



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİ, MOTİVASYONU VE TUTUMLARININ
ŞİİRSEL ANLATIMA DAYALI ESERLERLE GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazife DİKMEN

BURSA

2019



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİ, MOTİVASYONU VE TUTUMLARININ
ŞİİRSEL ANLATIMA DAYALI ESERLERLE GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazife DİKMEN

Prof. Dr. Hülya KARTAL

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.


Nazife Dikmen

02/09/2019



EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: .02.09.2019

Tez Başlığı / Konusu: Çocukların Okuma Becerileri, Motivasyonu ve Tutumlarının Şiirsel Anlatıma Dayalı Eserlerle Geliştirilmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam ... sayfalık kısmına ilişkin 02.09.2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 1'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

02.09.2019

Nazife Dikmen
Nazife DİKMEN

Adı Soyadı: Nazife DİKMEN
Öğrenci No: 801534007
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Prof. Dr. Hülya KARTAL

Hülya Kartal

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Çocukların Okuma Becerileri, Motivasyonu ve Tutumlarının Şiirsel Anlatıma Dayalı Eserlerle Geliştirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nazife DİKMEN



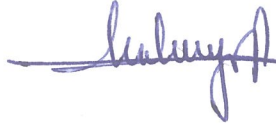
Danışman

Prof. Dr. Hülya KARTAL



Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı ✓

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



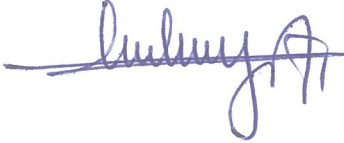
T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801534007 numara ile kayıtlı Nazife DİKMEN'in hazırladığı "Çocukların Okuma Becerileri, Motivasyonu ve Tutumlarının Şiirsel Anlatıma Dayalı Eserlerle Geliştirilmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 27/09/2019 günü/..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Hülya KARTAL

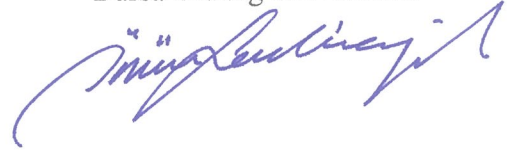
Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ömür SADIOĞLU

Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

Gazi Üniversitesi



Önsöz

Öncelikle her konuda bana yol gösteren, sevgisini yüreğimde hissettiğim, çocuk edebiyatı dersi ve kitaplara olan aşkı ile çocuk edebiyatı eserleri sevgisini aşıl原因, tez konumun belirlenmesinde ve tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, anlayış ile karşılayan, vakit ayıran, örnek aldığım çok değerli danışmanım can hocam Prof. Dr. Hülya Kartal'a tüm içtenliğimle saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders sürecinde bizlere farklı bakış açısı kazandıran, tezimi okuyup sabırla dönüt veren, her koşulda güler yüzünü bizlerden esirgemeyen, güç veren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ömür Sadioğlu'na saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenim hayatımın ilköğretimden sonra devam etmesini sağlayan, bir ülkenin kalkınmasının yolunun eğitimden geçtiğine inanan, yol gösteren, şu an bulunduğum yerde olmam için her zaman destek veren, hayat felsefesini felsefem edindiğim Prof. Dr. Ahmet Dervişoğlu ve eşi Çayhan Dervişoğlu'na minnettarım.

Tez döneminde uygulama yapmamda kolaylık sağlayıp, her zaman arkamda olan Vehbi Koç İlkokulu müdürü Mevlüt Bilgin'e, müdür yardımcılara ve yardımlarını esirgemeyen çok değerli öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilerime ve ailelerine teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, haklarını ödemeyeceğim annem, babam ve kardeşime,

Eşim Gürhan Dikmen'e ve hayatımın dönüm noktası biricik kızım Alin Naz'ıma sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Nazife Dikmen

Özet

Yazar: Nazife Dikmen

Üniversite: Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı: İlköğretim Anabilim Dalı

Bilim Dalı: Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tezin Niteliği: Yüksek Lisans

Sayfa Sayısı: XVI+ 114

Mezuniyet Tarihi: ../../2019

Tez: Çocukların Okuma Becerileri, Motivasyonu ve Tutumlarının Şiirsel Anlatıma Dayalı

Eserlerle Geliştirilmesi

Danışman: Prof. Dr. Hülya KARTAL

ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİ, MOTİVASYONU VE TUTUMLARININ ŞİİRSEL ANLATIMA DAYALI ESERLERLE GELİŞTİRİLMESİ

Okuma bir bireyin çok yönlü gelişimi için ihtiyaç duyduğu en önemli beceridir. Bu becerinin gelişmesi ve alışkanlığa dönüşmesi için birçok etken vardır. Bu etkenlerden en önemlileri arasında okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okuma motivasyonu düşük, okumaya yönelik tutumu olumlu olmayan ve okuma becerileri sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerin şiirsel anlatıma dayalı eserler ile okuma becerisini geliştirmek, okuma motivasyonunu artırmak ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktır. Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır.

Araştırmada öncelikli olarak çalışma grubunun oluşturulması için bir ilkokuldaki 156 ikinci sınıf öğrencisine Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonuçları SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiş ve okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu düşük olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler arasından Türkçe ders notları çok iyi olmayan

öğrenciler belirlenip sınıf öğretmenleri ile görüşülerek beş kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerle haftada altı ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini, okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek için şiirsel dille yazılmış resimli çocuk kitapları ile diyaloga dayalı okuma tekniği ve hikâye haritası yöntemi ile çalışmalar yapılmıştır. Eserler alan uzmanlarından destek alınarak belirlenmiştir.

