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarında toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanarak ilköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını belirlemek için kullanılabilir bir ölçek elde edilmiştir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

Okuma motivasyonu ölçeği dört faktörlü yapıya sahiptir. Bu faktörlerin ilki "okuma zorluğu algısı" dır ve ölçekteki 12., 13., 15., 18., 20. ve 21. maddeler olmak üzere toplam 6 maddeyi kapsamaktadır. Ölçekte yer alan ikinci faktör "okuma yeterliliği" dir ve 1., 2., 3., 5., 6., 9., 10., 22., 23. ve 24. maddeler olmak üzere toplam on maddeyi içermektedir. Ölçeğin üçüncü faktörü "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" dir ve ölçeğin 7., 25., 26. ve 27. maddelerini kapsamaktadır. Ölçeğin dördüncü ve son faktörü ise "okumanın sosyal yönü" dür ölçekteki 14. ve 19. maddeleri içerir. Ölçekte 6 olumsuz ve 21 olumlu madde bulunmaktadır. Puanlamada ise "Bana çok uygun değil" ifadesi 1 puan, "Bana uygun değil" ifadesi 2 puan, "Kararsızım" ifadesi 3 puan, "Bana uygun" ifadesi 4 puan ve "Bana çok uygun" ifadesi 5 puan olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3 Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Her iki gruba ikinci aşamada ön test ve son test olarak McKenna ve Kear'ın (1990) geliştirdiği Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilen Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeği kullanmak için gerekli izinler Ek 4'te yer almaktadır. Ölçeğin örneği Ek 5'de yer almaktadır. Bu ölçek iki faktörlü 20 maddeli bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliliğine ilişkin çıkan değerler özgün araştırmadaki iki faktörlü yapıyı desteklemiştir. Ölçeğin Türkçe Formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun araştırmalar için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Kocaarslan, 2016).

Orijinali McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin aslı İngilizce'dir. Dünyada çok kullanılan tutum ölçeklerinin başında gelmektedir (Kocaarslan, 2016: 1222). Ölçeğin eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma olmak üzere iki alt faktörü bulunmaktadır. Eğlenme amaçlı okuma alt boyutu ölçekteki 1. ve 10. maddeler arasındaki maddeleri kapsamaktadır. Akademik okuma alt boyutunda ise ölçekte yer alan 11. ve 20. maddeler arasındaki maddeler bulunmaktadır. Bu ölçekte Jim Davis tarafından yaratılan Garfield karakterinin dört farklı duygu durumu bulunmaktadır. Öğrencilerden bu durumlardan birini seçmeleri beklenmektedir. Bu his durumları "çok mutlu"4 puan, "biraz mutlu" 3 puan, "biraz üzgün" 2 puan ve "çok üzgün" 1 puan olarak hesaplanmaktadır.

3.3.1.4 Okuma Metinleri

Her iki gruba da okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ölçeklerinin ön testleri yapıldıktan sonra onlar için hazırlanmış metinler verildi. Kontrol grubuna verilen metinler öğrencilerin sevdikleri karakterleri içermeyen geleneksel metinlerken deney grubuna verilen metinler ise kontrol grubuna verilen metinlerin deney grubunda yer alan öğrencilerin sevdikleri karakterleri içeren metinler olarak düzenlenmiş biçimindedir. Metinlerle toplam 5 uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk iki uygulamada hikâye edici metin türü, üçüncü ve dördüncü uygulamalarda bilgi verici metin türü ve son uygulama da şiir türünde bir metin kullanılmıştır. Metinler dördüncü sınıf düzeyinde farklı kaynaklardan, internet üzerinde bulunan güvenilir eğitim sitelerinde yer alan dördüncü sınıf düzeyindeki materyallerden elde edilmişlerdir. Metinler belirlenirken öğrencilerin daha önce karşılaşmamış olabilecekleri metinler olmalarına dikkat edilmiştir. Metinler araştırmacı tarafından elde edildikten sonra deney grubu için sevdikleri karakterleri içerecek şekilde yeniden düzenlenmiş kontrol grubu metinleri ise aynen bırakılmıştır. Her metin uygulanmadan önce Türkçe alan uzmanı, üç tane o dönem dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmeni, iki tane Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Yapılması uygun görülen değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirildikten sonra aynı okulda farklı bir dördüncü sınıfta pilot uygulamalar

gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaların ardından elde edilen sonuçlara göre yapılması öngörülen değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak tekrar Türkçe alan uzmanı, üç tane o dönem dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmeni, iki tane Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edildikten sonra uygulamalara geçilmiştir. Uygulamalarda kullanılan metinler öğrencilerin o tarihlerde işledikleri Türkçe dersi temalarına uygun metinler olmalarına dikkat edilmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanma süreci aşamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Verilerin Toplanma Süreci

İşlem	Tarih
1. Aşama - Gerekli izinlerin alınması	14/04/2017
2. Aşama - Kura yoluyla deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi	27/11/2017
3. Aşama - Kişisel Bilgi Formlarının verilerek öğrencilerin belirlenmesi	27/11/2017 - 28/11/2017
4. Aşama - Deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum öntestlerinin uygulanması ve sonuçların kaydedilmesi	29/11/2017
5. Aşama - 1. Uygulama metninin belirlenip, metin üzerinde çalışmaların yapılması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve metine nihai şeklinin verilmesi	30/11/2017 - 08/12/2017
6. Aşama - 1. Uygulama metninin deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde uygulanması	11/12/2017
7. Aşama - 2. Uygulama metninin belirlenip, metin üzerinde çalışmaların yapılması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve metine nihai şeklinin verilmesi	02/01/2018 - 12/01/2018

8. Aşama - 2. Uygulama metninin deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde uygulanması	15/01/2018
9. Aşama - 3. Uygulama metninin belirlenip, metin üzerinde çalışmaların yapılması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve metine nihai şeklinin verilmesi	26/02/2018 - 09/03/2018
10. Aşama - 3. Uygulama metninin deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde uygulanması	12/03/2018
11. Aşama - 4. Uygulama metninin belirlenip, metin üzerinde çalışmaların yapılması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve metine nihai şeklinin verilmesi	30/04/2018 - 11/05/2018
12. Aşama - 4. Uygulama metninin deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde uygulanması	14/05/2018
13. Aşama - 5. Uygulama metninin belirlenip, metin üzerinde çalışmaların yapılması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve metine nihai şeklinin verilmesi	21/05/2018 - 01/06/2018
14. Aşama - 5. Uygulama metninin deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde uygulanması	04/06/2018
15. Aşama - Deney ve kontrol gruplarına ard arda derslerde Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum sonestlerinin uygulanması ve sonuçların kaydedilmesi	07/06/2018

Her uygulama öncesi hem deney hem kontrol grubunda yer alan öğrencilere şu açıklamalar yapılmıştır: Uygulama öncesi öğrencilere bu sürecin onlar için herhangi bir not olarak dönüşünün olmayacağı, ifade edilmiştir. Uygulamalar öncesi dikkat edilmesi gereken noktalar öğrencilerle birlikte belirlenmiş ve her uygulama öncesi tekrar hatırlatılmıştır:

- Yazma çalışmalarında dili doğru, anlaşılır ve kurallara uygun kullanmak.
- İfadelerinde gerçek hislerini ve düşüncelerini kullanmak.
- Uygulamaları bireysel olarak, kendine göre yapmak.

- Uygulamalar esnasında arkadaşlarıyla sohbet etmemek.
- Öğrencileri kaygılarından uzaklaştırmak, önyargılarını kırmak, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak, samimiyeti yakalayarak öğrencilerin gerçek duygularına ulaşmak ve kendi cevaplarını vermelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Her uygulama öncesinde metinler belirlenirken şu aşamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere verilen geleneksel metinde pilot uygulamalar, sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe alan uzmanı ile görüşmeler yapıldıktan sonra gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Deney grubuna verilen metinde ise pilot uygulamalar, sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe alan uzmanı ile görüşmelerin yapılmasının ardından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından metin her öğrencinin sevdiği karaktere göre yeniden düzenlenmiştir. Her öğrencinin sevdiği karaktere göre yeniden düzenlenen metinler sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe alan uzmanları ile görüşmeler yapıldıktan deney grubuna uygulanmıştır.

3.4.1 Birinci Uygulama

Hem deney hem kontrol grubuna okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ölçeklerinin ön testleri uygulandıktan sonra ilk uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk uygulama 11.12.2017 tarihinde gerçekleşmiştir. İlk metin "Armağan" isimli hikâye edici bir metindir. Metnin sonunda ise 10 tane açık uçlu soru 10 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. İlk uygulama 3. ve 4. derste kontrol grubuna gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ise 5. ve 6. derslerde uygulama gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna verilen metin ek 7'de, deney grubuna verilen metin ek 8'de verilmiştir. İlk metin uygulamasında metinler her öğrenciye sevdiği karakter tarafından anlatılıyormuş, öğrencinin sevdiği karakterin başından geçiyormuş şeklinde düzenlenmiştir. Metinlerde her öğrencinin sevdiği karakterin görseli kullanılmıştır. Her öğrencinin sevdiği karakter öğrenci ile konuşuyormuş gibi olması için konuşma balonları kullanılmıştır.

Uygulama esnasında öğrencilerden herhangi bir soru ile gelmemiştir. Öğrencilerin metni bir kere okuyup sorulara geçtikleri görülmüş ve öğrenciler tekrar metine

dönmemişlerdir. Üç öğrenci bazı soruları boş bırakmışlar ya da yazdıkları cevabı silmişlerdir. Uygulama sonrasında bu soruların neden boş bıraktıkları ya da sildikleri ile ilgili öğrencilere sorular yöneltince sorunun cevabını hatırlamadıklarını ya da bilmediklerini ifade etmişlerdir. Tekrar neden metne dönmedikleri sorulduğunda hemen bitirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Deney grubunda sadece 1 öğrenci bir soruyu boş bırakmıştır. O soruyu neden boş bıraktığı sorulduğunda ise yanlış cevap vermektan korktum şeklinde ifade etmiştir. Deney grubunda yapılan uygulamada ise öğrencilerin soruları cevaplarırken tekrar tekrar metine dönüp okumalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere uygulamalar sonucunda neler düşündükleri hissettikleri sorulmuş. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 3 tanesi metnin güzel olduğunu ve bu metni sevdiklerini ifade etmişler 10 tanesi sadece iyiydi cevabını vermiştir. Deney grubunda ise öğrencilerden 11 tanesi sevdikleri karakterlerin resimlerinin metinde olmasını çok sevdiklerin, sevdiği karakterin başından geçen bir olayı okurken çok heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. İki tane öğrenci ise sevdiği karakterin yer aldığı bu metnin hiç bitmemesini istediklerini söylemişlerdir. Sevdikleri karakterin metnin sonunda ne yapacağını doğruyu seçip seçmeyeceğini merak ettiklerini ifade etmişlerdir.

3.4.2 İkinci Uygulama

İkinci uygulama 15.01.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci metin "Salondaki Kelebek" adlı hikâye edici bir metindir. Metnin devamında 10 tane açık uçlu soru, 10 tane çoktan seçmeleri sorudan oluşan okuduğunu anlama bölümü yer almaktadır. İkinci uygulama 3. ve 4. derste kontrol grubuna gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ise 5. ve 6. derste uygulama gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna verilen metin ek 9'da, deney grubuna verilen metin ek 10'da verilmiştir. İkinci metin uygulamasında metinler her öğrenciye sevdiği karakter tarafından anlatılıyormuş, öğrenciyle birlikte sevdiği karakterin birlikte başından geçiyormuş şeklinde düzenlenmiştir. Metinlerde her öğrencinin sevdiği karakterin görseli kullanılmıştır. Her öğrencinin sevdiği karakter öğrenci ile konuşuyormuş gibi olması için konuşma balonları kullanılmıştır.

Uygulama esnasında öğrencilerden herhangi bir soru gelmemiştir. Öğrencilerin metni bir kere okuyup sorulara geçtikleri görülmüştür. İlk uygulamaya göre daha çok sayıda

boş cevap kalmıştır. Bu uygulamada ise öğrencilerin soruları kısaca tek kelime olarak cevapladıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında soruları boş bırakan öğrencilere neden boş bıraktıkları ya da sildikleri sorulmuş cevabı bilmediklerini, yazmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Tekrar neden metne dönmedikleri sorulduğunda tekrar okumak istemediklerini ifade etmişlerdir. Deney grubunda hiç soru boş bırakılmamıştır. Deney grubunda yapılan uygulamada ise öğrencilerin soruları cevaplarken tekrar tekrar metne dönüp okumalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin okurken gülmüşlerdir. Öğrencilere uygulamalar sonucunda neler düşündükleri hissettikleri sorulmuş. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 3 tanesi metnin güzel olduğunu ve bu metni sevdiklerini ifade etmişler, 5 tanesi metnin uzun olduğu için sıkıldıklarını, 5 tanesi sadece iyiydi cevabını vermiştir. Deney grubunda ise öğrencilerden 5 tanesi sevdiği karakterle birlikte bir hikâyede yer almaktan çok mutlu olduklarını, 1 tanesi okurken çok güldüklerini 2 öğrenci bu metni okurken çok heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir, 2 tane öğrenci ise sevdiği karakterin yer aldığı bu metnin hiç bitmemesini istediklerini söylemişlerdir, 2 öğrenci ise metni çok beğendiği için birden fazla okuduğunu ifade etmiştir.

3.4.3 Üçüncü Uygulama

Üçüncü uygulama 12.03.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü metin "Çay" adlı bilgi verici bir metindir. Metnin devamında 10 tane açık uçlu soru 10 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama bölümü yer almaktadır. Üçüncü uygulama 3. ve 4. derste kontrol grubuna gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ise 5. ve 6. derste uygulama gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna verilen metin ek 11'de, deney grubuna verilen metin ek 12'de verilmiştir. Üçüncü metin bilgi verici bir metin olmasından dolayı her öğrenciye sevdiği karakter tarafından bilgi veriliyormuş gibi düzenlendi. Metinlerde her öğrencinin sevdiği karakterin görseli kullanılmıştır. Her öğrencinin sevdiği karakter öğrenci ile konuşuyormuş gibi olması için konuşma balonları kullanılmıştır.

Uygulama esnasında öğrencilerden yabancı dilde yazılan özel isimlerin nasıl okunacağı yönünde sorular gelmiştir. Öğrencilerin metni bir kere okuyup sorulara geçtikleri bu metin türünde de görülmüştür. Bir öğrenci ise soruları cevaplama

sürecinde tekrar metine dönmüştür. İlk iki uygulamaya göre daha çok sayıda boş cevap kalmıştır. On üç öğrenciden 11 tanesinin kâğıdında boş cevap/cevaplar bulunmaktadır. Üçüncü uygulamada ise öğrencilerin soruların çoğunu kısaca veya tek kelime olarak cevapladıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında soruları boş bırakan öğrencilere neden boş bıraktıkları ya da sildikleri sorulmuş cevabı bilmediklerini, yazmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Tekrar neden metne dönmedikleri sorulduğunda tekrar okumak istemediklerini bu metni okurken sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilerde yabancı dilde yazılan özel isimlerin okunuşlarını sormuşlardır. Deney grubunda hiç soru boş bırakılmamıştır. Deney grubunda ise bilgi sorularını kısa cevaplar yazanlar olmuştur. Deney grubunda yapılan uygulamada ise öğrencilerin soruları cevaplarırken tekrar metine dönüp okumalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere uygulamalar sonucunda neler düşündükleri hissettikleri sorulmuş. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 2 tanesi metinden yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir, 1 tanesi metnin uzun olduğu için sıkıldığını, 1 tanesi iyiydi cevabını vermiş, 1 tanesi ise metnin çok zor olduğunu ifade etmiştir. Deney grubunda ise öğrencilerden 3 tanesi sevdiği karakterden öğrendiği bu bilgileri hiç unutmayacaklarını ifade etmişler, 3 öğrenci öğrendiği bu bilgilerle ilgili daha çok araştırma yapacağını ifade etmişlerdir, 2 öğrenci ise metni çok beğendiğini ve metindeki bilgileri unutmamak için birden fazla okuduğunu, ifade etmiştir.

3.4.4 Dördüncü Uygulama

Dördüncü uygulama 14.05.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü uygulama arasındaki sürenin uzamasının sebebi öğrencilerin Geleneksel Çocuk Oyunları yarışmalarına ve 23 Nisan gösterilerine hazırlanmalarıdır. Dördüncü uygulamada kullandığımız metnin ismi "Anadolu Medeniyetleri" dir. Metnin devamında 10 tane açık uçlu soru 10 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama bölümü yer almaktadır. Dördüncü uygulama 3. ve 4. derste kontrol grubuna gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ise 5. ve 6. derste uygulama gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna verilen metin Ek 13'te, deney grubuna verilen metin Ek 14'te yer almaktadır. Dördüncü metin bilgi verici bir metin olmasından dolayı her öğrenciye sevdiği karakter tarafından bilgi veriliyormuş, karakter gittiği gördüğü sevdiği bir

bölgeyi öğrenciye tanıtmış gibi düzenlenmiştir. Metinlerde her öğrencinin sevdiği karakterin görseli kullanılmıştır. Her öğrencinin sevdiği karakter öğrenci ile konuşuyormuş gibi olması için konuşma balonları kullanılmıştır.

Metinde kullanılan anlatılan yere ait görsellerle öğrenciler ilgilenmişlerdir. Öğrencilerin metni bir kere okuyup sorulara geçtikleri bu metin türünde de görülmüştür. Üçüncü uygulamaya göre daha az sayıda boş cevap kalmıştır. On üç öğrenciden 3 tanesinin kâğıdında boş cevap bulunmaktadır. Dördüncü uygulamada ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soruları kısaca veya tek kelime olarak cevapladıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında soruları boş bırakan öğrencilere neden boş bıraktıkları ya da sildikleri sorulmuş anlatılan metindeki yeri sevmediklerini ifade etmişler ya da sessiz kalmışlardır. Tekrar neden metne dönmedikleri sorulduğunda tekrar okumak istemediklerini bu metni okurken sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrenciler metinde anlatılan yeri bilip bilmediğini araştırmacıya sormuşlardır. Deney grubunda yer alan öğrenciler hiç soru boş bırakmamışlardır. Deney grubunda ise bilgi sorularına kısa cevaplar yazan öğrenciler olmuştur. Öğrencilere uygulamalar sonucunda neler düşündükleri hissettikleri sorulmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 5 tanesi metinden yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir, 3 tanesi metinde anlatılan yeri beğenmediklerini ifade etmişler, 5 tanesi metinde anlatılan yeri bilmedikleri için sıkıldıklarını cevabını vermişlerdir. Deney grubunda ise öğrencilerden 7 tanesi sevdiği karakterin anlattığı bu yeri görmek istediklerini söylemişlerdir, 2 öğrenci öğrendiği bu bilgilerle ilgili daha çok araştırma yapacağını ifade etmişlerdir, 4 öğrenci ise metni çok beğendiği ve metindeki bilgileri unutmamak için birden fazla okuduğunu, ifade etmiştir.

3.4.5 Beşinci Uygulama

Beşinci uygulama 04.06.2018 tarihinde gerçekleşmiştir. Bu uygulamada Salih KOÇ tarafından yazılan "KOCATEPE'YE" adlı şiir kullanılmıştır. Şiirin devamında 10 açık uçlu soru 5 tane ise çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama bölümü bulunmaktadır. Son uygulama kontrol grubuna 3. ve 4. derste deney grubuna ise 5. ve 6. derste gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna verilen metin Ek 15'te, deney grubuna

verilen metin Ek 16'da verilmiştir. Beşinci metin şiir türünde bir metin uygulaması olmasından dolayı her öğrenciye sevdiği karakterle birlikte şiiri okuyacaklarmış gibi yeniden düzenlendi. Şiir metninde de her öğrencinin sevdiği karakterin görseli kullanılmıştır. Her öğrencinin sevdiği karakter öğrenci ile konuşuyormuş gibi olması için konuşma balonları kullanılmıştır.

Öğrencilerin şiiri bir kere okuyup sorulara geçtikleri bu uygulamada da görülmüştür. Bu uygulamada kontrol grubunda yer alan öğrenciler her soruyu cevaplamışlardır. Bu uygulamada da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soruların çoğuna kısaca cevap verdikleri görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrenciler de hiç bir soruyu boş bırakmamışlardır. Deney grubunda ise bazı soruları kısaca cevaplayanlar olmuştur. Öğrencilere uygulamalar sonucunda neler düşündükleri hissettikleri sorulmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 12 tanesi şiiri beğendiğini, güzel olduğunu ifade ederken bir öğrenci şiir okumayı sevmediğini ifade etmiştir. Deney grubunda ise öğrencilerden 10 tanesi sevdiği karakterle bu şiiri okurken heyecanlandıklarını söylemişlerdir. Üç öğrenci ise şiiri çok beğendiği ve ezberlemek istediğini ifade etmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verileri analiz ederken önce parametrik ve nonparametrik testlerden hangisinin uygulanacağını belirlemek için varsayımlar test edilmiştir. Araştırmanın problem durumlarına yönelik istatistiksel analizlerden hangisi/hangilerinin yapılacağına karar vermek için araştırmaya katılan gruptaki öğrenci sayıları ve araştırma verilerinin dağılımının incelenmesi gerekmektedir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için her bir gruptaki birey sayısının en az 15 olması ve verilerin normal dağılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Veriler; bu kriterlere uygunluk göstermediğinde ise parametrik testlere uygun nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir

(Balcı, 2016). Ayrıca verilerin dağılımı net olarak bilinmediği koşullarda da nonparametrik testlerin kullanılması tavsiye edilir (Ayvaz Can, 2018).

Araştırma kapsamında nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerle ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmadaki nicel veriler araştırmacı tarafından her iki gruba uygulamalar öncesinde yapılan ön testten elde edilen veriler ve uygulamalar sonrasında yapılan son testten elde edilen veriler olarak elde edilmiş ve araştırmacı tarafından kontrol edilerek SPSS 20.0 paket programına girilmiştir.

Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanlarının grup içi karşılaştırmalarını yapmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test aynı çalışma grubundan elde edilen tekrarlı ölçümlerin karşılaştırılmasında kullanılır ve bağımlı örneklem için parametrik testlerden bağımlı iki örneklem t-testi'nin parametrik olmayan karşılığıdır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ya da Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler testi olarak da ifade edilen bu yöntem ilişkili iki ölçümün puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu testte ilişkili iki ölçüme ait fark puanlarının yönüyle birlikte sıra miktarları da dikkate alınır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olması, gözlem çiftlerinin ise birbirinden bağımsız olması gereklidir. Wilcoxon İşaretli Sıralar testinde her bir veri ikilisi için ikinci ölçümden birinci ölçüm çıkarılarak aradaki fark bulunur. Bu fark puanları dizisi mutlak değerlerine göre sıralama ölçeğine çevrilir. Ardından sıralama ölçeği puanları bu fark puanının işaretine göre gruplanır. Negatif işaretli sıralar (azalan sıralar) ile pozitif işaretli sıraların (artan sıralar) ortalamaları alınır. Aynı puanlar analiz dışı tutulur ve analiz küçük olan sıra toplamları üzerine kurulur. Wilcoxon İşaretli Sıralar tekniği Z-testi istatistiğini kullanır (Büyüköztürk, 2011).

Deney grubunda ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları son test puanlarının gruplararası karşılaştırmasını yapmak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu test bağımsız grupların karşılaştırmalarında kullanılan ve bağımsız iki örneklem t-testi'nin parametrik

olmayan karşılığıdır. Mann Whitney U-testi iki ilişkisiz örneklemeden alınan puanların birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini test eder yani iki ilişkisiz grubun bağımlı değişken bakımından benzer dağılımlara sahip olup olmadığını inceler. Mann Whitney U-testi bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir. Bu testte gruplara ait medyan değerleri karşılaştırılarak analizler yapılır ve grupların değerleri sıralı hale çevrilerek, gruplara ait dağılımların birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olup olmadığı belirlenir (Çepni, 2014). Mann Whitney U testi, davranış bilimlerinde en sık kullanılan testlerden biridir (Bindak, 2014).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya ait bulgular araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

4.1 DENEY GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

OYTÖ'nün Alt Faktörleri	Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Eğlenme Amaçlı Okuma Puanları	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	2.26*	.026
	Pozitif Sıra	7	4.79	33.50		
	Eşit	5				
Akademik Okuma Puanları	Negatif Sıra	1	3.00	3.00	2.88*	.004
	Pozitif Sıra	11	6.82	75.00		
	Eşit	1				
Toplam Puanlar	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.18*	.001
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6 incelendiğinde araştırmadaki deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin *eğlenme amaçlı okuma* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir ($z=2.26$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin eğlenme amaçlı okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmadaki deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin *akademik okuma* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir ($z=2.88$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin akademik amaçlı okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmadaki deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir ($z=3.18$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

4.2 KONTROL GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

OYTÖ'nün Alt Faktörleri	Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Eğlenme Amaçlı Okuma Puanları	Negatif Sıra	5	7.70	38.50	.49*	.620
	Pozitif Sıra	8	6.56	52.50		
	Eşit	0				
Akademik Okuma Puanları	Negatif Sıra	5	6.70	33.50	.62*	.535
	Pozitif Sıra	5	4.30	21.50		
	Eşit	3				
	Negatif Sıra	1	3.50	3.50	2.94*	.003
Toplam Puanlar	Pozitif Sıra	12	7.29	87.50		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin *eğlenme amaçlı okuma* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=0.49$, $p>0.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde geleneksel metinlerin tercih edilmesinin öğrencilerin eğlenme amaçlı okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede bir rolü olmadığı söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin *akademik okuma* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=0.62$, $p>0.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde

geleneksel metinlerin tercih edilmesinin öğrencilerin akademik amaçlı okumaya tutumlarını geliştirmede bir rolü olmadığı söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2.94$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılması sonucunda okumaya yönelik tutum ölçeğinin iki alt faktöründe istatistiksel açıdan $p>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı halde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test toplam puanlarında anlamlı bir farklılığın çıkmış olmasının nedenleri arasında öğrencilerin okuma amacını uygun olarak belirlemede zorlandıkları, eğlenme ve akademik amaçlı okumalar yapmayı; sınav odaklı okuma, doğru cevabı bulma, okumayı hemen bitirme gibi farklı amaçlarla okumalar yaptıkları yer alabilir. Fakat bu durum kontrol grubunda yer alan öğrencilerle yapılan uygulamaların da öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede etkisinin olduğunu söylenebilir.

4.3 DENEY VE KONTROL GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

OYTÖ'nün Alt Faktörleri	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğlenme Amaçlı Son Test Puanları	Deney	13	17.27	224.50	35.50	.006
	Kontrol	13	9.73	126.50		
Akademik Okuma Son Test Puanları	Deney	13	17.62	229.50	31.00	.004
	Kontrol	13	9.38	122.00		
Son Tutum Testi Toplam Puanları	Deney	13	18.00	234.00	26.00	.002
	Kontrol	13	9.00	117.00		

Tablo 8 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrenciler ile geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin son testinin eğlenme amaçlı okuma alt faktörüne ait puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=35.50, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt faktörü olan eğlenme amaçlı okuma tutum puanları geleneksel metinleri okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerle hazırlanmış metinleri okumaları eğlenme amaçlı okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede; geleneksel metinleri okuyan öğrencilerin eğlenme amaçlı okumaya yönelik tutumlarına göre daha etkili olduğunu söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrenciler ile geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin son testinin akademik okuma alt faktörüne ait puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=31.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt faktörü olan akademik amaçlı okumaya yönelik tutum geleneksel metinleri okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum

puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okumaları akademik amaçlı okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel metinleri okuyan öğrencilerin akademik amaçlı okumaya yönelik tutumlarına göre daha etkili olduğunu söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrenciler ile geleneksel metinleri okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son tutum testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=26.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları geleneksel metinleri okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarına daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterin yer aldığı metinlerin okuma materyallerinde tercih edilmesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel metinlere göre daha etkili olduğunu söylenebilir.

4.4 DENEY GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖN TEST VE SON TEST OKUMA MOTİVASYONU PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

OMÖ'nün Alt Faktörleri	Son Test-Ön Test N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Okuma Zorluğu Algısı Puanları	Negatif Sıra	2	2.75	5.50	2.45*	.014
	Pozitif Sıra	9	6.72	60.50		
	Eşit	2				
Okuma Yeterliliği Puanları	Negatif Sıra	3	3.00	9.00	2.56*	.010
	Pozitif Sıra	10	8.20	82.00		
	Eşit	0				
Okumaya Yönelik Çaba Puanları	Negatif Sıra	3	2.95	7.00	2.18*	.025
	Pozitif Sıra	8	6.25	55.00		
	Eşit	2				
Okumanın Sosyal Yönü Puanları	Negatif Sıra	6	3.67	22.00	.06*	.952
	Pozitif Sıra	3	7.67	23.00		
	Eşit	4				
Toplam Puanlar	Negatif Sıra	2	2.25	4.50	2.87*	.004
	Pozitif Sıra	11	7.86	86.50		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 9 incelendiğinde araştırmadaki deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma zorluğu algısı* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2.45$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu değerler arasında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin okuma zorluğu algısına yönelik motivasyonlarını geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma yeterliliği* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2.56$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu değerler arasında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu

görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin okuma yeterliliğine yönelik motivasyonlarını geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okumaya yönelik çaba* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2.18, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu değerler arasında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin okumaya yönelik çaba motivasyonunu geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okumanın sosyal yönü* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=.06, p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu değerler arasında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu gösterse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin okumanın sosyal yönüne yönelik motivasyonlarını geliştirmede etkili bir rolünün olmadığı söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmadaki deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2.87, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu değerler arasında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmede önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları karşılaştırıldığında ölçeğin alt faktörlerinden *okuma zorluğu algısı*, *okuma yeterliliği*, *okumaya yönelik çaba ve toplam puanlarında* istatistiksel açıdan $p < .05$ 'e göre anlamlı bir farklılık vardır. Fakat okuma motivasyonu ölçeğinin *okumanın sosyal yönü alt faktöründe* istatistiksel açıdan $p > .05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmamasının nedenleri deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma eylemini sosyal bir etkinlik olarak görememeleri, öğrencilerin ifadeleri çözmekte zorlanmış olabilecekleri, yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmektен çekinmeleri ve genel olarak bireysel okumalar yapmış olabilecekleri olarak söylenebilir.

4.5 KONTROL GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖN TEST VE SON TEST OKUMA MOTİVASYONU PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

OMÜ'nün Alt Faktörleri	Son test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Okuma Zorluğu Algısı Puanları	Negatif Sıra	5	7.30	36.50	.19*	.844
	Pozitif Sıra	7	5.93	41.50		
	Eşit	1				
Okuma Yeterliliği Puanları	Negatif Sıra	5	5.80	29.00	1.15*	.248
	Pozitif Sıra	8	7.75	62.00		
	Eşit	0				
Okumaya Yönelik Çaba Puanları	Negatif Sıra	4	5.25	27.00	1.10*	.357
	Pozitif Sıra	8	8.25	64.00		
	Eşit	1				
Okumanın Sosyal Yönü Puanları	Negatif Sıra	5	6.20	31.00	.18*	.857
	Pozitif Sıra	6	5.83	35.00		
	Eşit	2				
Toplam Puanlar	Negatif Sıra	5	5.50	27.50	1.26*	.208
	Pozitif Sıra	8	7.94	63.50		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 10 incelendiğinde araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma zorluğu algısı* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=.19$, $p>.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin geleneksel metinlerle okumalar yapmalarının okuma zorluğu algısına yönelik motivasyonlarını geliştirmede rolünün bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma yeterliliği* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=1.15$, $p>.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin geleneksel metinlerle okumalar yapmaları öğrencilerin okuma yeterliliğine yönelik motivasyonlarını geliştirmede rolünün bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okumaya yönelik çaba* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=1.10$, $p>.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin geleneksel

metinlerle okumalar yapmalarının okumaya yönelik çaba motivasyonlarını geliştirmede rolünün bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okumanın sosyal yönü* alt faktörüne ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=.18$, $p>.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin geleneksel metinlerle okumalar yapmalarının okumanın sosyal yönüne yönelik motivasyonlarını geliştirmede rolünün bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmadaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin toplam ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=1.26$, $p>.05$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan geleneksel metinlerle okumalar yapmalarının öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmede rolünün bulunmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılması sonucunda okuma motivasyonu ölçeğinin alt faktörlerinde ve toplam puanlarda istatistiksel açıdan $p>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmamasının nedenleri öğrencilerin uygulamaları hemen bitirme çabası, sınav-puan odaklı düşünme, yanlış cevap vermekten çekinme ve uygulamaların gerçekleştirildiği metinlerin ilgilerini çekmemiş olmasından kaynaklandığı şeklinde söylenebilir.