Çalışma sonunda çalışma grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarının yükseldiği, okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu, dakikada okudukları doğru kelime sayısının, kelime tanıma oranının arttığı, okuduklarını anlama düzeylerinin endişe düzeyinden üç öğrencinin serbest düzeye ve iki öğrencinin ise öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma becerileri, okuma motivasyonu, okuma tutumu

Abstract

Author : Nazife DİKMEN

University : Bursa Uludag University

Field : Primary Education

Branch : Primary Education

Degree Awarded : Master

Page Number : XVI + 114

Degree Date : .././2019

Thesis : Improving Children's Reading Skills, Motivation and Attitudes By Works Based on Story Poems

Supervisor : Prof. Hülya KARTAL

IMPROVING CHILDREN'S READING SKILLS, MOTIVATION AND ATTITUDES BY WORKS BASED ON STORY POEMS

Reading is the most important skill that an individual needs for multifaced development. There are many factors fort his skill to develop and turn into habits. Among the most important of these factors are reading motivation and attitude towards reading. The aim of this study is to improve the reading skills of students with low reading motivation non-positive attitude towards reading and reading skills below the level of class, to improve reading skills, to increase reading motivation and to develop positive attitude towards reading.

This research is designed as an action research. For creating a working group, 156 students in the 2nd grade of primary school were applied reading motivation scale and reading attitude scale. Scale results were analyzed by SPSS and students with low reading motivation were identified. Among these students whose marks are not very good were identified and talking with their teachers working group consists of five students was created.

With students in a working group were worked 6 hours in a day during 8 weeks. For developing students reading skills , reading motivating and reading attitude some Works were done by methods reading techniques based dialogue and story map technique. All the Works were determined with the support of branch experts.

At the end of this work it was seen that students reading motivation were increased, had positive motivation towards reading, increased right words numbers in a passage by knowing their meanings.

In addition to this it was found that in a comprehension of reading level three students progressed from anxiety level to free level and others two students progressed level of teaching.

Keywords: Reading skills, reading motivation, reading attitude

İçindekiler

Önsöz	IV
Özet.....	V
Abstract.....	VII
İçindekiler	IX
Tablolar Listesi.....	XIII
Şekiller Listesi.....	XIII
Grafikler Listesi.....	XV
Kısaltmalar Listesi	XVI
1. Bölüm.....	1
GİRİŞ.....	1
1- OKUMA.....	1
1.2. OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER.....	4
1.2.1. Erken Okuryazarlık	4
1.2.2.Okuma Motivasyonu	7
1.2.3. Okumaya Yönelik Tutum.....	10
1.2.4. Okumaya Adanmışlık.....	12
1.2.5. Okuma Kültürü.....	15
Aile	17
Okul	20
Öğretmen	20
Kütüphaneler	22
1.2.6. Söz Varlığı.....	23
1.3. Çocuk Edebiyatı.....	24
1.3.1. Şiirsel Dille Yazılmış Resimli Çocuk Kitapları	26

1.4. Problem durumu.....	28
1.5. Araştırma soruları	29
1.6. Amaç.....	29
1.7. Önem	29
1.8.Varsayımlar	31
1.9.Sınırlılıklar.....	31
1.10.Tanımlar	31
2. Bölüm.....	33
Literatür.....	33
2.1. Okuma Motivasyonu Konusunda Yapılan Çalışmalar	33
2.2. Okumaya Yönelik Tutum Üzerine Yapılan Çalışmalar	36
2.3. Çocuk Kitaplarının Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	38
3. Bölüm.....	41
Yöntem	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	43
3.3. Uygulama Süreci.....	47
3.4. Veri Toplama Araçları	51
3.4.1. Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği	51
3.4.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	53
3.4.3. Türkçe Ders Notları Çizelgesi.....	54
3.4.4. Yanlış Analizi Envanteri	54
3.4.5. Veli Görüşmeleri	55
3.4.6. Alan Notları.....	56

3.4.7. Ses Kayıtları	56
3.4.8. Öntest- Sontest Uygulamasında Yararlanılan Metinler	56
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	56
4.Bölüm.....	59
Bulgular	59
4.1. Okuma motivasyonunun gelişimi ile ilgili bulgular	59
4.2. Okumaya yönelik tutumun gelişimi ile ilgili bulgular.....	60
4.3. Okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili bulgular	61
4.4. Öğrencilerin okuma motivasyonları, okumaya yönelik tutumları ve okuma becerilerinin gelişimleri ile ilgili veli görüşmeleri ve alan notlarından elde edilen bulgular	64
5.Bölüm.....	67
Tartışma ve Öneriler.....	67
5.1. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının gelişimi ile ilgili bulguların tartışılması	67
5.2. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişimi ile ilgili bulguların tartışılması ..	69
5.3. Şiirsel anlatıma dayalı eserlerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkililiğinin tartışılması.....	71
Öneriler	74
Kaynakça.....	76
Ekler	91
Ek 1: Araştırma İzni	91
Ek 2: Okuma Düzeyi Belirleme Tablosu.....	92
Ek 3: Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği	93
Ek 4: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	96

Ek 5: Veli Görüşme Soruları	100
Ek 6: Öntest Metni.....	101
Ek 7: Sontest Metni	103
Ek 8: Örnek Ders Planı.....	105
Özgeçmiş	114

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Okul öncesi eğitim alma durumları ve Türkçe dersi puan ortalamaları	7
2. Öğrencilerin evdeki kitap sayısına göre Türkçe puan ortalamaları betimsel istatistikleri	18
3. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri	44
4. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri	45
5. Öğrencilerin Türkçe ders notları	45
6. Çalışma grubunun demografik özellikleri	47
7. Şiirsel anlatıma dayalı eserler	51
8. Şubelerin Cronbach Alpha kat sayısı	52
9. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği güvenilirlik sonuçları	53
10. Okuma düzeyleri ve yüzdeleri	55
11. Çalışma öncesi ve sonrası öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları sözcük sayısı	61
12. Öğrencilerin metinlerde hatalı okudukları kelime sayıları	62
13. Çalışma öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmeler sonucu öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri	63
14. Öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri	63
15. Öğrencilerin okuma düzeyleri	64

Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Okumaya Adanmışlık Modeli	13
2.	Okuma kültürü edinme süreci	16
3.	Eylem araştırması süreci	42

Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1. Öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanları	59
2. Öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası okumaya yönelik tutum puanları	60

Kısaltmalar Listesi

ABİDE: Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

1. Bölüm

GİRİŞ

Bu bölümde kavramsal çerçeveye, problem durumuna, araştırma sorularına, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1- OKUMA

Okuma, öğrenmeye temel oluşturan en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Akyol, 2015; Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012; Başaran & Ateş, 2009; Karadağ, 2012; Yılmaz, 2008). Bilgi edinme, bulunan çağa ayak uydurma ve hayatı kolaylaştırmanın en temel kaynağı okumadır. Gelişim ve değişimin çok hızlı olduğu, birçok bilginin etrafımızı sardığı bu dönemde bu bilgileri ayırt edebilmek için okuma becerisini edinmek daha fazla önem arz etmektedir. Çağın gerektirdiği şekilde, ihtiyaç duyulan kişinin değişim ve gelişimi ancak okuma becerisi ile sağlanabilmektedir. Bu nedenle çocukların ilkökul yıllarında edinmesi gereken en önemli becerilerden biri olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisi gösterilmektedir (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2009). Okuma becerisi, kelimeleri okuma ve dili anlama olarak iki bileşenden oluşmaktadır (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015). Okuma aynı zamanda kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerini kapsamaktadır (Yılmaz, 2008; Erdoğan, Erdoğan & Uzuner, 2018). Bu iki bileşen birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Kelimeleri okumakta güçlük yaşayan, kısacası okuma becerileri yeterli düzeyde olmayan, özellikle de okuduğunu anlamlandırmada zorlanan çocukların diğer disiplinlerde de başarılı olmaları beklenmemektedir (Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011; İlkokul Programı, 1969).

Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (1985) okumayı temel bir yaşam becerisi olarak görmektedir. Okuma sosyo ekonomik ilerleme için de bir araç olarak görülmektedir (Verhoeven & Snow, 2001). Gelişmiş toplumlarda okuduğunu anlamanın yanında, yaşadığı

ortamı geliştirmek amacı ile çok yönlü okurların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Akyol, 2015).

Okuma becerisi bireylerin yaşamlarına pek çok katkı sağlamaktadır. İnsanlar yaşam boyu devam eden öğrenme, bilgi edinme ve edindikleri bilgileri arttırma gayreti içerisinde dirler. İnsanların yaşamları boyunca bu gayretlerinin gerçekleşmesinde ve hayatın anlamlandırılmasında en önemli araçlardan biri okumadır (ifti & Temizyürek, 2008; Uzunkol, 2013). Okuma aracılığıyla bireyin bilgi ve kùltürü gelişmekte, farklı bakış açıları kazanmaktadır (İleri Aydemir & Öztürk, 2013). Özellikle kişinin, bireysel ilgi alanının geliştirilmesinde en önemli etken okumadır. Bu yönüyle okuma; akademik ve sosyal yaşamın sürdürülmesinde en önemli beceri olarak gör÷lmektedir (Baştuğ & Keskin, 2012; Akyol, 2015; Baker & Wigfield, 1999; Anderson ve ark. 1985; Dağ, 2010; Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012).

Bireylerin öğrenme sürecini en çok etkileyen unsur okuryazarlık düzeyidir (Yıldız & Kaman, 2016). Günlük yaşantımızda trafik işaretleri, gazete ilanları, alişveriş gibi pek çok yerde okuma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Akyol, 2015). Sanders (2013) düşüncelerimizin okuma-yazma ile geliştiğini, okuryazarlık ve sözellik arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılar okumayı; sembolleri çözmeyi ötesinde duygu, düşünce ve iletileri anlamak (Karatay, 2011), anlam kurmaya dayalı, yazılı sembollerin algılanıp, zihinde yapılandırılan düşünsel süreç (Sözen & Akyol, 2018), yazılı sembollerin anlamlandırılması (Balantekin & Kartal, 2017), okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci (Coşkun, 2002) olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar incelendiğinde bazı ortak noktaların bulunduğu gör÷lmektedir. Bu ortak noktalardan en göze çarpan, okumanın “anlam kurma” ile ilişkilendirilmesidir. Bunun yanı sıra tanımlarda yorumlama, ilişkilendirme, kavrama, çıkarım yapma gibi becerilerin de öne çıktığı gör÷lmektedir. Ancak okuma ile ilgili

yapılan tanımlarda ortak noktalar olduğu gibi farklılıkların da olduğu görülmektedir. Örneğin Akyol (2015) ve Smith (1982) okumanın karmaşık ve zihinsel bir etkinlik olduğunu, Anderson ve arkadaşları (1985) da okumanın birçok bileşenden meydana gelen bir senfoni orkestrasına benzediğini belirtmektedirler.

Okur bir metni okurken daha önceki deneyimleri yani ön bilgileri ile okuduğunu bütünleştirerek anlamlandırır. Burada ön bilgiler anlamamanın temel yapı taşı oluşturur. Ön bilgilerin artırılması çocuğun farklı uyaranların bulunduğu çevrede yetiştirilmesine bağlıdır (Yılmaz, 2008). Bireyin daha önceki yaşantıları, kültürü, yaşam biçimi ve yorumlama becerisi kısacası deneyimlediği her şey okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Belet & Yaşar, 2007). Okuduğunu anlama hem eğitim başarısı hem de eğitim dışındaki ortamlarda çok önemli görülmektedir.

Okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Bloom, 1995 akt. Yılmaz, 2008). Nitekim Uyar ve arkadaşları da (2011) okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmamasının çocukların diğer derslerini de etkilediğini söylemektedir (Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011). Benzer şekilde Ateş'in (2008) yaptığı araştırmada da okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olanların Türkçe dersi akademik başarı puanının yüksek olduğunu belirtilmektedir. Karatay (2011) ise okuduğunu anlamamanın sadece Türkçe dersi değil tüm derslerdeki akademik başarıya etki ettiğini belirtmektedir.

Okuduğunu anlamada belirleyici olan unsurlardan biri de dil hakimiyetidir. Kelime tanıma düzeyi gelişmiş bireyler okuduğunu daha rahat anlayabilmektedir (Yılmaz, 2008). Kelime tanıma düzeyi gelişmemiş bireyler ise kelimeleri seslendirmeye çabalarken okuduklarını anlamakta güçlük çekmektedirler (Yılmaz, 2008). Burada da akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında bir etkileşim olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Mete ve Sis'e (2016) göre de okuduğunu anlama, kelime tanıma becerisinin yanında, metnin ana ve yan

düşüncelerini, verilmek istenilen mesajın ne olduğunu anlamlandırabilmesidir. Karatay (2011) okuduğunu anlamının metni değerlendirmek ve metindeki bilgiyi içselleştirerek yorumlayabilmek olduğunu belirtmektedir. Genel olarak bakıldığında okuduğunu anlamada kelime tanıma düzeyi ve metnin anlaşılmasının öne çıktığı görülmektedir. Bunlara dayanarak okuduğunu anlama bir metnin konusunu anlama, ana fikrine ulaşma, metni yorumlama ve çıkarımda bulunma olarak tanımlanabilir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların birçoğunda da (PISA, PIRLS, YKS vb.) okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmektedir (Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011). Öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi için metinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması gereklidir (Dündar & Akyol, 2014). Hem akademik başarı için hem de günlük yaşam becerileri için okumak ve okuduğunu anlamak en önemli faktör olarak görülmektedir.

Okuma becerilerinin gelişimde bazı etkenlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlar; erken okuryazarlık, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, okuma kültürünün oluşumu, söz varlığı, okumaya adanmışlık gibi etkenlerdir.

1.2. OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

1.2.1. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık ile ilgili “okuryazarlığın” ne kadar erken bir zamanda başladığı sorusuna Sanders (2013) bu sürecin çocuğun dünyaya gelir gelmez başladığını söylemektedir. Annenin kucağındaki bebek ilk olarak annenin kalp atışlarını ve nefesini duyar. Bunun yanı sıra annenin mırıldandığı ninnileri duymaya başlar. Böylelikle sözelliğin ilk adımları atılmış olur. Sanders, sözellik diye adlandırdığı bu erken dönemde; oyun, masal, ninni veya şarkıların ileriki dönemlerdeki okuryazarlık için önemli olduğunu ve okuryazarlığın temelini oluşturduğunu söylemektedir (Sanders, 2013).

Amerika’da Hart ve Risley’in (1992) kırk aile ve bebekleri ile yaptığı araştırmada szelliğin ne kadar etkili olduğunu görülmektedir. Araştırmada dokuz aylık bebekleri 27 ay boyunca gözlemleyen araştırmacılar, ocuğun IQ ve ilerleyen yıllarda öğrenmesini etkileyen en önemli faktörlerin “duyulan kelimelerin çeşitliliği, kaç kelime duyulduğu ve bu kelimelerin nasıl söylendiği” olduğu görülmüştür. Nitekim Kartal ve Güner’de (2017) annenin kucağında başlayan ilk çocukluk yıllarının ilerleyen süreç için kritik bir önemi olduğunu belirtmektedir.

Çocuklar için kritik öneme sahip olup, tüm geleceğini etkileyen erken okuryazarlık kavramı, çocukların okuma yazma becerilerinin edinmeden önce “sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama, yazı yazma becerileri” ni içine alan geniş kapsamlı bir konudur (Whitehurst & Lonigan, 1998 akt. Karaman, 2013). Dil ile ilgili beceriler bu erken dönemde gelişmeye başlamaktadır. Bu nedenle erken gelişim dönemlerinde okuryazarlığın desteklenmesi önemlidir. Erken okuryazarlığın desteklenmesi ile ilgili ilk akla gelen ocuk kitaplarıdır. Çünkü okuryazarlık gelişiminde kitaplar kritik faktör olarak görülmektedir (Verhoeven & Snow, 2001). ocuk kitapları çocukların hem sesbilgisel farkındalık kazanmasına hem de okuma yazma öncesi sözcük bilgisinin artmasına ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak, çocukların dil, bilişsel ve estetik gelişimine destek olurken okuma alışkanlığı edinimi “okuryazarlık” ve uzun dönemde ise toplumsal kalkınmaya etkisi olmaktadır (Veryeri Alaca & Küntay, 2015). Çocuğun doğumundan itibaren aile bireylerinin çocuğa kitap okuması çocuğun okuma farkındalığı kazanması açısından önem taşımaktadır. şeflek Kovacıoğlu’nun (2006) araştırmasında okul öncesi dönemde anne ile birlikte yapılan okuma etkinliklerinin çocuğun okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği görülmüştür.

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında kitaplarla tanıştırılması okuma yazma zevki kazanılmasında etkili olmasının yanı sıra yaşam boyu devam eden okuma motivasyonunu da oluşturmaktadır (Veryeri Alaca & Küntay, 2015). Çocukların erken dönemde nitelikli eserler ile karşılaşmamasının bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişimleri yönünden çocukları

olumsuz etkilediği bunların yanı sıra akademik olarak da başarılı olamamalarına neden olduğu ileri sürülmektedir (Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009). Zira erken dönemde kitaplarla tanışan çocukların sözel dilden yazılı dile geçişi de kolaylaşmaktadır (Verhoeven & Snow, 2001).