4.6 DENEY VE KONTROL GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN SON TEST OKUMA MOTİVASYONU PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

OMÜ'nün Alt Faktörleri	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Zorluğu	Deney	13	17.58	228.50	31.50	.005
Algısı Puanları	Kontrol	13	9.42	122.50		
Okuma Yeterliliği	Deney	13	15.31	199.00	61.00	.024
Puanları	Kontrol	13	11.69	152.00		
Okumaya Yönelik	Deney	13	16.12	209.50	50.50	.003
Çaba	Kontrol	13	10.88	141.50		
Puanları						
Okumanın Sosyal	Deney	13	15.19	197.50	62.50	.248
Yönü	Kontrol	13	11.81	153.50		
Puanları						
Son Motivasyon Testi	Deney	13	17.19	223.50	36.50	.014
Toplam Puanları	Kontrol	13	9.81	127.50		

Tablo 11 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma zorluğu algısı* alt faktörüne ait puanları ile geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=31.50, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörü olan okuma zorluğu algısı motivasyonu puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin okuma zorluğu algısına yönelik motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma yeterliliği* alt faktörüne ait puanları ile geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=61.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sevdikleri karakterlerin yer

aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörü olan okuma yeterliliği motivasyonu puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesi okuma yeterliliği motivasyonunu geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okumaya yönelik çaba* alt faktörüne ait puanları ile geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=50.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörü olan okumaya yönelik çaba motivasyonu puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin okumaya yönelik çaba motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin *okumanın sosyal yönü* alt faktörüne ait puanları ile geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=62.50$, $p>.05$). Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin tercih edilmesinin okumanın sosyal yönüne yönelik motivasyonlarını geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin son test okuma motivasyonu toplam puanları ile geleneksel metinleri okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=36.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate

alındığında sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri okuyan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu puanları, geleneksel metinleri okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin tercih edilmesinin okuma motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test okuma motivasyonu puanları karşılaştırıldığında okuma motivasyonu ölçeğinin *okuma zorluğu algısı*, *okuma yeterliliği*, *okumaya yönelik çaba* alt faktörleri ile *toplam puanlar* arasında $p<.05$ değerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmasına rağmen *okumanın sosyal yönü* alt faktöründe $p>.05$ değerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmamasının nedenleri her iki grupta da öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarını, yardıma ihtiyaçları olduğunu ifade etmekten çekinmeleri, okuduklarını paylaşmayı tercih etmemeleri, okuma eylemini sosyal bir faaliyet olarak görememeleri ve genellikle bireysel okumalar yapmaları olarak söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının alanyazınla karşılaştırılması sonucu elde edilen yorumlardan hareketle oluşturulan tartışma ile araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1 TARTIŞMA

İstatistiki analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında ön test puanları ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olmadığı görülmekle birlikte okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Analizler sonucunda sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt faktörleri olan eğlenme amaçlı okuma, akademik amaçlı okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunun puanları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin geleneksel metinlere göre okumaya yönelik tutumu geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir. Alverman ve Moore (1991) kitap okumaya yönelik olumlu tutumun ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerde oluşturulmasının önemli olduğunu savunmaktadırlar. Çünkü okumak için bu kritik bir dönemdir. Bu dönemde

edinilen okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimini etkilemektedir. Tutumların zor değiştirildiği bilgisi göz önünde bulundurulduğunda okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesi için erken yaşlardan itibaren çocuklara sevdikleri kitaplarla etkileşimde bulunacağı etkinliklerin düzenlenmesi yararlı olacaktır. Abeyrathna ve Zainab (2004) çalışmalarında okumaya yönelik tutumu yüksek öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. ABD Ulusal Araştırma Konseyi'nin 2005 yılında gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için okuma materyallerinin çocuğa göre olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Graham, Berninger ve Fan (2007) araştırmalarında öğrenciler yaptıkları okuma etkinliklerini severek yaparlarsa bunun bir alışkanlığa döneceğini ve olumlu tutuma sahip olacaklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden okumayı sevdirmek ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için öğrencilerin sevdikleri etkinliklerle çalışmalar yapılmalıdır. Fındık Dönmez'in (2013) ilkökul öğrencilerinin okuma etkinlikleri ve metinlerdeki karikatür kullanımının ilişkisini incelediği çalışmasında okuma materyallerinde karikatür kullanılan deney grubunun Türkçe dersi okuma kazanımlarına ulaşma düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Dalboy (2014) çalışmasında çocukların ilgilerini okumaya yönlendirmek, var olan ilgilerini korumak ve okumayı sevdirmek için öncelikle çocukları yaş ve ilgilerine uygun doğru kitaplarla tanıştırmak gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde ve bunu alışkanlık haline dönüştürmesinde çocuk yaşta karşılaştığı eserlerin etkisi çok büyüktür. Okuma eğitiminin uzun süreli bir yatırım olarak görülmesi gerektiğini ve okuma alışkanlığı kazandırmak için çocukların okullarda ilgilerine göre okuma materyalleri ile karşılaşması gerektiğini savunmaktadır. Çocukların okuma materyallerinde ilgilerini çekenler ise sevdikleri karakterlerin bu materyallerde yer almasıdır. Alanyazındaki çalışmaların sonucu olarak okumaya yönelik tutumun oluşması ve bu tutumun olumlu olarak devam etmesi için öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin bulunduğu metinlerle karşılaşmaları önemlidir. Bu çalışmada da sevdikleri karakterin bulunduğu metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının artması ise alanyazındaki bilgilerle örtüşmektedir. Alanyazındaki ifade ettiğimiz çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları; çalışma gruplarının benzer yaş dönemindeki öğrencilerden oluşması, öğrencilerin ilgisine göre hazırlanan

materyallerle yapılan okumalara yönelik daha olumlu tutumlara sahip olunması, okuma materyallerinde öğrencilerin ilgisini çekecek görsellerin bulunmasının okumaya yönelik tutumu olumlu etkilemesi, yaş döneminin özelliklerine göre hazırlanan okuma materyallerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi ve okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemesi açılarından benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucu eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen okumaya yönelik tutum toplam puanlarında anlamlı bir düzeyde farklılık olmasının sebepleri öğrenciler okuma amacı belirlemede zorluk yaşamış olabilirler, sınav odaklı veya doğru cevabı bulma amaçlı okumalar yapmış olabilirler. Eğlenme amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen toplam puanda anlamlı bir farklılık olması yapılan uygulamanın bu grupta da okumaya yönelik tutumu geliştirmede bir etkisinin olduğunu ifade edebilir.

İstatistiki analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyon ölçeği alt faktörlerinden okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olduğu görülmekle birlikte okuma motivasyonu ölçeği alt faktörlerinde okumanın sosyal yönü puanlarında ise anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir. İstatistiki analizler sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu alt faktörlerinden okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba, okumanın sosyal yönü ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olmadığı görülmektedir. İstatistiki analizler sonucunda sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin alt faktörleri olan okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunun puanları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin geleneksel metinlere göre okuma motivasyonunu geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilirken okuma motivasyonu alt faktörlerinden okumanın sosyal yönünde ise etkisi olmadığı söylenebilir. Cloer ve Dalton (1999) araştırmalarında okuma

motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuma ihtiyaçlarının belirlendiği takdirde okuma motivasyonlarının yükseleceğini ifade etmişlerdir. Hoffner ve Buchanan (2000) çalışmalarında kahramanların olduğu kitapları okuyan çocukların okuma sürecini eğlenceli bulduklarını ve okuma sürecinin kontrolünü kendilerinde hissettiklerini ifade etmişlerdir. Dreher (2003) çalışmasında çocukların sevdiği kitaplarla okuma yaşantılarını tecrübe etmelerinin çocukların okuma motivasyonlarını arttıracaklarını savunmuştur. Edmuns'un ve Bauserman'ın (2006) çalışmalarının sonuçlarına göre ise, çocukları hikâye türündeki kitaplarda en çok heyecanlandırıcı unsurların kişisel ilgilerini kitaplarda görmeleri, kitapların özellikleri ve çocukların kitapları kendilerinin seçmesidir. Bu durum ise, çocukları okumaya karşı motive eden unsurlardan olan karakter/kahraman gibi unsurların kültürler arası benzerlik taşıdığına bir göstergesidir. Aynı çalışmada öğrencilerin metinleri kendilerinin seçmelerinin ve metinlerde kendilerine ait öğelerle karşılaştıklarında heyecanlandıklarını ve bu durumların öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Matthews'un (2007) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin kitapları ilginç bulma sebeplerini içlerinde kahramanlar, peri masalları, kurgusal öğelerin ve hayvanların olması şeklinde açıklamışlardır. Kitabın içinde bu tarz olayların olması ilkökul öğrencilerinin dikkatlerini çekmektedir. Çetin Ve Karaata (2010) çalışmalarında öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükseltmek için öğretmenler tarafından öğrencilerin ilgilerinin göz önünde tutularak okuma materyali seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçtikleri okuma materyallerine olumsuz yorum getirilmemesi gerektiğini savunmuşlardır. Isbell, Lindauer ve Lawrence (2014) çalışmalarında resimli kitaplar ile okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma sonrası etkinliklerde (hikâyeyi resimleme, sunum yapma, tekrar yazma); resimsiz kitapları okuyan kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha istekli oldukları sonucuna varmışlardır. Albers (2016) öğrencilerin okudukları kitaplardan akıllarında kalan noktaların resimler ve kitapta konuşan karakterler olduğunu ifade etmektedir. Batı Avrupa Eyalet Kütüphanesi Uzmanlarının (2018) çalışmasında ise çocuğun okuyacaklarını kendi seçmesi, çocuğun ilgileri doğrultusunda okumalar yapılması okuma motivasyonunu arttırdığı sonucuna varılmıştır. Merga ve Roni (2018) çalışmalarında doğru cevabı bulma, metinle ilgili

doğru yorumlama gibi zorlu etkinliklerin keyifli birer etkinliğe dönüşmesi için öğrencilerin ilgileri doğrultusunda metinler seçilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Alanyazındaki ifade ettiğimiz çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları; çalışma gruplarının benzer yaş dönemindeki öğrencilerden oluşması, öğrencilerin okuma ilgilerinin belirlenip onlara göre okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi okuma motivasyonunu geliştirebilir, kahramanların yer aldığı metinlere yönelik okuma motivasyonları yüksek olabilir, çocukların okuma metinlerinde kendi ilgileri ve kendilerine ait öğelerle karşılaşmaları okuma motivasyonlarını geliştirebilir, okuma motivasyonlarının olumlu olması ve bu durumun devam etmesi için öğrencilerin okuma materyallerinde sevdikleri karakterlerin bulunduğu metinlerle karşılaşmaları önemli olduğu gibi açılardan benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Deney grubunun okuma motivasyonu öntest ve son test puanları karşılaştırıldığında ve deney grubu ve kontrol grubunun okuma motivasyonu son test puanları karşılaştırıldığında alt faktörlerden okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba ve toplam puanlarda anlamlı düzeyde bir artış varken okumanın sosyal yönünde anlamlı düzeyde bir artış olmamıştır. Bu durumun nedenleri öğrencilerin okuduklarını anlayamadıklarında yardım almaktan çekinmiş olabilecekleri, okuduklarını paylaşacak ortamlarda bulunamamaları ve genellikle bireysel okumalar yapmış olabilecekleri olarak ifade edilebilir.

Araştırmada öğrencilerin sevdikleri karakterler incelendiğinde 18 farklı karakter vardır. Bu karakterlerden sadece 7 tanesi Türk karakter iken kalan 11 tanesi yabancı karakterdir. Bu duruma kendi kültürümüzdeki karakterlerin çocuklara uygun olarak düzenlememesi, yeni karakterler oluşturulmaması, yazılı ve görsel tüm medyada yabancı karakterlerin yoğun olarak yer alması gibi durumlar neden olabilir.

5.2 SONUÇLAR

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerle hazırlanmış metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

5.2.1 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları karşılaştırılarak sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanlarının ön test puanları ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olduğu görölmektedir.

5.2.2 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları karşılaştırılarak geleneksel metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olmadığı görölmekle birlikte okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir artış olduğu görölmektedir.

5.2.3 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler

sonucunda sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt faktörleri olan eğlenme amaçlı okuma, akademik amaçlı okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunun puanları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin geleneksel metinlere göre okumaya yönelik tutumu geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

5.2.4 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları ön test ve son test puanları karşılaştırılarak sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği alt faktörlerinden okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olduğu görülmekle birlikte okuma motivasyonu ölçeği alt faktörlerinde okumanın sosyal yönü puanlarında ise anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir.

5.2.5 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın beşinci alt probleminde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları karşılaştırılarak geleneksel metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu alt faktörlerinden okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba, okumanın sosyal yönü ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir düzeyde artış olmadığı görülmektedir.

5.2.6 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt probleminde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapan deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin alt faktörleri olan okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları geleneksel metinlerle okumalar yapan kontrol grubunun puanları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin geleneksel metinlere göre okuma motivasyonunu geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilirken okuma motivasyonu alt faktörlerinden okumanın sosyal yönünde ise etkisi olmadığı söylenebilir.

5.3 ÖNERİLER

Öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- İlkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma sürecine daha aktif katılımlarını sağlanması için sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapılabilir.
- Öğrencilerin Türkçe derslerine ve etkinliklerine katılımlarının artması için metinler öğrencilerin sevdikleri karakterleri içermesi bakımından daha zengin ihale getirilebilir.
- Ailelerin çocukların ilgilerine hitap edebilecek içeriğe sahip olan okuma materyallerini sağlayabilirler.

- Öğretmenler sınıf kitaplığını sınıfta yer alan öğrencilerin ilgilerine göre oluşturabilirler.
- Öğretmenler sınıf içi konuşmalar, ilgi envanterleri gibi çeşitli araçlar kullanarak çocukların ilgilerini eğitim-öğretim yılının başlangıcında ve yıl içerisinde tespit etmesi okuma materyallerinin belirlemek açısından faydalı olabilir.
- Öğrencilere yönelik onların ilgilerini çeken, sevdikleri kahramanların yer aldığı kitaplar düzenlenebilir.
- Öğretmenlere öğrencilerin ilgilerini çekebilecek okuma materyalleri hazırlama ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Türk karakterler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenebilir veya yeni karakterler oluşturulabilir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileri ve Türkçe dersi okuma metinleri ile sınırlıdır. Başka sınıf seviyelerinde ve başka derslerde öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin etkileri araştırılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuduğunu anlama, anlam kurma, metinle ilgili soruları cevaplama, yaratıcı yazma etkinlikleri gibi pek çok farklı değişkene etkileri araştırılabilir.
- Bu çalışmada sadece nicel yöntemler tercih edilmiştir. Nitel yöntemlerin de dâhil edildiği karma araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi Türkçe dersinde çalışılmıştır. Matematik dersinde problem çözme, analitik düşünme ve tahmin etme gibi becerilerini geliştirmek için öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri kullanmanın etkilerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. İlkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerle okumalar yapması öğrencilerin okumaya zaman ayırmalarına etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi Türkçe dersinde çalışılmıştır. Bu alanların dışında 1. sınıf ilk okuma yazma sürecinde de öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinleri kullanmanın etkilerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abeyrathna, P. H. A. S. ve Zainab, A. N. (2004). The Status of Reading Habit and Interests Among Children in Sri Lanka. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 9, 109-123.

- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008). Okuma Alışkanlığı Göstergelerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Durumları. <https://www.academia.edu/> adresinden 03 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(48), 481-502.
- Adunyarittigun, D. (1997). Effects of the Parent Volunteer Program upon Students' Self- Perception as a Reader. *Eric*, 1-39.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2005). Yeni Programa Uygun Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Albers, P. (2016a). Reading to Your Child: The Difference it Makes. <https://theconversation.com/reading-to-your-child-the-difference-it-makes-57473> adresinden 10 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Albers, P. (2016b). Why Stories Matter For Children's Learning. <https://theconversation.com/why-stories-matter-for-childrens-learning-52135> adresinden 28 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Alpoğuz, D. U. (2014). Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Altın, G. (2016). *Metin Türlerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alvermann, D. ve Moore, D. (1991). Secondary School Reading. In R. Barr, D. Pearson, M. Kamil, ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Annamalai, S. ve Muniandy, B. (2013). Reading Habit and Attitude Among Malaysian Polytechnic Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 32- 41.
- Applegate, A. J. ve Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *International Reading Association*, 57, 554-563.
- Arı, G. ve Keskin, H. (2016). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlgili Eleştirel Bir Değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 144-169.
- Arya, D., McClung, N., Maul, A. ve Cunningham, A. (2014). The Effects of Early Home Literacy Environments on Fourth-Grade Literacy Achievement: An International Comparison (Vol. 2).
- Asraf, R. M. ve Abdullah, H. (2016). Elementary Schoolers' Attitudes Toward Reading in English: How Boys Feel Relative to Girls. *English Language Teaching*, 9, 134. doi:105539/elt.v9n6p134
- Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-12.
- Aydoğan, R. ve Demirtaş, V. Y. (2008). Okumaya Karşı Olumlu Ve Olumsuz Tutuma Sahip Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34. 22-41
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Aytekin, Y. (2007). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretiminin Amaçlarına

- Uygunluğunun İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayvaz Can, A. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarılarına Çözülmüş Örnekler Yönteminin Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Baker, L. (2003). The Role Of Parents In Motivating Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106. doi:10.1080/10573560308207
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. doi:101598/rrq.34.4.4
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 265-300.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 226-251.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama Ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batur, Z. (2010). Anadili Öğretiminde Gösterge Bilimin Yeri: Ana Dili Ders Kitaplarındaki Sözel Metinlerle Görsel Metinlerin Bütünselliğinin Analizi. *Turkish Studies*, 5(4), 174-200.
- Baydar, I. Y. (2015). Okuma Becerisini Destekleyici Müzik Etkinliklerinin Çocukların Okuma Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bayındır, N. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Çizgi Filmlerin Öğretimsel Rolüne İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Science*, 41. 109-117
DOI:<http://dx.doi.org/109761/JASS3178>
- Besa, V. (2017). Stories With Human Characters Influence Children More. <https://www.thenational.ae/lifestyle/family/stories-with-human-characters-influence-children-more-1621607> adresinden 26 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bindak, R. (2014). Mann-Whitney U ile Student's t testinin I.Tip Hata ve Güç Bakımından Karşılaştırılması: Monte Carlo Simülasyon Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14, 5-11.
doi:10.5578/fmbd.7380
- Bolışık, B., Yılmaz, H. B., Yavuz, B. ve Büyük, E. (2014). Yetişkinlerin Çocuklar için Oyuncak Seçimine Yönelik Davranışlarının İncelenmesi *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3-4.
- Bozkurt, B. (2016). "Türkiye'de Okuma Eğitiminin Karnesi: PISA Ölçeğinden Çıkarımlar", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorumlanması. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2015). Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Belirlenmesinde Çocuğa Görelik İlkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1, 98-123.
- Cesur, S. ve Parker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.

- Cihaner, C. (2007). *Eleştirel Düşünme Kazandırma Yönüyle Bilgin Adalı'nın Çocuk Kitapları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cloer, T. ve Dalton, S. R. (1999). Gender and Grade Differences in Motivation to Read.http://www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/99yearbook/html/14_clo adresinden 30.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Cloer, T. ve Pearman, B. (1992). The Relationship of Gender to Attitudes About Academic and Recreational Reading. *American Reading Forum*.
- Council, N. R. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (C. E. Snow, M. S. Burns, & P. Griffin Eds.). Washington: The National Academies Press.
- Creswell, J. ve Guetterman, T. (2018). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6 ed.). Boston: Pearson Education.
- Cunningham, A. ve Stanovich, K. (1998). What Reading Does For The Mind. *American Educator/American Federation Of Teachers*, 22.
- Çakıcı, D. (2007). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 65-82.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirilmesi, Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çepni, S. (2014). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.
- Çetin, Y. ve Karaata, Y. (2010). Türk Öğrencilerin Kitap Okumama Sorununa Çözüm Önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Coşkun, E. (2007). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi*. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Kırkılıç, A. Ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dalboy, N. (2014). *Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Dilidüzgün, S. (2012). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 43-55.
- Donahue, P. L., Voelkl, K. E., Campbell, J. R. ve Mazzeo, J. (1999). *NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States*. National Center for Education Statistics. Washington: The National Academies Press.
- Dökmen, Ü. (1999). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, A. F. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating Struggling Readers by Tapping the Potential of Information Books. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 25- 38. doi:10.1080/10573560308206
- Durukan, E. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 2011, 209-216.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Dyson, A. H. (2003). *The Brothers and Sisters Learn to Write: Popular Literacies in Childhood and School Culture*. New York and London: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1998). Folk Processes and Media Creatures: Reflections on Popular Culture for Literacy Educators. *The Reading Teacher*, 51(5), 392-402.
- EARGED. (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Eccles, J. S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development, Vol. 3, 5th ed.* Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Edizer, Z. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları İle Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658. <http://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/22599/241438>
- Edmunds, K. M. ve Bauserman, K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414- 424. doi:101598/RT.59.5.1
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research* 1(4). 182-202.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2008). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Retrieved from Uluslar Arası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Doğu Akdeniz Üniversitesi. 27-28 Mart 2008. Gazimagosa, KKTC.
- Fındık Dönmez, A. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fox, D. ve Short, K. (2003). Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education* New York: Hill Education.
- Frasher, R. S. (1978). Know Your Reluctant Reader's Interests. *Reading World*, 18(1), 67-71. doi:10.1080/19388077809557453
- Frasher, R. S. ve Frasher, J. M. (1978). Influence of Story Characters' Roles on Comprehension. *The Reading Teacher*, 32(2), 160-164.

- Gambrell, L., Palmer, B. M., Codling, R. M. ve Mazzoni, S. A. (1996). Assessing Motivation to Read. *49*, 518-533. doi:101598/RT.49.7.2
- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The Structural Relationship Between Writing Attitude And Writing Achievement İn First And Third Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 516-536. doi:https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Gray, P. (2015). One More Really Big Reason To Read Stories To Children. <https://kindredmedia.org/2015/02/one-really-big-reason-read-stories-children/> adresinden 12 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Grover, C. M. (1994). Model Of Attitude Influence Upon Reading And Learning to Read. In *Theoretical Models And Processes Of Reading, 4th ed.* Newark, DE, US: International Reading Association.
- Guthrie, J. T. (1994). Measuring Reading Activity: An Inventory. Instructional Resource No. 4. *National Reading Research Center*.
- Guthrie, J. T. (1996). The Reading Teacher. *Newark*, *49*(6), 432.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D. ve Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, *31*(3), 306-332. doi:10.1598/RRQ.31.3.5
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In *Handbook of Reading Research, Vol. III*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H. ve Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, *96*(3), 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Güneş, F. (2012). Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Türkiye: Nobel Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gür Erdogan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.
- Hoffner, C. ve Buchanan, M. (2000). Young Adults' Wishful Identification With Television Characters: The Role of Perceived Similarity and Character Attributes. *Media Psychology*, 7, 325-351. doi:10.1207/S1532785XMEP0704_2
- IEA. (2018). PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study <https://www.iea.nl/pirls> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinden erişilmiştir.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2014). Effects of Storytelling and Story Reading. *East Tennessee State University*.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157-163. doi:10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3
- İleri, Z. (2011). Ekrandan Okumanın İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnci, M. A., Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital Kültür ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493-522.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın M. A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11). 1-16

- Jacobs, G. M. ve Gallo, P. (2002). Reading Alone Together. *Reading Online*, 5(6).
- Jeffrey. S. K., Jacqueline, A. N., Dena, A. S., Maurice, J. E. ve Pamela. S. (2004). Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators. *American Journal of Education*, 111(1), 68-89. doi:10.1086/424720
- Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. ve Dufton, P. (2015). The Relationship Between Young Children's Enjoyment of Learning to Read, Reading Attitudes, Confidence and Attainment AU - McGeown, Sarah P. *Educational Research*, 57(4), 389-402. doi:10.1080/00131881.2015.1091234
- Justice, L. M. ve Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. 34(4), 8-13. doi:10.1177/004005990203400401
- Kan, Ç. (2015). Çocukların Örnek Aldıkları Kahramanların Değerlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerle Karşılaştırılması. *Journal of Educational Sciences*, 3(4).
- Karakuş, N. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil ve Anlatım Yönünden Değerlendirilmesi. 7, 567-567. doi:10.14225/Joh420
- Karaman, K. (2014). Çizgi/Dizi Film Karakterlerinin Çocukların Tüketim Alışkanlıkları Üzerine Etkisi (Giresun Örneği). *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Baskı Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katranç, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Anadili Eğitim Dergisi*, 3(2), 49-62. doi:10.16916/aded.41165
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı.
- Kaya, F. ve Tok, Ş. (2006). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi* 36(176), 8-17

- Keskin, H. (2015). The Relationships Between Dimensions of Writing Motivation and Reading Comprehension. *Educational Research and Reviews*, 10, 856-860. doi:10.5897/ERR2015.2131
- Kheirzadeh, S. ve Tavakoli, E. (2012). The Causes of Reading Difficulty: The Perception of Iranian EFL Post-graduate and Under-graduate Students. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1), 147-152.
- Kocaarslan, M. (2016). " Garfield " Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması * Adaptation of Reading Attitude Survey with " Garfield " Picture for 1-6 th Grade Students to Turkish. *İlköğretim Online*, 15, 1217- 1233. doi:10.17051/io.2016.25140
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 105-137.
- Krashen, S. D. (2003). Free Voluntary Reading: Still a Very Good Idea.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3). 53-70.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The Temporal-Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44. doi:10.1080/13803610500110141
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 20, 36-47. doi:10.29299/kefad.2018.20.01.003
- Larsen, N., Lee, K. ve A. Ganea, P. (2017). Do Storybooks With Anthropomorphized Animal Characters Promote Prosocial Behaviors in Young Children? *Developmental Science*, 21, e12590. doi:10.1111/desc.12590
- Lau, K.-L. (2009). Reading Motivation, Perceptions of Reading Instruction and Reading Amount. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382. doi:10.1111/j.1467- 9817.2009.01400.x

- Loizou, E. ve Charalambous, N. (2017). Empowerment Pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 31, 1-13. doi:10.1080/02568543.2017.1314396
- Lüle Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- Majid, S. ve Tan, V. (2007). Understanding the Reading Habits of Children in Singapore. *Journal Educational Media & Library Sciences*, 45(2), 187-198.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk Kitapları Resimlemede Karakter Yaratma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32, 272-299. doi:10.1080/02702711.2010.545268
- Matthews, C. A. S. (2007). Reading Motivation In Upper Elementary Grades: What Fourth And Fifth Graders Say About Narrative And Information Text. (Doctor), The University of Southern Mississippi.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B. ve Korkeamaki, R.-L. (1999). A Cross-Cultural Perspective Of Early Literacy Motivation. *Reading Psychology*, 20(3), 237-253. doi:10.1080/027027199278411
- McGeowan, S. (2018). Never Stop Reading. Retrieved from <https://www.education.wa.edu.au/neverstopreading#research>
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., ve Stothard, S. E. (2015). "Exploring the Relationship Between Adolescents' Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits": Erratum. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(5), 745-745. doi:10.1007/s11145-015-9543-6
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. ve Duncan, L. G. (2016). Understanding Children's Reading Activities: Reading Motivation, Skill And Child Characteristics As Predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125. doi: 10.1111/1467-9817.12060

- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *47(3)*, 283-306. doi: 10.1002/rrq.021
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *International Reading Association, 30(4)*, 934-956.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Medford, E. ve McGeown, S. (2016). Social, Emotional And Behavioural Influences On Young Children's Pre-Reading And Word Reading Development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 43*, 54-61. doi:10.1016/j.appdev.2015.12.008
- Merga, M. ve Roni, S. M. (2018). Children's Perceptions of the Importance and Value of Reading. *Sage Journals, 62(2)*, 135-153. doi:10.1177/0004944118779615
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 43-66.
- Mugambi, F. N. (2015). Exploring Reading Habits and Academic Success in Rural Kenya. *Sage Journals 41(4)*, 353-363.
- Naeghel, D. J., Van Keer, H. ve Vanderlinde, R. (2014). Strategies for Promoting Autonomous Reading Motivation: A Multiple Case Study Research in Primary Education. *Frontline Learning Research, 3(2)*. 83-101. doi: 10.14786/flr.v2i1.84
- Nasser, R. (2013). A Literacy Exercise: An Extracurricular Reading Program as an Intervention to Enrich Student Reading Habits in Qatar. *International Journal of Education & Literacy Studies, 1(1)*. 61-71.
- Neuman, W. (2014). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. UK: Pearson Essex.

- Nolen, S. B. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts AU. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219-270. doi:10.1080/07370000701301174
- Norton, B. (2003). The Motivating Power of Comic Books: Insights From Archie Comic Readers. *The Reading Teacher*, 57, 140-147.
- Okur, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2013). Views of Mothers about Cartoons' Impact on Children' Behaviour. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157.
- Özkan, R. ve Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim Sosyal Alan Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 24, 371-386. doi://dx.doi.org/10.9761/JASSS2169
- Öztürk, E. ve İleri Aydemir Z. (2013) Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3). 1105-1116
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4). 421-435
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları ve Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(7). 803-814. doi:dx.doi.org/10.7827/turkishstudies.8030
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PISA. (2018). Pısa 2015 Ulusal Raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden 10 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.

- PIRLS (2001). *International Report*. Boston: International Study Center
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading Problems: Assessment And Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rogow, F. (2015). Media Literacy İn Early Childhood Education: Inquiry-Based Technology Integration. *Technology and Digital Media in the Early Years: Tools for Teaching and Learning* (C. Donohue Ed.). New York: Routledge.
- Rogow, S. M. (1997). *Language, Literacy and Children With Special Needs*. Scarborough, Ontario, Canada: Pippin Publishing.
- Rozmiarek, R. (2006). Ready to Use Activities and Assessments. In R. Livsey (Ed.), *Improving Reading Skills* London: Corwin Press A Sage Publications Company
- Rutherford, L., Waller, L., Merga, M., McRae, M., Bullen, E. ve Johanson, K. (2017). Contours of Teenagers' Reading in the Digital Era: Scoping the Research. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 23, 27-46. doi:10.1080/13614541.2017.1280351
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sadoski, M. ve Paivio, A. (2004). *A Dual Coding Theoretical Model Of Reading* (R. B. Ruddell & N. J. Unrau Eds. 5 ed.). Newark: International Reading Association.
- Sani, B. B., Chik, M. N. B. W., Nik, Y. B. A. ve Raslee, N. A. B. (2011). The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching & Research*, 2 (1). 32-39.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (18 ed.). Ankara: Nobel.
- Sever, S. (2016). Okuma Kültürü Edinmenin Yolları. <http://www.gercekedebiyat.com/haber-detay/okuma-kulturu-edinmenin->

yollari-prof- sedat-sever/2440 adresinden 31 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to Learn Integrating Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sulak, S. E. (2009). İlköğretim Okulları 1–5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367- 388.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017) İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*.
- Tavakoli, E. ve Kheirzadeh, S. (2011). The Effect of Font Size on Reading Comprehension Skills: Scanning for Key Words and Reading for General Idea. *Theory and Practice in Language Studies*, 1. doi:10.4304/tpsl.1.7.915-919
- TDK. (Ed.) (2015) Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük. Ankara.
- Tella, A. ve Akande, S. (2007). Children Reading Habits and Availability of Books in Botswana Primary Schools: Implications For Achieving Quality Education. *The Reading Matrix*, 7(2). 117-142
- Temple, J. D. ve Snow, C. E. (2003). Learning Words From Books. *Bilingual Research Journal*.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 129-148.
- TTKB. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Tuna, L. (2016) Okuma Stratejilerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama

Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Unrau, N. J. ve Quirk, M. (2014). Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology*, 35. doi:10.1080/02702711.2012.684426

Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vasquez, V. ve Wong-Kam, J. (2003). Literacy Teaching and Learning as Inquiry. *National Council of Teachers of English*, 8(2).

Wang, J. H.-Y. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling The Effects Of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading, And Past Reading achievement On Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students. *The Reading Teacher*, 39(2), 162-186. doi: 10.1598/RRQ.39.2.2

Weaver, C. A. (1994). Aspects of Literary Comprehension. *Sage Journals*, 37(3), 315-319. doi:10.1177/002383099403700307

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation For Reading; Domain Specificity And Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310

Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N. ve Guthrie, J. (2014). Intervening to Improve Children's Reading Motivation and Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. *18*, 37-70. doi:10.1108/S0749-742320140000018001

Wigfield, A., Mason-Singh, A., N. Ho, A. ve Guthrie, J. (2014). Intervening to Improve Children's Reading Motivation and Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. *Advances in Motivation and Achievement*, 18, 37-70. doi:10.1108/S0749-742320140000018001

- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount And Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Winters, A. (2018). Why is Storytelling Important to Children? <http://www.bbc.co.uk/guides/zyvhpv4> adresinden 28 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Wohlwend, K. ve Hubbard, P. (2012). *Reclaiming Play: Reading Toys as Popular Media Texts*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Worrell, F., A. Roth, D. ve H. Gabelko, N. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores in Academically Talented Students. *Journal Roeper Review*, 29, 119- 124. doi:10.1080/02783190709554395
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri. www.samsunsempozyumu.org adresinden 12 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou Ve Pepee Örneği. *Turkish Studies*, 8, 707-707. doi:10.7827/TurkishStudies.5965
- Yazıcı, S. ve Aslan, M. (2011). Using Heroes as Role Models in Values Education; A Comparison Between Social Studies Text Books and Prospective Teachers Choice of Hero and Heroines. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2184-2188.
- Yıldırım, K., Yıldız M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory ve Practice*, 10(3), 1855-1891.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4). 1461-1478.

- Yılmaz, M. (2008). Türkçe'de Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Ying Guo, Connor, C., Tompkins, V. ve Morrison, F. (2011). Classroom Quality and Student Engagement: Contributions to Third-Grade Reading Skills. *Frontiers in Psychology*, 2, 157. doi:10.3389/fpsyg.2011.00157

EKLER

EK 1 - HENDEK İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
HENDEK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24347576-44-E.20039078
Konu : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin
Sevdikleri Karakterlerle Oluşturulan
Metinlerin Okuma Motivasyonuna Etkisi

24.11.2017

UZUNCA ORMAN MURAT NİŞANCI İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Kaymakamlık Makamının 23/11/2017 tarih ve 19984346 sayılı onayı

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Kübra UYSAL DEDE'nin, Müdürlüğümüze bağlı Uzuncaorman Murat Nişancı İlkokulunda "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sevdikleri Karakterlerle Oluşturulan Metinlerin Okuma Motivasyonuna Etkisi" konulu anket çalışması ile ilgili Kaymakamlık Makamının ilgi onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Sabri DOĞAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek :
1- Olur yazısı
2- Dilekçe Örneği Ve Ekleri

Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Başpınar Mahallesi 1142. Sokak No:5 Hendek/SAKARYA
<http://hendek.meb.gov.tr> - hendek54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : İdris GÖÇ (Memur)
Tel : (0 264) 614 60 64 - 614 61 14
Faks : (0 264) 614 60 65

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8d1b-be08-3f3e-aa0c-a03a kodu ile teyit edilebilir.