Bireyin edindiği okuryazarlık becerisini yaşamının ileriki süreçlerine taşımaya başladığı zaman alışkanlık oluşturduğu zamandır. Sever (2015) okulöncesi dönemde yani erken okuryazarlık döneminde yetişkinler tarafından anlatılan veya okunan (masal, öykü vb.) eserlerin, çocukların duyuşsal boyutlu ilk olumlu davranışları kazanmasının yanında onların dinleme becerilerini de geliştirerek okula başlayan bir çocuğun istekle kitap okumaya yönelmesine etki ettiğini belirtmektedir.

Erken okuryazarlığın temelleri ev ortamında atılmakta okul öncesi dönemde de devam etmektedir. Ev ortamında okuryazarlık ile ilgili herhangi bir destek görmeyen çocuklar için okulöncesi kurumlar ayrı bir önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde de çocukların nitelikli eserler ile tanıştırılması ve eserler ile iç içe bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitimin önemi ülkemizde yapılan ve yerli PISA olarak da adlandırılan, Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) sonuçlarında net bir şekilde bir kez daha ortaya çıkmıştır. MEB-ABİDE’de (2019) dördüncü sınıflara ait raporda öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları ve Türkçe puanları ile ilgili sonuç Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul öncesi eğitim alma durumları ve Türkçe dersi puan ortalamaları

Okul öncesi eğitim alma süresi	N	%	\bar{x}
Hiç okul öncesi eğitim almayan	8589	24,8	460,30
1 yıldan az	1932	5,6	474,49

1 yıl	14891	43,1	497,09
2 yıl	6774	19,6	541,09
2 yıldan fazla	2367	6,9	565,49
Toplam	34553	100,0	499,99

Tablo 1 incelendiğinde neredeyse her dört öğrenciden birinin okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Bu değerlendirmeye katılan dördüncü sınıf öğrencileri arasında Türkçe puan ortalamaları en düşük olanlar hiç okul öncesi eğitim almayan öğrencilerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim ve dolayısı ile erken okuryazarlık eğitiminin Türkçe puanları üzerindeki etkisini görmek açısından önemli görülmektedir.

1.2.2.Okuma Motivasyonu

Motivasyon sözcüğünün kelime anlamına Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'ne bakıldığında “isteklendirme ve güdüleme” olarak yer aldığı görülmektedir (2019). Genel olarak motivasyon denildiğinde ise insanı harekete geçiren güç akla gelmektedir. Araştırmacılar okuma motivasyonunu bireyin dil ve okuryazarlık hakkında fikir ürettiği aktif bir süreç (Verhoeven & Snow, 2001), bireyin okumasının nedeni (Guthrie & Knowles, 2001) veya bireylerin okumaya ayırdıkları zamanı, okumaya yönelik ilgi ve merakı etkileyen, bireyin okuma sürecine ilişkin bilişsel ve duyuşsal birçok faktörü içinde bulunduran etki olduğunu belirtmektedirler (Yıldız & Aktaş, 2015; Wigfield & Guthrie, 1995). Okuma alışkanlığının kazanılmasını engelleyen en yaygın olumsuz unsurlardan biri olarak motivasyonun sağlanamaması gösterilmektedir (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Henk & Melnick, 1995). Öğretmenlerin çoğuna göre motivasyon, öğrenmede ilk sırada gelmektedir (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). Bireylerin okuma eylemine başlamaları ve devam etmeleri için en önemli faktör okumaya duydukları istek başka bir ifadeyle okuma motivasyonudur. Öğrencilerin okuma motivasyonları düşük olduğunda karmaşık bilgileri

öğrenmek için çaba göstermediği ileri sürülmektedir (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). Bu nedenle okuyucular okuma becerilerinde başarılı olmak için de motivasyona ihtiyaç duymaktadır (İleri Aydemir & Öztürk, 2013; Karahan & Taşdan, 2016). İstekle okuyan bireyler okumaya daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Okumaya ayrılan zaman ile okuma becerileri gelişmekte, okuma becerilerinin gelişimi ile bireylerin okuduklarını anlama düzeyleri de artmaktadır.

Bireylerin okuma ile ilgili amaç edinmeleri de önemlidir. Çünkü okuma ile ilgili bir amacı olmadığında başarılı olamayacakları bilinmektedir (Wigfield & Guthrie, 1997). Okuma motivasyonu aynı zamanda okumadaki amacın gerçekleştirilmesi ve sürekliliğin sağlanmasında da etkilidir (Baker ve Wigfield, 1999). Bu sürekliliği sağlayamayan, okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler başarısız olmaktadır (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). Kartal ve Bozkurt (2014), çocuğun okumaktan zevk almasının okul başarısı ve okula devamlılıkta etkili olduğunu belirtmektedir. Okumayı seven bireyler, okumayı içselleştiren okumaya karşı istek duyan bireylerdir. Okumaya karşı istek uyandırmak için özel çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir (Dilidüzgün, 2004). Çünkü okumaya yönelik ilgi ve merak duyan bireyler okumaya daha çok zaman ayırmaktadır (Wigfield & Guthrie, 1995). Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik isteklerini karşılamak üzere harekete geçmelerini sağlamaktadır (Baker ve Wigfield, 1999).

Okuma motivasyonunun özellikle de ilkokulun ilk yıllarında ayrı bir önemi vardır (Baker ve Wigfield, 1999). Çünkü okumanın öğrenildiği, okuma becerilerinin geliştiği bu yıllarda okumaya yönelik istek uyandırılması beraberinde okumaya ayrılan zamanı ve okuma sıklığını artıracaktır. Çocukların çok okuyarak motive olmadıkları, motive oldukları için çok okudukları bilinmektedir (Wigfield & Guthrie, 1997). Küçük yaş gruplarının okuma motivasyonlarının yüksek olması başta okumanın alışkanlığa dönüşmesi yani çocuğun yaşamının bir parçası olmasını sağlarken eleştirel bir okur olmasını da destekleyecektir.