EK 2 - GÖRÜŞME FORMU ÖRNEKLERİ

4/A
Merhaba Adını ve soyadını öğrenebilir miyim?
[Redacted]

En çok hangi kahramanı seviyorsun? Benimle paylaşır mısın?
Rapunzeli severim

Bu kahramanı neden çok sevdiğini kısaca yazar mısın?
Saçları çok uzun olduğu için bir de çok cesur olduğu için seviyorum

4/A
Merhaba Adını ve soyadını öğrenebilir miyim?
[Redacted]

En çok hangi kahramanı seviyorsun? Benimle paylaşır mısın?
R.A.F. adan taşıya daki akını seviyorum

Bu kahramanı neden çok sevdiğini kısaca yazar mısın?
hem akli kâşığı var yu mak hem çşayc arastırıp katılan basari amca anu çok seyyo car mal de öbür kileri sevmeyi istedi bide hayvan insano bitki ne okursa alıyo yardım ediyo oya 2 den sevdiğim cin gi bilim kahramanlarında 1 di

Merhaba Adını ve soyadını öğrenebilir miyim?
[Redacted]

En çok hangi kahramanı seviyorsun? Benimle paylaşır mısın?
Rapunzel

Bu kahramanı neden çok sevdiğini kısaca yazar mısın?
Yardıma sever, cesur, dürüst, çalışkan, saçları çok güzel, kuyafetleri çok güzel

Merhaba Adını ve soyadını öğrenebilir miyim?
[Redacted]

En çok hangi kahramanı seviyorsun? Benimle paylaşır mısın?
Max Steel

Bu kahramanı neden çok sevdiğini kısaca yazar mısın?
Çünkü filanki çok güzel

EK 3 - METİNLERE YÖNELİK OKUMA MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Ek-1. Metinlere yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

ADI- SOYADI:

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği daire içine alarak cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

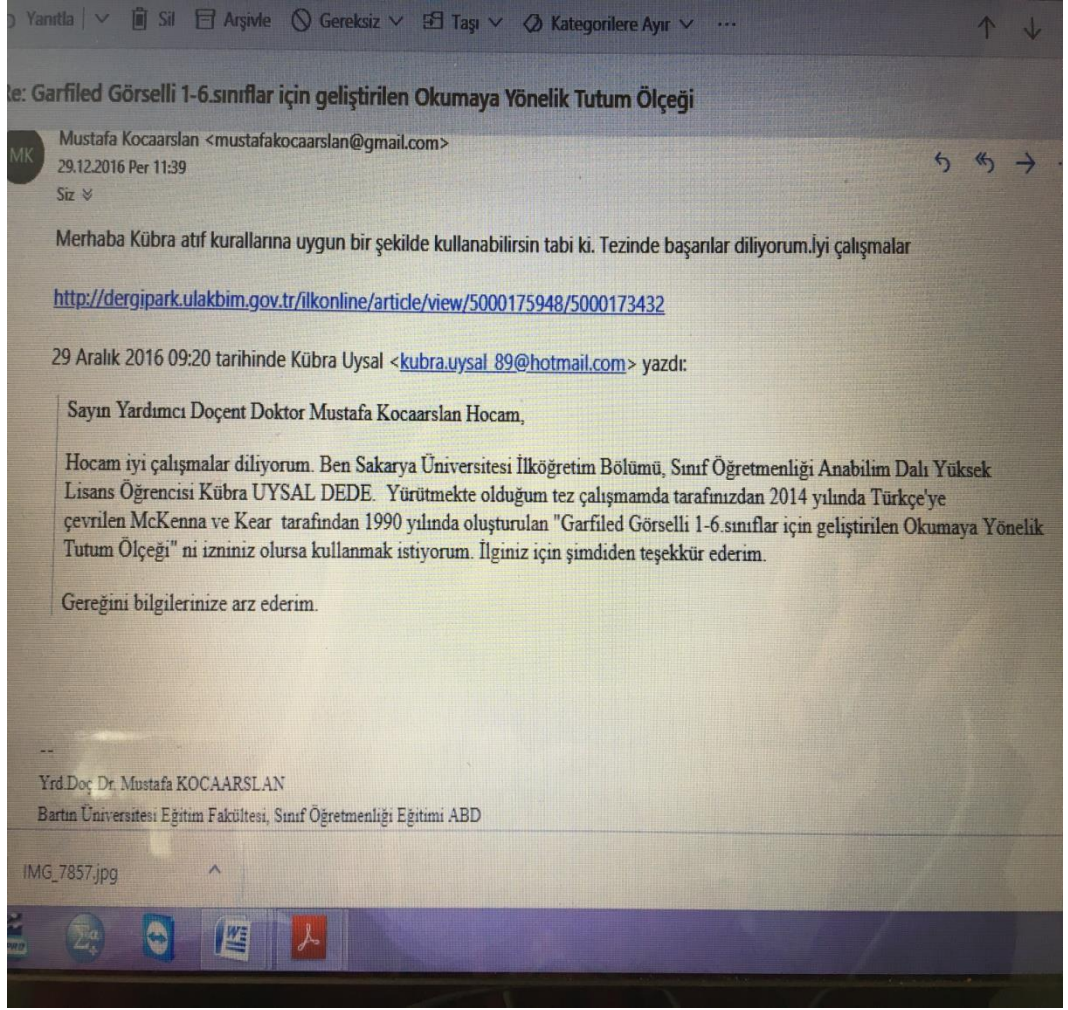
Teşekkür ederiz.

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

1. Okumaktan zevk alırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
2. Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
9. Okurken dikkatim çok dağılır.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
13. Okumak bana sıkıcı gelir.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
16. Metinleri anlamak benim için zordur.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

17. Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
18. Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
19. İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
20. Başarılı olmak için okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
21. Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
22. Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

EK 4 - GARFIELD GÖRSELLİ 1-6. SINIFLAR İÇİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN FORMU



EK 5 - GARFIELD GÖRSELLİ 1-6. SINIFLAR İÇİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf:
Okul:
İsmin:

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Oturum

Hafif
Gülhanserin

Biraz Üzgün
Olurum

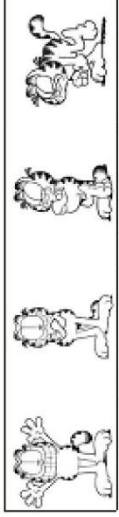
Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



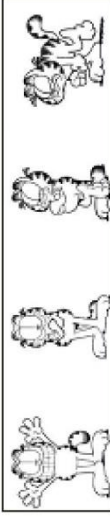
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



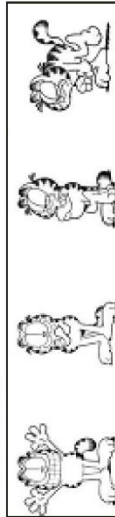
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



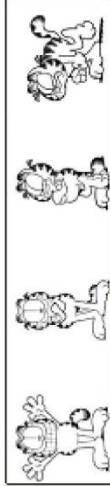
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



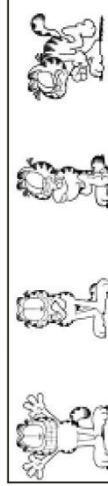
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



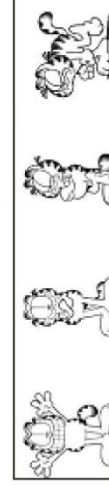
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



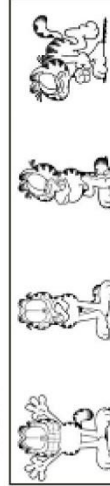
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



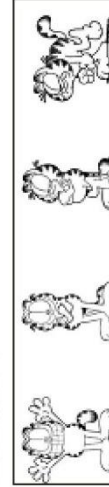
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



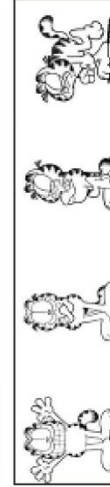
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



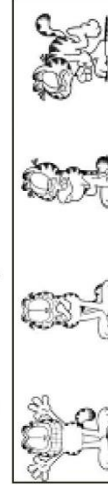
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



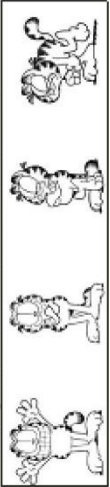
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



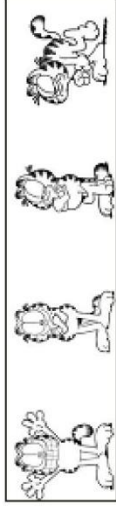
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



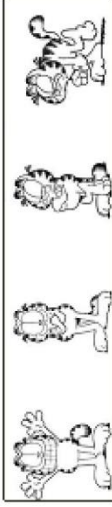
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



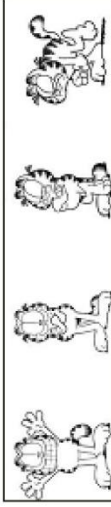
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



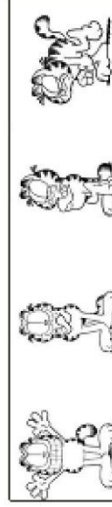
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK 7 - ARMAĞAN İSİMLİ 1. UYGULAMA METNİ

KONTROL GRUBUNA UYGULANAN METİN

ARMAĞAN

Ege, müziği çok seven bir çocukmuş. Dinlediği türkü ve şarkıları ezberler, onları anne ve babasına söylermiş. Babası, müziğe karşı ilgisini sezdiği için ona mini bir piyano almaya söz vermiş.

—Maaşımı aldığımda sana küçük bir piyano alacağım demiş.

Ege, bir oyuncakçı dükkânında mini bir piyano görmüş. Piyano bir kitapçığın içine yerleştirilmiş, her tuşun ayrı bir rengi, her rengin ayrı bir sesi varmış. Artık o da piyano tuşlarından sesler çıkarabilecekmış. Ege, günlerin çabuk geçmesini bekler olmuş. Bu arada annesiyle sık sık tartışıyormuş. Çünkü Ege tuvalete gitse tuvaletin, banyoya gitse banyonun musluğunu açık bırakıyormuş. Boş odalardaki açık olan elektrik düğmelerini kapatmıyor, elektriğin boşa harcanmasına neden oluyormuş. Annesi onun ardından düğmeleri, muslukları kapatıyor, bir yandan da yakınıyormuş.

—Ege, muslukları ve elektrik düğmelerini niçin kapatmıyorsun? Sen çok savruk bir çocuk oldun. Suyumuzu ve elektriğimizi boşa harcıyorsun. Bu gidişle bu ay elektrik ve su faturamız çok kabarık gelecek. Diye annesi Ege’yi hep uyarıyormuş.

Ege, annesinin uyarılarına hiç aldırmıyormuş. Onun tek düşüncesi babasının alacağı mini piyanoymuş. Sonunda aybaşı gelmiş. Postacı kapıyı çalarak o ayki elektrik ve su faturalarını bırakmış. Annesi faturayı görünce hayretler içinde kalmış. Ertesi gün mini piyano bekleyen Ege bu kabarık faturalarla karşılaşmış. Babası:

—Mini piyanonun parasını elektrik ve su parasına vermek zorunda kaldım. Gelecek ay faturalar bu kadar yüksek olmazsa senin piyano işini düşünürüz. Demiş.

Ege çok üzülmüş. Ondan sonraki günlerde elektrik düğmelerini açık bırakmamaya özen göstermiş. Öyle ki kardeşi bunları açık bıraksa bile o hemen kapatmış. Kimi zaman annesini bile uyarır olmuş.

Aradan 1 ay geçmiş Ege faturaları merakla beklerken kapı çalmış ve babası elinde paketle çıkıp gelmiş.

-Oğlum bir aydır çok dikkatli davranıyorsun tasarruflu olmayı ğrendin. Bu da hediyen, demiş.

Ege heyecanla kutuyu açmış ve içinden çok istediği mini piyano çıkmış. Ege çok mutlu olmuş. O gece piyanosu başucunda yatarken düşüncelere dalmış. Aslında aile bütçesine yardım etmek çok kolay ve keyifli bir işmiş. Böylece babasının çok çalışmasına gerek kalmazmış onlara daha çok vakit ayırabilirmiş. Ege o gece harçlığının bir kısmını da biriktirmeye karar vermiş bakalım bir ay sonra ne kadar birikim yapabilirim diye meraklanmaya başlamış.

EK 8 - ARMAĞAN İSİMLİ 1. UYGULAMA METNİ
DENEY GRUBUNA UYGULANAN METİN ÖRNEKLERİ



Merhaba Muhammet Kadir ben en sevdiğin karakter Akın. Şimdi seninle başımdan geçen bir olayı paylaşmak istiyorum.

ARMAĞAN

Akın, müziği çok seven bir çocukmuş. Dinlediği türkü ve şarkıları ezberler, onları anne ve babasına söylemiş. Babası, müziğe karşı ilgisini sezdiği için ona mini bir piyano almaya söz vermiş.

—Maaşımı aldığımda sana küçük bir piyano alacağım demiş.

Akın, bir oyuncakçı dükkânında mini bir piyano görmüş. Piyano bir kitapçığın içine yerleştirilmiş, her tuşun ayrı bir rengi, her rengin ayrı bir sesi varmış. Artık o da piyano tuşlarından sesler çıkarabilecekmış. Akın, günlerin çabuk geçmesini bekler olmuş. Bu arada annesiyle sık sık tartışıyormuş. Çünkü Akın tuvalete gitse tuvaletin, banyoya gitse banyonun musluğunu açık bırakıyormuş. Boş odalardaki açık olan elektrik düğmelerini kapatmıyor, elektriğin boşa harcanmasına neden oluyormuş. Annesi onun ardından düğmeleri, muslukları kapatıyor, bir yandan da yakınıyormuş.

—Akın, muslukları ve elektrik düğmelerini niçin kapatmıyorsun? Sen çok savruk bir çocuk oldun. Suyumuzu ve elektriğimizi boşa harcıyorsun. Bu gidişle bu ay elektrik ve su faturamız çok kabarık gelecek. Diye annesi Akın'ı hep uyarıyormuş.

Akın, annesinin uyarılarına hiç aldırmıyormuş. Onun tek düşüncesi babasının alacağı mini piyanoymuş. Sonunda aybaşı gelmiş. Postacı kapıyı çalarak o ayki elektrik ve su faturalarını bırakmış. Annesi faturayı görünce hayretler içinde kalmış. Ertesi gün mini piyano bekleyen Akın bu kabarık faturalarla karşılaşmış. Babası:

—Mini piyanonun parasını elektrik ve su parasına vermek zorunda kaldım. Gelecek ay faturalar bu kadar yüksek olmazsa senin piyano işini düşündürüz. Demiş.

Akın çok üzölmüş. Ondan sonraki günlerde elektrik düğmelerini açık bırakmamaya özen göstermiş. Öyle ki kardeşi bunları açık bıraksa bile o hemen kapatmış. Kimi zaman annesini bile uyarır olmuş.

Aradan 1 ay geçmiş Akın faturaları merakla beklerken kapı çalmış ve babası elinde paketle çıkıp gelmiş.

-Oğlum bir aydır çok dikkatli davranıyorsun tasarruflu olmayı öğrendin. Bu da hediyen, demiş.

Akın heyecanla kutuyu açmış ve içinden çok istediği mini piyano çıkmış. Akın çok mutlu olmuş. O gece piyanosu başucunda yatarken düşüncelere dalmış. Aslında aile bütçesine yardım etmek çok kolay ve keyifli bir işmiş. Böylece babasının çok çalışmasına gerek kalmazmış onlara daha çok vakit ayırabilirmiş. Akın o gece harçlığının bir kısmını da biriktirmeye karar vermiş bakalım bir ay sonra ne kadar birikim yapabilirim diye meraklanmaya başlamış.



Merhaba Yusuf ben en sevdiğin karakter Çılgın Hırsız. Şimdi seninle başımdan geçen bir olayı paylaşmak istiyorum. Bu hikâyeyi benimle birlikte okursan çok mutlu olurum. Hazırsan başlayalım mı?

ARMAĞAN

Çılgın Hırsız, müziği çok severmiş. Dinlediği türkü ve şarkıları ezberler, onları anne ve babasına söylermiş. Babası, müziğe karşı ilgisini sezdiği için ona mini bir piyano almaya söz vermiş.

—Maaşımı aldığımda sana küçük bir piyano alacağım demiş.

Çılgın Hırsız, bir oyuncakçı dükkânında mini bir piyano görmüş. Piyano bir kitapçığın içine yerleştirilmiş, her tuşun ayrı bir rengi, her rengin ayrı bir sesi varmış. Artık o da piyano tuşlarından sesler çıkarabilecekti. Çılgın Hırsız, günlerin çabuk geçmesini bekler olmuş. Bu arada annesiyle sık sık tartışıyormuş. Çünkü Çılgın Hırsız tuvalete gitse tuvaletin, banyoya gitse banyonun musluğunu açık bırakıyormuş. Boş odalardaki açık olan elektrik düğmelerini kapatmıyor, elektriğin boşa harcanmasına neden oluyormuş. Annesi onun ardından düğmeleri, muslukları kapatıyor, bir yandan da Çılgın Hırsız'a kızıyormuş.

—Muslukları ve elektrik düğmelerini niçin kapatmıyorsun? Sen çok savruk bir çocuk oldun. Suyumuzu ve elektriğimizi boşa harcıyorsun. Bu gidişle bu ay elektrik ve su faturamız çok kabarık gelecek. Diye annesi Çılgın Hırsız'ı hep uyarıyormuş.

Çılgın Hırsız, annesinin uyarılarına hiç aldırmıyormuş. Onun tek düşüncesi babasının alacağı mini piyanoydu. Sonunda aybaşı gelmiş. Postacı kapıyı çalarak o ayki elektrik ve su faturalarını bırakmış. Annesi faturayı görünce hayretler içinde kalmış. Ertesi gün mini piyano bekleyen Çılgın Hırsız bu kabarık faturalarla karşılaşmış. Babası:

—Mini piyanonun parasını elektrik ve su parasına vermek zorunda kaldım. Gelecek ay faturalar bu kadar yüksek olmazsa senin piyano işini düşündürüz. demiş.

Çılgın Hırsız çok üzölmüş. Ondan sonraki günlerde elektrik düğmelerini açık bırakmamaya özen göstermiş. Öyle ki kardeşi bunları açık bıraksa bile o hemen kapatmış. Kimi zaman annesini bile uyarır olmuş.

Aradan 1 ay geçmiş Çılgın Hırsız faturaları merakla beklerken kapı çalmış ve babası elinde paketle çıkıp gelmiş.

-Oğlum bir aydır çok dikkatli davranıyorsun tasarruflu olmayı öğrendin. Bu da hediyen, demiş.

Çılgın Hırsız heyecanla kutuyu açmış ve içinden çok istediği mini piyano çıkmış. Çılgın Hırsız çok mutlu olmuş. O gece piyanosu başucunda yatarken düşünelere dalmış. Aslında aile bütçesine yardım etmek çok kolay ve keyifli bir işmiş. Böylece babasının çok çalışmasına gerek kalmazmış onlara daha çok vakit ayırabilirmiş. Çılgın Hırsız o gece harçlığının bir kısmını da biriktirmeye karar vermiş bakalım bir ay sonra ne kadar birikim yapabilirim diye meraklanmaya başlamış.