Araştırma sonuçları okuma motivasyonunun yüksek olmasının okumaya yönelik olumlu tutum gelişimini de etkilediğini göstermektedir (Baki, 2018). Bunların yanı sıra okuma motivasyonunun belirlenmesi öğrencilerin bireysel farklılıklarının anlaşılması ve evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olunabilmesi bakımından önemlidir (Baker & Wigfield, 1999). Kara (2008) öğretmenlerin çocukların motivasyonları hakkında bilgi sahibi olmasının başarı düzeyini artırdığını vurgulamıştır. Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) da, programın çocukların istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırıldığı belirtilmiştir. Programda da dikkat edilmesi gereken husus “istek duyarak” ifadesidir. İstek duyulmadan bir becerinin alışkanlık haline gelmesi ve sürekliliğinin sağlanması güçtür (Wigfield & Guthrie, 1995). Okuma becerilerinin gelişmesi ve yaşam boyu devam etmesi, bu beceriye yönelik istek uyandırılmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Dilidüzgün (2004) bu isteğin ancak edebi metinlerle sağlanacağını vurgulamıştır.

Araştırmacılar motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayırmışlardır (Guthrie & Knowles, 2001; Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). İçsel motivasyon ödül ile ilişkili olmayan kendi iyiliği için okuma isteği duyması olarak açıklanmaktadır (Wigfield & Guthrie, 1997; Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). İçsel motivasyon daha çok ilgi alanlarına göre yeteneklerini kullanarak zorlukları aşmada doğuştan gelen, dıştan gelen ödüller olmadan, doğal bir eğilim olarak tanımlanmıştır (Deci & Ryan, 1985). İçsel motivasyon öğrenmeyi ve öğrenmek için harekete geçmeyi, adapte olmayı etkileyen en önemli etkendir (Deci & Ryan, 1985). Dışsal motivasyon ise “rekabet, olumsuz değerlendirmeden kaçınma, ödüller, notlar, sosyal onay alma arzusu” gibi etkenlerden oluşmaktadır (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). Okumaya yönelik hedeflerin ödül gibi araçlarla desteklenmesi dışsal motivasyonu sağlamaktadır (Guthrie & Knowles, 2001; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998).

Okuryazarlığın gelişiminde okuma motivasyonunun en önemli iki bileşeni; okurun kendini nasıl algıladığı yani okuyucu benlik algısı ile okumaya verdikleri değerdir (Erdoğan ve ark., 2018). Benlik kavramını Kartal (2001) “bireyin kendine atfettiği özellikleri ve bunlara bağlanan değerler” olarak tanımlamıştır. Bireyin okuyucu olarak kendisini iyi bir okur olarak görmesi motivasyonuna etki etmektedir. Araştırma sonuçları (Yıldız & Bulut, 2016; Keskin & Atmaca, 2014) okur benlik algısının yüksekliğinin okumaya etki ettiğini ve okur benlik algıları yüksek olan bireylerin okumaya karşı daha istekli olduğunu göstermektedir. Araştırmaların bazılarında benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Byrne, 1986; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Marsh & Yeung, 1997; Mujis, 1997’den akt. Yıldız & Bulut, 2016). Okuyucuların kendileri hakkındaki görüşlerinin hem motivasyonu hem de okuma becerilerinin gelişimine etki ettiği düşünüldüğünde bu konuda öğrencilere destek verilmesi önemlidir.

Okuma motivasyonunun diğer bir bileşeni de okumaya verilen değerdir. Okurların günlük yaşamlarında okumaya yer vermeleri ve ne sıklıkla okuduklarını içeren bir kavramdır (Erdoğan & ark., 2018). Okumaya değer vermeyen bireylerin okuma motivasyonlarının düşük ve okumaya yönelik tutumlarının da olumsuz olacağı düşünülmektedir.

1.2.3. Okumaya Yönelik Tutum

Okuma becerilerinin gelişiminde etkili olan faktörlerden biri de okumaya yönelik tutumdur (Başaran & Ateş, 2009). Tutum, davranışı etkileyen gizli bir güç olarak görülmektedir (Dalboy, 2014). Tutum kişinin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan, düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen eğilim olarak tanımlanmıştır (Başaran & Ateş, 2009). Guthrie & Knowles (2001) ise tutumu, kişinin bir şeyi sevip sevmemesindeki süreklilik durumu, o şeye yönelik duygusal tepki olarak tanımlamışlardır.

Okuryazarlığın gelişimi ile okumaya yönelik tutum arasında ilişki vardır (Verhoeven & Snow, 2001). Bireyin okuduklarından bir fayda sağlaması için okumadan kaçınmaması,

okuma isteği duyması sonuç olarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir (Can, Deniz & een, 2016). Okumaya yönelik tutum genelde akademik başarıyı etkilemekte, özelde ise okuma başarısını etkilemektedir (Kocaarslan, 2016). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun olumlu olmasının akademik başarılarına da olumlu etki edeceğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Başaran & Ateş, 2009; Karabay & Kuşdemir Kayıran, 2010).