Merhaba Taha ben en sevdiğim karakter Demir Çocuk. Şimdi seninle başımdan geçen bir olayı paylaşmak istiyorum. Bu hikâyeyi benimle birlikte okursan çok mutlu olurum. Hazırsan başlayalım mı?

ARMAĞAN

Demir Çocuk, müziği çok seven bir çocukmuş. Dinlediği türkü ve şarkıları ezberler, onları anne ve babasına söylermiş. Babası, müziğe karşı ilgisini sezdiği için ona mini bir piyano almaya söz vermiş.

—Maaşımı aldığımda sana küçük bir piyano alacağım demiş.

Demir Çocuk, bir oyuncakçı dükkânında mini bir piyano görmüş. Piyano bir kitapçığin içine yerleştirilmiş, her tuşun ayrı bir rengi, her rengin ayrı bir sesi varmış. Artık o da piyano tuşlarından sesler çıkarabilecekti. Demir Çocuk, günlerin çabuk geçmesini bekler olmuş. Bu arada annesiyle sık sık tartışıyormuş. Çünkü Demir Çocuk tuvalete gitse tuvaletin, banyoya gitse banyonun musluğunu açık bırakıyormuş. Boş odalardaki açık olan elektrik düğmelerini kapatmıyor, elektriğin boşa harcanmasına neden oluyormuş. Annesi onun ardından düğmeleri, muslukları kapatıyor, bir yandan da Demir Çocuk'u uyarıyormuş.

— Demir Çocuk, muslukları ve elektrik düğmelerini niçin kapatmıyorsun? Sen çok savruk bir çocuk oldun. Suyumuzu ve elektriğimizi boşa harcıyorsun. Bu gidişle bu ay elektrik ve su faturamız çok kabarık gelecek. Diye annesi Demir Çocuk'u hep uyarıyormuş.

Demir Çocuk, annesinin uyarılarına hiç aldırmıyormuş. Onun tek düşüncesi babasının alacağı mini piyanoydu. Sonunda aybaşı gelmiş. Postacı kapıyı çalarak o ayki elektrik ve su faturalarını bırakmış. Annesi faturayı görünce hayretler içinde

kalmış. Ertesi gün mini piyano bekleyen Demir Çocuk bu kabarık faturalarla karşılaşmış. Babası:

—Mini piyanonun parasını elektrik ve su parasına vermek zorunda kaldım. Gelecek ay faturalar bu kadar yüksek olmazsa senin piyano işini düşünürüz. demiş.

Demir Çocuk çok üzölmüş. Ondan sonraki günlerde elektrik düğmelerini açık bırakmamaya özen göstermiş. Öyle ki kardeşi bunları açık bıraksa bile o hemen kapatmış. Kimi zaman annesini bile uyarır olmuş.

Aradan 1 ay geçmiş Demir Çocuk faturaları merakla beklerken kapı çalmış ve babası elinde paketle çıkıp gelmiş.

-Oğlum bir aydır çok dikkatli davranıyorsun tasarruflu olmayı öğrendin. Bu da hediyen, demiş.

Demir Çocuk heyecanla kutuyu açmış ve içinden çok istediği mini piyano çıkmış. Demir Çocuk çok mutlu olmuş. O gece piyanosu başucunda yatarken düşünelere dalmış. Aslında aile bütçesine yardım etmek çok kolay ve keyifli bir işmiş. Böylece babasının çok çalışmasına gerek kalmazmış onlara daha çok vakit ayırabilirmiş. Demir Çocuk o gece harçlığının bir kısmını da biriktirmeye karar vermiş bakalım bir ay sonra ne kadar birikim yapabilirim diye meraklanmaya başlamış.



Merhaba Dilek ben en sevdiğin karakter Külkedisi. Şimdi seninle başımdan geçen bir olayı paylaşmak istiyorum. Bu hikâyeyi benimle birlikte okursan çok mutlu olurum. Hazırsan başlayalım mı?

ARMAĞAN

Külkedisi, müziği çok seven bir çocukmuş. Dinlediği türkü ve şarkıları ezberler, onları anne ve babasına söylemiş. Babası, müziğe karşı ilgisini sezdiği için ona mini bir piyano almaya söz vermiş.

—Maaşımı aldığımda sana küçük bir piyano alacağım demiş.

Külkedisi, bir oyuncakçı dükkânında mini bir piyano görmüş. Piyano bir kitapçığın içine yerleştirilmiş, her tuşun ayrı bir rengi, her rengin ayrı bir sesi varmış. Artık o da piyano tuşlarından sesler çıkarabilecekmış. Külkedisi, günlerin çabuk geçmesini bekler olmuş. Bu arada annesiyle sık sık tartışıyormuş. Çünkü Külkedisi tuvalete gitse tuvaletin, banyoya gitse banyonun musluğunu açık bırakıyormuş. Boş odalardaki açık olan elektrik düğmelerini kapatmıyor, elektriğin boşa harcanmasına neden oluyormuş. Annesi onun ardından düğmeleri, muslukları kapatıyor, bir yandan da Külkedisi'ne kızıyormuş.

—Külkedisi, muslukları ve elektrik düğmelerini niçin kapatmıyorsun? Sen çok savruk bir çocuk oldun. Suyumuzu ve elektriğimizi boşa harcıyorsun. Bu gidişle bu ay elektrik ve su faturamız çok kabarık gelecek. Diye annesi Külkedisi'ni hep uyarıyormuş.

Külkedisi, annesinin uyarılarına hiç aldırmıyormuş. Onun tek düşüncesi babasının alacağı mini piyanoymuş. Sonunda aybaşı gelmiş. Postacı kapıyı çalarak o ayki elektrik ve su faturalarını bırakmış. Annesi faturayı görünce hayretler içinde kalmış. Ertesi gün mini piyano bekleyen Külkedisi bu kabarık faturalarla karşılaşmış. Babası:

—Mini piyanonun parasını elektrik ve su parasına vermek zorunda kaldım. Gelecek ay faturalar bu kadar yüksek olmazsa senin piyano işini düşündürüz. Demiş.

Külkedisi çok üzölmüş. Ondan sonraki günlerde elektrik düğmelerini açık bırakmamaya özen göstermiş. Öyle ki kardeşi bunları açık bıraksa bile o hemen kapatmış. Kimi zaman annesini bile uyarır olmuş.

Aradan 1 ay geçmiş Külkedisi faturaları merakla beklerken kapı çalmış ve babası elinde paketle çıkıp gelmiş.

-Oğlum bir aydır çok dikkatli davranıyorsun tasarruflu olmayı öğrendin. Bu da hediyen, demiş.

Külkedisi heyecanla kutuyu açmış ve içinden çok istediği mini piyano çıkmış. Külkedisi çok mutlu olmuş. O gece piyanosu başucunda yatarken düşüncelere dalmış. Aslında aile bütçesine yardım etmek çok kolay ve keyifli bir işmiş. Böylece babasının çok çalışmasına gerek kalmazmış onlara daha çok vakit ayırabilirmiş. Külkedisi o gece harçlığının bir kısmını da biriktirmeye karar vermiş bakalım bir ay sonra ne kadar birikim yapabilirim diye meraklanmaya başlamış.



Merhaba Ayşenaz ben en sevdiğin karakter Mucize Uğur Böceği. Şimdi seninle başımdan geçen bir olayı paylaşmak istiyorum. Bu hikâyeyi benimle birlikte okursan çok mutlu olurum. Hazırsan

ARMAĞAN

Mucize Uğur Böceği, müziği çok seven bir çocukmuş. Dinlediği türkü ve şarkıları ezberler, onları anne ve babasına söylemiş. Babası, müziğe karşı ilgisini sezdiği için ona mini bir piyano almaya söz vermiş.

—Maaşımı aldığımda sana küçük bir piyano alacağım demiş.

Mucize Uğur Böceği, bir oyuncakçı dükkânında mini bir piyano görmüş. Piyano bir kitapçığın içine yerleştirilmiş, her tuşun ayrı bir rengi, her rengin ayrı bir sesi varmış. Artık o da piyano tuşlarından sesler çıkarabilecekmış. Mucize Uğur Böceği, günlerin çabuk geçmesini bekler olmuş. Bu arada annesiyle sık sık tartışıyormuş. Çünkü Mucize Uğur Böceği tuvalete gitse tuvaletin, banyoya gitse banyonun musluğunu açık bırakıyormuş. Boş odalardaki açık olan elektrik düğmelerini kapatmıyor, elektriğin boşa harcanmasına neden oluyormuş. Annesi onun ardından düğmeleri, muslukları kapatıyor, bir yandan da Mucize Uğur Böceği'ne kızıyormuş.

—Mucize Uğur Böceği, muslukları ve elektrik düğmelerini niçin kapatmıyorsun? Sen çok savruk bir çocuk oldun. Suyumuzu ve elektriğimizi boşa harcıyorsun. Bu gidişle bu ay elektrik ve su faturamız çok kabarık gelecek. Diye annesi Mucize Uğur Böceği'nı hep uyarıyormuş.

Mucize Uğur Böceği, annesinin uyarılarına hiç aldırmıyormuş. Onun tek düşüncesi babasının alacağı mini piyanoymuş. Sonunda aybaşı gelmiş. Postacı kapıyı çalarak o ayki elektrik ve su faturalarını bırakmış. Annesi faturayı görünce hayretler içinde kalmış. Ertesi gün mini piyano bekleyen Mucize Uğur Böceği bu kabarık faturalarla karşılaşmış. Babası:

—Mini piyanonun parasını elektrik ve su parasına vermek zorunda kaldım. Gelecek ay faturalar bu kadar yüksek olmazsa senin piyano işini düşündürüz. Demiş.

Mucize Uğur Böceği çok üzölmüş. Ondan sonraki günlerde elektrik düğmelerini açık bırakmamaya özen göstermiş. Öyle ki kardeşi bunları açık bıraksa bile o hemen kapatmış. Kimi zaman annesini bile uyarır olmuş.

Aradan 1 ay geçmiş Mucize Uğur Böceği faturaları merakla beklerken kapı çalmış ve babası elinde paketle çıkıp gelmiş.

-Oğlum bir aydır çok dikkatli davranıyorsun tasarruflu olmayı öğrendin. Bu da hediyen, demiş.

Mucize Uğur Böceği heyecanla kutuyu açmış ve içinden çok istediği mini piyano çıkmış. Mucize Uğur Böceği çok mutlu olmuş. O gece piyanosu başucunda yatarken düşüncelere dalmış. Aslında aile bütçesine yardım etmek çok kolay ve keyifli bir işmiş. Böylece babasının çok çalışmasına gerek kalmazmış onlara daha çok vakit ayırabilirmiş. Mucize Uğur Böceği o gece harçlığının bir kısmını da biriktirmeye karar vermiş bakalım bir ay sonra ne kadar birikim yapabilirim diye meraklanmaya başlamış.

EK 9 - SALONDAKİ KELEBEK İSİMLİ 2. UYGULAMA METNİ

KONTROL GRUBUNA UYGULANAN METİN

SALONDAKİ KELEBEK

Selim, okula yeni başlamıştı. O gün okul çıkışı ikinci sınıfa giden arkadaşı Sema ile eve doğru yürürlerken Sema:

- Selim bugün hangi sesi öğrendiniz? diye sordu.

Selim:

- Bugün “e” sesini öğrendik Sema. Dedi.

Sema:

- Söyle bakalım Selim “e” sesi hangi kelimelerde var? diye sordu. Selim bir süre düşündü:

- Kelebeğe var dedi. Sema:

-Evet. Doğru söyledin. Kelebek kelimesinde üç tane “e” sesi var dedi.

Selim ve Sema yolda sohbet ederek eve doğru yürüdüler.

Selim’in annesi çiçekleri çok severdi. Salonlarında çeşit çeşit çiçekler vardı. Begonyalar, kaktüsler, sarmaşıklar... Selim da bazen salona geçer, çiçekleri sular bazen de koltukta oturur çiçeklerin yapraklarına bakardı. Selim, ödevlerini yapıp, yemeğini yemişti.

Selim’in annesi Gül Hanım:

- Oğlum, çiçekleri sular mısın? dedi.

Selim:

-Tabi anneciğim diyerek eline sürahiyi alıp su doldurarak salona geçti. Çiçekleri sulamaya başladı. Birden yaprağın sallandığını gördü. Yaprak aşağıya doğru eğiliyordu. Yaprığın ucunda sevimli, minik bir baş gördü. Bu bir tırtıldı. Tırtıl, yaprağın üzerine çıktı. Başını bir sağa bir sola yavaşça çevirerek Selim’ a baktı. Başını öne eğerek selam verdi.

Selim da “merhaba” dedi. Tırtıl yoluna devam etti. Yaprakta ince bir ipten tutunarak aşağıya doğru indi. Ağzıyla ve ellerinin yardımıyla koza örüyordu. Tırtılın ayakları kozanın içinde kaldı. Selim:

“Anneciğim buraya gelir misin? Çok ilginç bir şey gördüm.” dedi. Gül Hanım, salona geldi. Selim parmağıyla tırtılı gösterdi. Gül Hanım:

-Aa! Koza örüyor. Aynen babaannenin kazak örmesi gibi ne kadar güzel örüyor, dedi.

Selim, annesine:

-Koza ne demek? diye sordu.

Gül Hanım:

-Tırtılların ördüğü ve içinde saklandıkları korunağa koza denir. Tabiatta canlılar çeşitli aşamalardan geçer. Mesela kocaman ağaçlar ilk önce minicik tohumdurlar. Tohum çatlar, filiz olur. Filiz de büyür, ağaç olur. Tırtılda kozanın içinde kelebeğe dönüşür. Dedi.

Gül hanım ve Selim, tırtılın kozayı örmesini hayranlıkla izlediler. Tırtıl, beyaz bir iplikle çevresini örüyordu. Akşam olunca Selim’in babası Hüsrev Bey geldi. Selim, babasına kozayı gösterdi.

Hüsrev Bey:

-İnşallah bir hafta sonra tırtıl kelebeğe dönüşecek, dedi.

Selim, çok heyecanlanmıştı. İlk defa bir tırtılın kelebeğe dönüşeceğini görecekti. Selim, anne ve babasının yanaklarını öperek odasına gitti. Bu muhteşem olayı Sema’ya göstermeliyim diye düşündü. Hemen salona döndü annesinden izin alarak Sema’nın evini aradı. Telefona Sema’nın babası çıktı. Selim tırtılı ve kozayı Sema’nın babasına anlattı ve bunu Sema’ya göstermek istediğini söyleyerek onlara gelmesi için izin istedi. Selim heyecanını telefonda bile hissedilen Sema’nın babası:

-Tamam Selimcim. Yemekten sonra Sema’yı size getiririm. dedi.

Bir süre sonra kapı çaldı Selim kapıya koştu. Sema’yı kolundan tuttuğu gibi tırtılın yanına götürdü. Ona o akşam tırtıl ve koza ile ilgili öğrendiklerini bir çırpıda anlattı. Selim:

-Sema bugün sen bana “e” sesini sorunca kelebek demiştim eve gelince bunu gördüm ve senin de görmeni istedim, dedi. İki çocuk bütün akşam tırtılı gözlemlediler ve evlerindeki kitaplardan tırtılları ve kelebekleri araştırdılar. Gecenin ilerleyen saatlerinde Sema’ya babası almaya gelince ertesi gün yine tırtılı gözlemlemek için Selimlerde buluşmaya karar verdiler.

Ertesi gün güneş doğmuştu. Selim, güneşin ilk ışıklarıyla kalktı. Doğruca salona gitti. Kozaya baktı. Ardından hemen mutfığa gitti. Bir bardak su ve birkaç bisküvi getirdi. Tırtıl acıkmış olmalıydı. Parmağıyla kozaya tık tık yaptı.

-Tırtıl hanım, tırtıl hanım. Günaydın. Acıkmış olmalısınız. Size biraz su ve yiyecek getirdim, dedi.

Koza hafiften sağa sola sallandı. Selim, tebessüm ederek kozaya baktı. Acaba tırtıl kozanın penceresini mi açacaktı? Tırtıl, belki de Selim’ la konuşur. “Yiyecek getirip beni düşündüğün için teşekkür ederim. Çok iyi kalplisin” mi derdi.

Selim’in kozanın başındaki heyecanlı bekleyişini gören birileri vardı. Anne ve babası, kapıdan Selim’ a bakıyorlardı. Hüsrev Bey:

-Oğlum günaydın. Dedi. Annesi:

-Selimcim elindeki su ve bisküviyle ne yapıyorsun? dedi. Selim:

-Tırtıl acıkmış olmalı, onun için kahvaltı hazırladım dedi. Hüsrev Bey:

-Canım oğlum! Tırtıllar, çok oburdurlar koza örmeden önce iyice beslenirler. Kozanın içinde yiyecek ve içeceğe ihtiyaç duymazlar. O şimdi uyuyor. Onu rahatsız etmeyelim.

Hep birlikte kahvaltı yaptılar. Selim okula gitti. Okulda kelebekler şarkısını öğrendi. Selim, kelebekler şarkısını çok sevmişti. Okuldan eve gelirken Sema’ya hep bu şarkıyı söyledi.