Çocuğun çevresinde gördüğü, duyduğu veya hissettiği; herhangi bir şey karşısında tutumunun olumlu veya olumsuz olmasına etki edecektir. Bu, okumaya yönelik tutum olarak düşünüldüğünde evde kitaplarla etkileşim halinde olan bir aile içerisinde büyüyen çocuğun diğer çocuklara göre tutumu farklı olacaktır. Okumaya yönelik pozitif tutumlar, başta okuduğunu anlama düzeyinin gelişiminden okumanın bir alışkanlık haline gelmesine ve kütüphanelerin aktif kullanımına kadar pek çok unsura etki etmektedir (Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012)

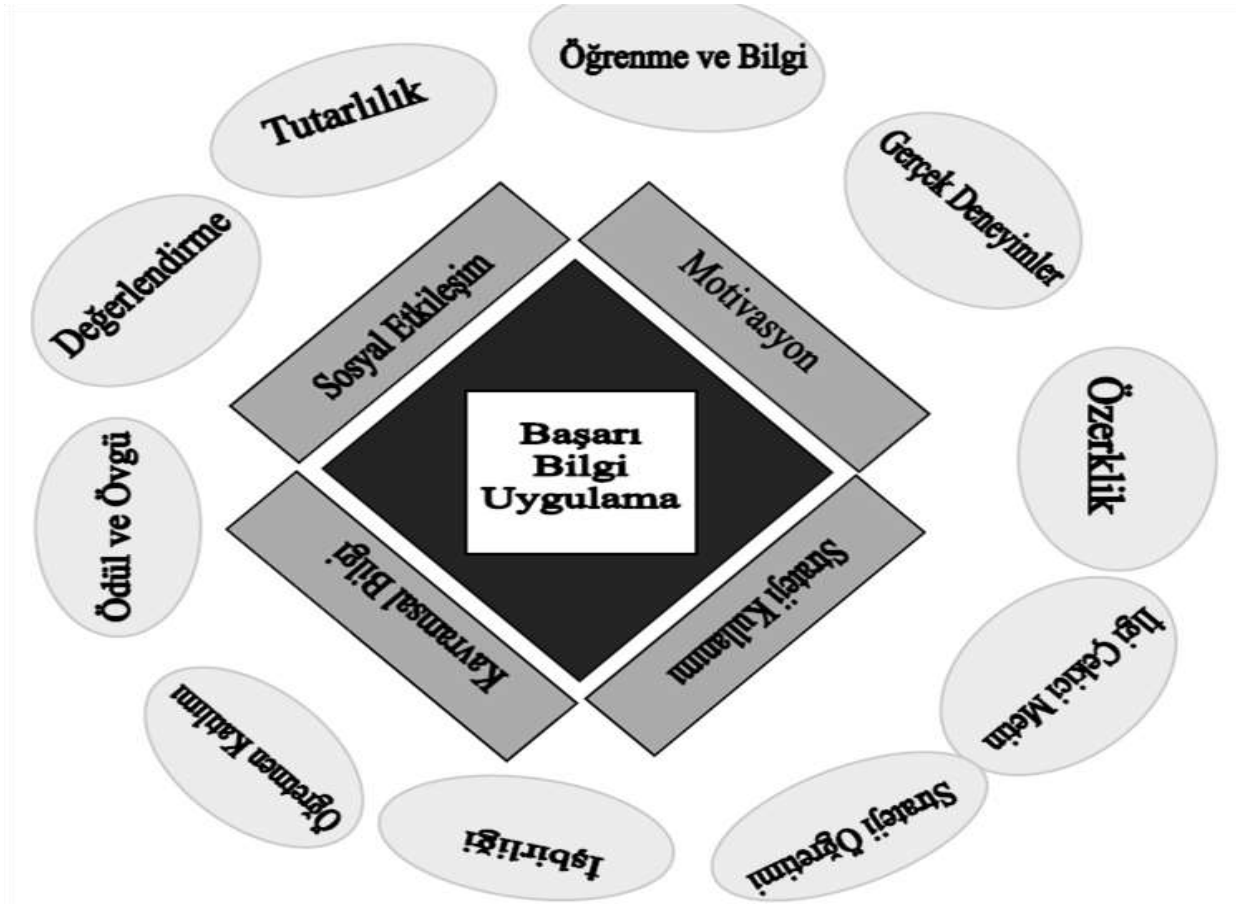
Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde en önemli etkenin ğretmen olduğu varsayılırken, ebeveynlerin de, okul öncesi dönemde çocuklarına düzeylerine uygun kitaplar okuyarak okuma ve dinlemeye karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlayabileceği belirtilmektedir (Yıldız & Kaman, 2016). Bu noktada, çocukların eğitim kurumlarına adımlarını atmadan önce ebeveynlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Okul yaşamına başlamış olan öğrencilerin belirli aralıklarla okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi ve bu doğrultuda gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir (Kocaarslan, 2016). McKenna ve arkadaşları (1995) okumaya yönelik tutumun birinci sınıfta en yüksek olduğunu ve giderek azaldığını belirtmiş, Guthrie & Knowles (2001) ise özellikle okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin diğerlerine göre daha çok olumsuz tutum sergilediklerini belirlemiştir. Nitekim araştırma sonuçları sınıf seviyesi arttıca okumaya yönelik tutumun azaldığını göstermektedir (Baki, 2018; Can, Deniz & een, 2016). Ülper

(2011) bu durumu, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okumaya güdüleyici etkenlerin azalmasıyla açıklamaktadır.