Birkaç gün Selim ve Sema, Selimlerde buluşarak kozayı gözlemlediler. Ama kozada bir değişiklik olmuyordu. Acaba bu koza kelebek olamayacak mı diye üzülmeye başlamışlardı. Bir gün kozaya bakmaktan yorulan Selim Sema’ya:

-Hadi gel bugün odamda satranç oynayalım. Dedi.

Birkaç saat sonra Selim’in annesi Gül Hanım odaya gelerek:

-Çocuklar salona gelin. Size bir sürprizim var.

dedi. Selim ve Sema hemen çiçeklerle dolu salona geçti. Selim'in annesi ve babası salondaydı.

Hüsrev bey:

-Çocuklar sürprize hazır mısınız ? Kelebek kozadan çıkıyor dedi.

Hep birlikte kozaya baktılar. Acaba kelebek ne renkte olacaktı? Kelebek başını kozadan çıkararak kendisini merakla seyredenlere baktı. Kelebek kanatlarını çırpı ve uçtu. Biraz uçtuktan sonra Selim'in burnuna kondu. Selim, rengârenk kelebeğe baktı. Kelebekle göz göze gelmişlerdi. Ne kadar güzel ve zarif bir canlıydı. Kelebek kanatlarını açıp kapadı. Tekrar odanın içinde uçtu. Hüsrev Bey:

-İsterseniz pencereyi açın, kelebek dışarı çıksın dedi. Selim:

-Ama baba. Kelebek bizimle kalsın, ben ona bakarım dedi. Gül Hanım:

-Nasıl kuşlar, kafeste değil gökyüzünde, ağaçlarda mutlu olurlar. Kelebeklerde masmavi gökyüzünde uçmakla, çiçeklere konmakla sevinirler. Hem onun dışarıda birçok arkadaşı olacak, onlarla kırlarda gezecek dedi. Selim:

-Haklısınız. Kelebekler göklerde uçmalı diyerek pencereyi açtı. Kelebek tekrar Selim'in yanağına kondu. Adeta Selim' a teşekkür ediyordu. Sonra açık olan pencereden masmavi gökyüzüne uçtu. Selim ve Sema, kelebeğin arkasından bakarak "kelebekler" şarkısını söylediler.

EK 10 - SALONDAKİ KELEBEK İSİMLİ 2. UYGULAMA METNİ

DENEY GRUBUNA UYGULANAN METİN

Merhaba, Şevval. Seninle yine bir hikâye paylaşacağım. Bu hikâyemizin kahramanları ise biziz. İkimizin kahraman olduğu hikâye ne kadar heyecanlı değil mi? Ben şimdiden çok heyecanlıyım hazırsan anlatmaya başlayayım mı?



SALONDAKİ KELEBEK

Rapunzel, okula yeni başlamıştı. O gün okul çıkışı ikinci sınıfa giden arkadaşı Şevval ile eve doğru yürürlerken Şevval:

- Rapunzel bugün hangi sesi öğrendiniz? diye sordu.

Rapunzel:

- Bugün “e” sesini öğrendik Şevval. Dedi.

Şevval:

- Söyle bakalım Rapunzel “e” sesi hangi kelimelerde var? diye sordu. Rapunzel bir süre düşündü:

- Kelebeğe var. dedi. Şevval:

- Evet. Doğru söyledin. Kelebek kelimesinde üç tane “e” sesi var dedi.

Rapunzel ve Şevval yolda sohbet ederek eve doğru yürüdüler.

Rapunzel’in annesi çiçekleri çok severdi. Salonlarında çeşit çeşit çiçekler vardı. Begonyalar, kaktüsler, sarmaşıklar... Rapunzel de bazen salona geçer, çiçekleri sular bazen de koltukta oturur çiçeklerin yapraklarına bakardı. Rapunzel, ödevlerini yapıp, yemeğini yemişti.

Rapunzel ’in annesi Gül Hanım:

- Kızım, çiçekleri sular mısın? dedi.

Rapunzel:

-Tabi anneciğim diyerek eline sürahiye alıp su doldurarak salona geçti. Çiçekleri sulamaya başladı. Birden yaprağın sallandığını gördü. Yaprak aşağıya doğru eğiliyordu. Yaprığın ucunda sevimli, minik bir baş gördü. Bu bir tırtıldı. Tırtıl, yaprağın üzerine çıktı. Başını bir sağa bir sola yavaşça çevirerek Rapunzel'e baktı. Başını öne eğerek selam verdi.

Rapunzel de "merhaba" dedi. Tırtıl yoluna devam etti. Yaprakta ince bir ipten tutunarak aşağıya doğru indi. Ağzıyla ve ellerinin yardımıyla koza örüyordu. Tırtılın ayakları kozanın içinde kaldı. Rapunzel:

"Anneciğim buraya gelir misin? Çok ilginç bir şey gördüm." dedi. Gül Hanım, salona geldi. Rapunzel parmağıyla tırtılı gösterdi. Gül Hanım:

-Aa! Koza örüyor. Aynen babaannenin kazak örmesi gibi ne kadar güzel örüyor, dedi.

Rapunzel, annesine:

-Koza ne demek? diye sordu.

Gül Hanım:

-Tırtılların ördüğü ve içinde saklandıkları korunağa koza denir. Tabiatta canlılar çeşitli aşamalardan geçer. Mesela kocaman ağaçlar ilk önce minicik tohumdurlar. Tohum çatlar, filiz olur. Filiz de büyür, ağaç olur. Tırtılda kozanın içinde kelebeğe dönüşür. Dedi.

Gül Hanım ve Rapunzel tırtılın kozayı örmesini hayranlıkla izlediler. Tırtıl, beyaz bir iplikle çevresini örüyordu. Akşam olunca Rapunzel'in babası Hüsrev Bey geldi. Rapunzel, babasına kozayı gösterdi.

Hüsrev Bey:

-İnşallah bir hafta sonra tırtıl kelebeğe dönüşecek, dedi.

Rapunzel, çok heyecanlanmıştı. İlk defa bir tırtılın kelebeğe dönüşeceğini görecekti. Rapunzel, anne ve babasının yanaklarını öperek odasına gitti. Bu muhteşem olayı Şevval'e göstermeliyim diye düşündü. Hemen salona döndü annesinden izin alarak Şevval'in evini aradı. Telefona Şevval'in babası çıktı. Rapunzel tırtılı ve kozayı Şevval'in babasına anlattı ve bunu Şevval'e göstermek istediğini söyleyerek onlara

gelmesi için izin istedi. Rapunzel heyecanını telefonda bile hissedene Şevval'ın babası:

-Tamam Rapunzelcim. Yemekten sonra Şevval'ı size getiririm. dedi.

Bir süre sonra kapı çaldı Rapunzel kapıya koştı. Şevval'ı kolundan tuttuğu gibi tırtılın yanına götürdü. Ona o akşam tırtıl ve koza ile ilgili öğrendiklerini bir çırpıda anlattı. Rapunzel:

- Şevval bugün sen bana “e” sesini sorunca kelebek demiştim eve gelince bunu gördüm ve senin de görmeni istedim, dedi. İki çocuk bütün akşam tırtılı gözlemler ve evlerindeki kitaplardan tırtılları ve kelebekleri araştırdılar. Gecenin ilerleyen saatlerinde Şevval'ı babası almaya gelince ertesi gün yine tırtılı gözlemlemek için Rapunzellerde buluşmaya karar verdiler.

Ertesi gün güneş doğmuştu. Rapunzel, güneşin ilk ışıklarıyla kalktı. Doğruca salona gitti. Kozaya baktı. Ardından hemen mutfağa gitti. Bir bardak su ve birkaç bisküvi getirdi. Tırtıl acıkmış olmalıydı. Parmağıyla kozaya tık tık yaptı.

-Tırtıl hanım, tırtıl hanım. Günaydın. Acıkmış olmalısınız. Size biraz su ve yiyecek getirdim, dedi.

Koza hafiften sağa sola sallandı. Rapunzel, tebessüm ederek kozaya baktı. Acaba tırtıl kozanın penceresini mi açacaktı? Tırtıl, belki de Rapunzel'le konuşur. “Yiyecek getirip beni düşündüğün için teşekkür ederim. Çok iyi kalplisin” mi derdi.

Rapunzel 'in kozanın başındaki heyecanlı bekleyişini gören birileri vardı. Anne ve babası, kapıdan Rapunzel 'e bakıyorlardı. Hüsrev Bey:

-Kızım günaydın. Dedi. Annesi:

-Rapunzel elindeki su ve bisküviyle ne yapıyorsun? dedi. Rapunzel:

-Tırtıl acıkmış olmalı, onun için kahvaltı hazırladım dedi. Hüsrev Bey:

-Canım kızım! Tırtıllar, çok oburdurlar koza örmeden önce iyice beslenirler. Kozanın içinde yiyecek ve içeceği ihtiyaç duymazlar. O şimdi uyuyor. Onu rahatsız etmeyelim.

Hep birlikte kahvaltı yaptılar. Rapunzel okula gitti. Okulda kelebekler şarkısını öğrendi. Rapunzel, kelebekler şarkısını çok sevmiştir. Okuldan eve gelirken Şevval'e hep bu şarkıyı söyledi.

Birkaç gün Rapunzel ve Şevval, Rapunzellerde buluşarak kozayı gözlemlerler. Ama kozada bir değişiklik olmuyordu. Acaba bu koza kelebek olamayacak mı diye üzölmeye başlamışlardı. Bir gün kozaya bakmaktan yorulan Rapunzel Şevval'e:

-Hadi gel bugün odamda satranç oynayalım. Dedi.

Birkaç saat sonra Rapunzel'in annesi Gül Hanım odaya gelerek:

-Çocuklar salona gelin. Size bir sürprizim var.

dedi. Rapunzel ve Şevval hemen çiçeklerle dolu salona geçti. Rapunzel'in annesi ve babası salondaydı.

Hüsrev bey:

-Çocuklar sürprize hazır mısınız? Kelebek kozadan çıkıyor dedi.

Hep birlikte kozaya baktılar. Acaba kelebek ne renkte olacaktı? Kelebek başını kozadan çıkararak kendisini merakla seyredenlere baktı. Kelebek kanatlarını çırpı ve uçtu. Biraz uçtıktan sonra Rapunzel'in burnuna kondu. Rapunzel, rengârenk kelebeğe baktı. Kelebeğe göz göze gelmişlerdi. Ne kadar güzel ve zarif bir canlıydı. Kelebek kanatlarını açıp kapadı. Tekrar odanın içinde uçtu. Hüsrev Bey:

-İsterseniz pencereyi açın, kelebek dışarı çıksın dedi. Rapunzel:

-Ama baba. Kelebek bizimle kalsın, ben ona bakarım dedi. Gül Hanım:

-Nasıl kuşlar, kafeste değil gökyüzünde, ağaçlarda mutlu olurlar. Kelebeklerde masmavi gökyüzünde uçmakla, çiçeklere konmakla sevinirler. Hem onun dışarıda birçok arkadaşı olacak, onlarla kırlarda gezecek dedi. Rapunzel:

-Haklısınız. Kelebekler göklerde uçmalı diyerek pencereyi açtı. Kelebek tekrar Rapunzel'in yanağına kondu. Adeta Rapunzel'e teşekkür ediyordu. Sonra açık olan pencereden masmavi gökyüzüne uçtu. Rapunzel ve Şevval, kelebeğin arkasından bakarak "kelebekler" şarkısını söylediler.

EK 11 - ÇAY İSİMLİ 3. UYGULAMA METNİ
KONTROL GRUBUNA UYGULANAN METİN

ÇAY

Çay, Asya'nın güneydoğu bölgelerinde kendiliğinden yetişen ve doğal haline bırakıldığında küçük bir ağaç kadar boylan bir bitkidir. Bu bitkinin yapraklarından içecek olarak yararlanmak yaklaşık 17. yüzyıldan sonra yaygınlaşmış ve bugün dünyanın hemen hemen her yerinde çay tarımı yapılır hale gelmiştir.

Çay hasadı adı verilen yaprak toplamaya ise üçüncü yılda başlanıyor. Hasatta genellikle, dalların tepe tomurcuğu ile onun altındaki iki genç yaprak koparılırken, tam yetişkin bir çay bitkisinden 70gr kadar kuru çay elde edilmektedir. İyi bakıldığında çay bitkisinin üretkenliği ise 40 yıl kadar sürebiliyor.

Dünyanın önemli çay üreticileri arasında yer alan Türkiye'de, toprak ve iklim koşullarının çay tarımına uygun olduğu tek yöre Karadeniz Bölgesi'nin doğu bölümüdür. İlk kez 19. yüzyıl sonlarında Japonya'dan getirilen tohumlarla Bursa'da başlayan çay tarımı başarısız olmuş. Ancak 1918'de Batum'da yapılan çalışmalarda ise ilk başarılı sonuç elde edilmiş.

Çay 1940 yılına kadar küçük atölyelerde elle işleniyormuş. 1941 ve 1942 yıllarında, yerli yapım yaprak kıvrırma makineleriyle üretim yapılan iki atölye kurulmuş. 1947'de ise ilk çay fabrikası Rize'de üretime geçmiş. 1930'ların sonunda 150 hektar olan çay tarım alanı 1987 yılında 80 bin hektarı aşmıştır. Aynı yıl 661 bin ton yaş çay yaprağından elde edilen kuru çay 138 bin tonun üzerine çıkmıştır. Yaş çay üretiminde ilk sırayı alan Rize'yi Trabzon, Artvin, Giresun ve Ordu illeri izlemektedir.

Çayın ilkleri

İlk çay ustası: 8. yüzyılda yaşayan Lu Tung, inzivaya çekilerek ömrünü çay hazırlama yöntemlerine adanmış.

İlk demleme çay: Çay demleme yöntemi ilk kez, 1368 yılında Çin'de kurulan Ming Hanedanı döneminde geliştirilmiş.

Soğuk çayın keşfi: 1904 yılında ABD'de düzenlenen bir fuarda İngiliz işadamı Richard Blechynden, sıcaktan terleyen müşterilere çay satmak için bir bardağın içine birkaç parça buz koymuş ve üstüne sıcak çay dökmüş. İngiliz işadaminin bu keşfi çok kısa sürede bütün dünyaya yayılmış.

Poşet çayın keşfi: Thomas Sullivan adlı bir çay tüccarı, müşterilerine çay numunelerini, masrafları azaltmak için, teneke kutu yerine ipek poşetlerin içine koyarak göndermiş. Müşterileri de Sullivan'ın gönderdiği bu numuneleri demliğe koyarak demlemişler. Ve böylece 1920'li yıllarda poşet çay üretimine geçilmiş.

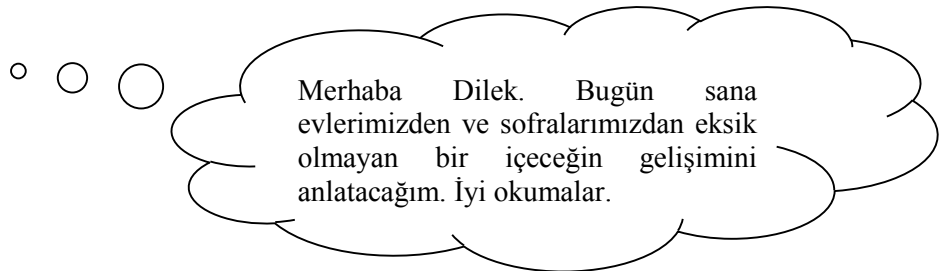
Türkiye'de ilk çay tarımı: İktisat Vekâleti (Bakanlığı) temsilcisi Zihni Derin 1923 yılında Rize'nin Müftü Mahallesi'ndeki bir bahçede ilk kez çay yetiştirdi.

Türkiye'de ilk çay üretimi: Zihni Derin, 1937 yılında, basit bir imalathanede çayı üretmiş. Daha sonraları kendi ismi verilen ilk çay fabrikası 1947'de üretime geçmiş.

Türkiye'de de uygulanan siyah çay üretiminde taze yapraklar yağsız günde toplanır ve kurumadan solmaları için raf biçiminde düzenlenmiş tavalara serilir. Sonra ezme makinelerinden geçirilip kıvrılarak parçalanır ve parlak bakır kırmızısı bir renk alıncaya kadar mayalanmaya bırakılır; mayalanmış çay yaprakları sıcak hava ile kurutulur. Bu işlemlerden sonra bildiğimiz siyah çay paketlenmeye hazır duruma gelir.

EK 12 - ÇAY İSİMLİ 3. UYGULAMA METNİ

DENEY GRUBUNA UYGULANAN METİN





ÇAY

Çay, Asya'nın güneydoğu bölgelerinde kendiliğinden yetişen ve doğal haline bırakıldığında küçük bir ağaç kadar boylanan bir bitkidir. Bu bitkinin yapraklarından içecek olarak yararlanmak yaklaşık 17. yüzyıldan sonra yaygınlaşmış ve bugün dünyanın hemen hemen her yerinde çay tarımı yapılı hale gelmiştir.

Çay hasadı adı verilen yaprak toplamaya ise üçüncü yılda başlanıyor. Hasatta genellikle, dalların tepe tomurcuğu ile onun altındaki iki genç yaprak koparılırken, tam yetişkin bir çay bitkisinden 70gr kadar kuru çay elde edilmektedir. İyi bakıldığında çay bitkisinin üretkenliği ise 40 yıl kadar sürebiliyor.

Dünyanın önemli çay üreticileri arasında yer alan Türkiye'de, toprak ve iklim koşullarının çay tarımına uygun olduğu tek yöre Karadeniz Bölgesi'nin doğu bölümüdür. İlk kez 19. yüzyıl sonlarında Japonya'dan getirilen tohumlarla Bursa'da başlayan çay tarımı başarısız olmuş. Ancak 1918'de Batum'da yapılan çalışmalarda ise ilk başarılı sonuç elde edilmiş.

Çay 1940 yılına kadar küçük atölyelerde elle işleniyormuş. 1941 ve 1942 yıllarında, yerli yapım yaprak kıvrırma makineleriyle üretim yapılan iki atölye kurulmuş. 1947'de ise ilk çay fabrikası Rize'de üretime geçmiş. 1930'ların sonunda 150 hektar olan çay tarım alanı 1987 yılında 80 bin hektarı aşmıştır. Aynı yıl 661 bin ton yaş çay yaprağından elde edilen kuru çay 138 bin tonun üzerine çıkmıştır. Yaş çay üretiminde ilk sırayı alan Rize'yi Trabzon, Artvin, Giresun ve Ordu illeri izlemektedir.

Çayın ilkleri

İlk çay ustası: 8. yüzyılda yaşayan Lu Tung, inzivaya çekilerek ömrünü çay hazırlama yöntemlerine adanmış.

İlk demleme çay: Çay demleme yöntemi ilk kez, 1368 yılında Çin’de kurulan Ming Hanedanı döneminde geliştirilmiştir.

Soğuk çayın keşfi: 1904 yılında ABD’de düzenlenen bir fuarda İngiliz işadami Richard Blechynden, sıcaktan terleyen müşterilere çay satmak için bir bardağın içine birkaç parça buz koymuş ve üstüne sıcak çay dökmüş. İngiliz işadaminin bu keşfi çok kısa sürede bütün dünyaya yayılmış.

Poşet çayın keşfi: Thomas Sullivan adlı bir çay tüccarı, müşterilerine çay numunelerini, masrafları azaltmak için, teneke kutu yerine ipek poşetlerin içine koyarak göndermiş. Müşterileri de Sullivan’ın gönderdiği bu numuneleri demliğe koyarak demlemişler. Ve böylece 1920’li yıllarda poşet çay üretimine geçilmiş.

Türkiye’de ilk çay tarımı: İktisat Vekâleti (Bakanlığı) temsilcisi Zihni Derin 1923 yılında Rize’nin Müftü Mahallesi’ndeki bir bahçede ilk kez çay yetiştirdi.

Türkiye’de ilk çay üretimi: Zihni Derin, 1937 yılında, basit bir imalathanede çayı üretmiş. Daha sonraları kendi ismi verilen ilk çay fabrikası 1947’de üretime geçmiş.

Türkiye’de de uygulanan siyah çay üretiminde taze yapraklar yağsız günde toplanır ve kurumadan solmaları için raf biçiminde düzenlenmiş tavalara serilir. Sonra ezme makinelerinden geçirilip kıvrılarak parçalanır ve parlak bakır kırmızısı bir renk alıncaya kadar mayalanmaya bırakılır; mayalanmış çay yaprakları sıcak hava ile kurutulur. Bu işlemlerden sonra bildiğimiz siyah çay paketlenmeye hazır duruma gelir.

EK 13 - ANADOLU MEDENİYETLERİ İSİMLİ 4. UYGULAMA METNİ

KONTROL GRUBUNA UYGULANAN METİN



.....

Ankara'yı Samsun'a bağlayan ana yol Çorum'dan geçer. Çorum ili sınırları içine girdiniz mi Anadolu'nun beş bin, altı bin yıllık uygarlık merkezlerine geldiniz demektir. Bir zamanlar Anadolu'da büyük bir devlet kuran Hititlerin başşehri Hattuşaş buradadır. Az ötede Alacahöyük harabeleri karşınıza çıkar. Bu bölgede tarih, tarih öncelerine kadar uzanır ve binlerle konuşur. Milattan önce üç binler, dört binler. Höyük adı verilen eski yerleşme yerleri kazıldıkça tarih fişkiriyor, eski uygarlıkların belgeleri ortaya çıkıyor.

Kazılarda meydana çıkan tabletler, pişmiş topraktan kaplar, bugün Ankara'da Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin salonlarını süslüyor. Küçük bir müze de Boğazköy'de var. Boğazköy'e gelenler bu müzeyi görebiliyorlar.

Boğazköy'ün az ötesinde Yazılıkaya var. Kayalara oyulmuş resimler... Bir zamanlar Hititlerin en büyük tapınakları bu kayalıklarda kurulmuş. Çevre halkı yazılı kayalar için çeşitli efsaneler anlatır. Bu efsaneye göre krallardan biri, biricik kızını sevdiği gence vermek istememiş, kayalara kapatmış. Kız da kayalara asker resimleri çizdirmiş, resimlerin üzerine tılsımlı işaretler koydurmuş. Bununla sevgilisine "Şu kadar asker topla; kalenin şu yönünden hücumla geç. Babamı yakala, beni kurtar." demek istemiş. Sevgilisi de dediği gibi yapmış, tılsımlı işaretlerden kalenin zayıf noktalarını öğrenmiş. Boğazköy'ü ya da o zamanki adı ile Hattuşaş'ı fethederek kız

kayalardan kurtarmış. İki sevgili muratlarına ermişler. Ne var ki bu olay sadece bir efsane olarak söylenir. Gerçek böyle değil. Yazılıkaya'daki resimler Hitit tanrıları ile Hitit krallarının törenlerini gösteriyor. İşaretler de Hitit yazıları. Bugün Hitit yazısı okunuyor ve dilimize çevriliyor. Boğazköy'den Alacahöyük'e giderseniz dört bin, beş bin yıllık bir Anadolu şehrinin kalıntılarını görebilirsiniz. Büyük Atatürk'ün emriyle 1935 yılında Türk arkeologları, Alacahöyük'te kazılara başlamışlar ve bugüne kadar sürdürmüşler. Burada bulunan altın süs eşyaları, pişmiş topraktan kapacak yine Ankara müzelerinde toplanıyor.



Anadolu bir baştan öte başa, bir tarih ve kültür hazinesidir. Her köy her kasaba eski şehir harabelerini, höyükleri gözleri gibi korumalıdır. Bu, hepimize düşen millî bir görevdir. Dağda, bayırda, tarlada, bostanda toprak altından çıkan eski eserleri, hemen devletin bu işle görevli memurlarına duyurmak bir kanun görevidir. Bunu yapanlar, aynı zamanda ödül alırlar. Eski eserler, milletimizin öz malıdır. Kendi tarihimizin, kendi kültürümüzün paha biçilmez varlıklarıdır. Yalnız Çorum bölgesi değil, Kars'tan Edirne'ye kadar yurdumuz karış karış ata yadigârı eski eserlerimizle doludur. Toprak altı, toprak üstü bu hazinelerimize el birliği ile sahip çıkmasını bilmek, geçmişimizi geleceğimize kadar titizlikle korumak gerek.

Anadolu'da Selçuklu ve Osmanlı devirlerinden bize kadar ulaşan cami, mescit, türbe, han, hamam, kervansaray, köprü gibi yüzlerce, binlerce mimari yapı görürüz. Tümüyle geçmişimizin sanat incileri olan bu eserler, ulusumuzun ne denli gelişmiş bir kültür ve sanata ulaştığını gösteren belgelerdir. Anadolu, tarih boyunca bu eserleriyle diri ve canlı uygarlıklar yaratan, uygarlıkları yaşatan gür bir kaynaktır.

EK 14 - ANADOLU MEDENİYETLERİ İSİMLİ 4. UYGULAMA METNİ

DENEY GRUBUNA UYGULANAN METİN

Hey Ahmet Hasan merhaba. Bugün sana Anadolu'nun bir zenginliğini tanıtacağım. Türkiye'nin bu güzel yerini ben çok beğendiğim için seninle de paylaşmak istedim. Umarım sende beğenirsin? Metnin sonunda fikrini benimle paylaşırsan çok sevinirim.



.....

Ankara'yı Samsun'a bağlayan ana yol Çorum'dan geçer. Çorum ili sınırları içine girdiniz mi Anadolu'nun beş bin, altı bin yıllık uygarlık merkezlerine geldiniz demektir. Bir zamanlar Anadolu'da büyük bir devlet kuran Hititlerin başşehri Hattuşaş buradadır. Az ötede Alacahöyük harabeleri karşınıza çıkar. Bu bölgede tarih, tarih öncelerine kadar uzanır ve binlerle konuşur. Milattan önce üç binler, dört binler. Höyük adı verilen eski yerleşme yerleri kazıldıkça tarih fişkırıyor, eski uygarlıkların belgeleri ortaya çıkıyor.

Kazılarda meydana çıkan tabletler, pişmiş topraktan kaplar, bugün Ankara'da Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin salonlarını süslüyor. Küçük bir müze de Boğazköy'de var. Boğazköy'e gelenler bu müzeyi görebiliyorlar.

Boğazköy'ün az ötesinde Yazılıkaya var. Kayalara oyulmuş resimler... Bir zamanlar Hititlerin en büyük tapınakları bu kayalıklarda kurulmuş. Çevre halkı yazılı kayalar için çeşitli efsaneler anlatır. Bu efsaneye göre krallardan biri, biricik kızını sevdiği gence vermek istememiş, kayalara kapatmış. Kız da kayalara asker resimleri çizdirmiş, resimlerin üzerine tılsımlı işaretler koydurmuş. Bununla sevgilisine "Şu kadar asker topla; kalenin şu yönünden hücumla geç. Babamı yakala, beni kurtar."

demek istemiş. Sevgilisi de dediği gibi yapmış, tılsımlı işaretlerden kalenin zayıf noktalarını öğrenmiş. Boğazköy'ü ya da o zamanki adı ile Hattuşaş'ı fethederek kızı kayalardan kurtarmış. İki sevgili muratlarına ermişler. Ne var ki bu olay sadece bir efsane olarak söylenir. Gerçek böyle değil. Yazılıkaya'daki resimler Hitit tanrıları ile Hitit krallarının törenlerini gösteriyor. İşaretler de Hitit yazıları. Bugün Hitit yazısı okunuyor ve dilimize çevriliyor.

Boğazköy'den Alacahöyük'e giderseniz dört bin, beş bin yıllık bir Anadolu şehrinin kalıntılarını görebilirsiniz. Büyük Atatürk'ün emriyle 1935 yılında Türk arkeologları, Alacahöyük'te kazılara başlamışlar ve bugüne kadar sürdürmüşler. Burada bulunan altın süs eşyaları, pişmiş topraktan kap-kacak yine Ankara müzelerinde toplanıyor.



Anadolu bir baştan öte başa, bir tarih ve kültür hazinesidir. Her köy her kasaba eski şehir harabelerini, höyükleri gözleri gibi korumalıdır. Bu, hepimize düşen millî bir görevdir. Dağda, bayırda, tarlada, bostanda toprak altından çıkan eski eserleri, hemen devletin bu işle görevli memurlarına duyurmak bir kanun görevidir. Bunu yapanlar, aynı zamanda ödül alırlar.

Eski eserler, milletimizin öz malıdır. Kendi tarihimizin, kendi kültürümüzün paha biçilmez varlıklarıdır. Yalnız Çorum bölgesi değil, Kars'tan Edirne'ye kadar yurdumuz karış karış ata yadigârı eski eserlerimizle doludur. Toprak altı, toprak üstü bu hazinelerimize el birliği ile sahip çıkmasını bilmek, geçmişimizi geleceğimize kadar titizlikle korumak gerek. Anadolu'da Selçuklu ve Osmanlı devirlerinden bize kadar ulaşan cami, mescit, türbe, han, hamam, kervansaray, köprü gibi yüzlerce, binlerce mimari yapı görürüz. Tümüyle geçmişimizin sanat incileri olan bu eserler,

ulusumuzun ne denli gelişmiş bir kültür ve sanata ulaştığını gösteren belgelerdir. Anadolu, tarih boyunca bu eserleriyle diri ve canlı uygarlıklar yaratan, uygarlıkları yaşatan gür bir kaynaktır.

EK 15 - KOCATEPE'YE İSİMLİ 5. UYGULAMA METNİ
KONTROL GRUBUNA UYGULANAN METİN

KOCATEPE'YE

Elinde vatan haritası,
Yanında silah arkadaşları,
Kocatepe'ye, bir çıkışı vardı.
Görünürdü oradan,
Bütün Afyon Ovası...

Yunan bozguna uğramıştı,
Sakarya'da, Dumlupınar'da.
Hatta esir bile alınmıştı,
Ordusunun komutanları...

Başkomutan verdi kararını,
Yirmi altı Ağustos'ta
Sabaha karşı, başlayacaktı
Türk'ün ölüm kalım savaşı...

Baktı Başkomutan, son defa
Kocatepe'den Afyon Ovası'na.
Kalan son düşman da kaçıyordu,
İzmir'e, Ege'ye doğru...

Başladı önce top atışları,
Düşman, neye uğradığını şaşırıldı.
Atlılar "hücum" emrini aldı,
Göğüs göğse çarpışma başladı,

Sümgü sesi, kurşun sesine karıştı...

Başkomutan

Gazi Mustafa Kemal dedi;

"Savaş daha bitmedi"

Verdi oradan, O tarihi emrini...

‘‘Ordular!

İlk hedefiniz Akdeniz, ileri!’’

Salih KOC

EK 16 - KOCATEPE'YE İSİMLİ 5. UYGULAMA METNİ

DENEY GRUBUNA UYGULANAN METİN



Merhaba Şevval. Sana bir şiir seçtim. Bunu da birlikte okuyabilir miyiz? Eşlik ettiğin için şimdiden teşekkür ederim.Hadi başlayalım

KOCATEPE'YE

Elinde vatan haritası,
Yanında silah arkadaşları,
Kocatepe'ye, bir çıkışı vardı.
Görünürdü oradan,
Bütün Afyon Ovası...

Yunan bozguna uğramıştı,
Sakarya'da, Dumlupınar'da.
Hatta esir bile alınmıştı,
Ordusunun komutanları...

Başkomutan verdi kararını,
Yirmi altı Ağustos'ta
Sabaha karşı, başlayacaktı
Türk'ün ölüm kalım savaşı...

Baktı Başkomutan, son defa
Kocatepe'den Afyon Ovası'na.
Kalan son düşman da kaçıyordu,
İzmir'e, Ege'ye doğru...

Başladı önce top atışları,
Düşman, neye uğradığını şaşırđı.
Atlılar "hücum" emrini aldı,
Göğüs göğse çarpışma başladı,
Stingü sesi, kurşun sesine karıştı...
Başkomutan
Gazi Mustafa Kemal dedi;
"Savaş daha bitmedi"
Verdi oradan, O tarihi emrini...
"Ordular!
İlk hedefiniz Akdeniz, ileri!"

Salih KOÇ

**EK 17 - SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İZİN ONAYI**

14/04/2017-E.5356



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 71948455 /044/
Konu : Anketler Uygulama Kübra
UYYSAL DEDE

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans 1270Y48002 numaralı öğrencisi **Kübra UYSAL DEDE** yüksek lisans tez araştırması kapsamında; *"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sevdiği Karakterlerle Okutulan Metinlerin Okuma Motivasyonuna Etkisi"* anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK
Müdür Yardımcısı

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (5 Sayfa)

14/04/2017 B İşl.
14/04/2017 Enst.Şek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Enstitüye ulaşmak için : <http://191.140.258.232/whs/institus.org/ta/Balgacoglu@ta.142719161527X>

Enstitü Yönetim Kurulu Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54100
Sakarya
T:0386 218 0454 F:0386 242 7892
E:ensta.ig@ta@sakarya.edu.tr C:0386 242 7892 www.aab@sakarya.edu.tr



Bu belge ETDI sınıfı Elektronik İmza Kurumunun 5. Mühürü gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**EK 18 – İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMINA GÖRE
İLKOKUL 4.SINIF OKUMA ALANININ KAZANIMLARI**

T.4.3 OKUMA

Akıcı Okuma

- T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.4.3.3. Şiir okur. Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları zorlamamak kaydıyla yaptırılır.
- T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.
- T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.4.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.
- T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.
- T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.
- T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır. Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

**EK 19 - İLKOKUL 1, 2, 3 VE 4. SINIFLARIN TÜRKÇE KİTAPLARINDA
BULUNAN METİN TÜRLERİ VE SAYILARI**

Tablo 12. İlkokul 1, 2, 3 Ve 4. Sınıfların Türkçe Kitaplarında Bulunan Metin
Türleri Ve Sayıları

TÜRLER	1	2	3	4
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER				
Anı		+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler				
Blog				
Dilekçe				
Efemera ve Broşür (Liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+
e-posta			+	+
Günlük		+	+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+
Kartpostal		+	+	+
Kılavuzlar (Kullanım kılavuzları, Tarifname, Talimatnameler vb.)		+	+	+
Gezi Yazısı				
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme				
Mektup				
Özlü Sözler (Atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+
Özlü Sözler (Vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)				
Sosyal Medya Mesajları				+
ÖYKÜLEYİCİ METİNLER				
Çizgi Roman	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+
Roman				+

Tiyatro	+	+	+	+
ŞİİR				
Mani / Ninni	+	+	+	+
Şarkı / Türkü	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+
Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece	+	+	+	+

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Kübra UYSAL DEDE, 1989 yılında Bursa'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Bursa Cumalıkızık İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2003-2007 yılları arasında Bursa Anadolu Erkek Lisesi'nde okudu. 2007 yılında Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2011 yılında Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2012 yılında Şanlıurfa'ya sınıf öğretmeni olarak atandı. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı. Şu an Sakarya ili Akyazı İlçesi Pazarköy İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yabancı dili İngilizcedir.

Eposta: kubrauysal1663@gmail.com.tr