1.2.4. Okumaya Adanmışlık

Okumaya etki eden faktörlerden biri de okumaya adanmışlıktır. Okumaya adanmayı Guthrie ve Wigfield (2000) ve Çeliktürk Sezgin (2015) okumayı yaşamının içine yerleştirerek motivasyon ve bilişselliğin etkileşimde olduğu süreç olarak tanımlamaktadır. Okumayı istekle yaşamlarının içine alan, hayatının merkezine koyan bireyler okumaya adanmış bireylerdir. Okumaya adanmışlığı yüksek olan bireyler, bilişsel, dilsel bunun yanı sıra da motivasyon süreçlerinin etkililiğini önemseyen bireylerdir (Yıldız, 2010). Okumaya zaman ayırmayan, kendini okumaya adanmayan öğrenciler okuma becerilerini geliştirmekte güçlük yaşarlar (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). Okumaya adanmış öğrenciler bilişsel süreçler ile içsel motivasyonu bir arada bulundurmaktadırlar. Okumaya adanmışlık “bilgi temelli, stratejik, içsel motivasyon ve sosyal sorumluluk” öğelerini içermektedir (Yıldız, 2010; Mete & Sis, 2016). Okumaya adanmış öğrenciler metnin içeriğini derinlemesine öğrenmek isterken kendi yeteneklerine inanıp, öğrendiklerini paylaşma isteği duyan, motivasyonları yüksek bireylerden oluşmaktadır (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997). Guthrie, Alao ve Rinehart’ın 1997 yılındaki çalışmasında kavram odaklı okuma modeline yer verilmiştir. Kavram odaklı okumada derslerde motivasyon ve katılımın nasıl artırılacağı ile ilgili yedi temadan söz etmektedir. Bu yedi tema “gerçek dünya gözlemi, kavramsal temalar, kendi kendini yönlendiren öğrenme, strateji öğretimi, işbirliği, kendini ifade etme ve müfredattaki tutarlılık” tır. Kavram odaklı okuma Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından okumaya adanmışlık modeli ile (Şekil 1) benzerlik göstermektedir.



Şekil 1: Okumaya Adanmışlık Modeli

Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından oluşturulan bu model, Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Şeklin merkezinde yer alan “başarı, bilgi, uygulama” okumadan sonra ulaşılan noktadır. Okumada ulaşılabilecek olan hedefler için okumaya adanmış bireyleri motivasyon, sosyal etkileşim, kavramsal bilgi ve strateji kullanımı olmak üzere dört özelliği taşımaktadırlar.

Şekil 1'e göre okumaya adanmışlığı artıran öğretimsel işlemler; “öğrenme ve bilgi, gerçek deneyimler, özerklik, ilgi çekici metin, strateji öğretimi, işbirliği, öğretmen katılımı, ödül ve övgü, değerlendirme, tutarlılık” tan oluşmaktadır. Motivasyon üzerinde etkili olan ve okumaya adanmışlığı artıran bu öğeler incelendiğinde;

- *Öğrenme ve bilgi*: Öğrenciler ve öğretmenler, ihtiyaç duyacakları bilgileri edinmek için amaçlarını belirlerler (Guthrie, 2001 akt. Mete & Sis, 2016).

- *Gerçek gözlemler veya deneyimler*: Saha gezileri, model oluşturma projeleri vb. gerçek gözlem veya deneyimler öğrencilerde merak uyandırır, düşündürücü ve heyecan verici olursa öğrencilerin daha dikkatli okumalarını sağlayacaktır (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997; Guthrie & Knowles, 2001). Bu deneyimler öğrencilerin kişisel deneyimleri ile akademik bilgilerini ilişkilendirmelerini sağlamaktadır (Mete & Sis, 2016).
- *Öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesi*: Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, bilgi ve öğrenme hedeflerinde kendi kararlarını kendilerinin vermesi için öğretmenlerin yol göstermesi anlamına gelmektedir (Guthrie, Alao & Rinehart, 1997, Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie & Knowles, 2001). Öğrencilerin istedikleri öğrenme yöntemlerini seçmeleri onları motive etmektedir. Kendi öğrenme yolunu bulmaları özerkliklerinin güçlenmesini ve içsel motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır.
- *İlgi çekici metin*: Öğrenciler zevkli ve ilgi çekici buldukları metinleri okurken daha fazla zaman ayırırlar (Guthrie & Wigfield, 2000). Burada öğretmenlerin sınıf kitaplıklarını olabildiğince fazla çeşitlilikte oluşturmaları önem taşımaktadır. Çocuğun kolaylıkla ulaşabileceği ilk yer sınıf kitaplıklarıdır.
- *Strateji öğretimi*: Öğretmenlerin öğrencilere koçluk yapması ve okuma sırasında dolaylı veya direkt olarak uyguladığı stratejiler öğrencilerin kendilerine inançlarını artırarak motivasyonlarını yükseltmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000).
- *İşbirliği*: Öğrenilen bilginin yapılandırılmasında öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi ifade etmektedir (Zahorik, 1996'dan akt. Yıldız, 2010).
- *Öğretmen katılımı*: Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini tanınması veya keşfetmesi doğrultusunda etkinlikleri düzenlemesidir (Yıldız, 2010). Öğrencilerinin ilgilerini bilen öğretmenler özerklik desteğinde de bulunabilir. Mete ve Sis (2016)

öğretmen ilgisinin başarı üzerinde doğrudan etkisi olmadığını fakat öğrencinin öğrenmeye adanmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

- *Ödül ve övgü:* Öğrencilerin çaba ve ilgilerinin teşvik etmek için çok sık kullanılmaktadır. Ancak dışsal ödüllerin kısa süreli motivasyonda etkili olduğu fakat uzun süreli motivasyon sağlamadığı belirtilmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000). Okumanın sürekliliği için önemli olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının geliştirilmesidir.
- *Değerlendirme:* Guthrie ve Wigfield (2000) değerlendirmelerin standart testler ve öğrenci merkezli kişisel değerlendirmeler olarak iki bölümde olması gerektiğini belirtmektedir. Kişiselleştirilmiş değerlendirmelerde öğrencilerin motivasyonlarının desteklendiği fakat bunu yürütmenin zor olduğu söylenmektedir (Yıldız, 2010)
- *Tutarlılık:* Öğretim süreçlerinin aralarında tutarlı olması gerekmektedir. Guthrie ve Wigfield (2000) örnek olarak gerçek dünya deneyimlerinin ilgi çekici metinlerle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

1.2.5. Okuma Kültürü

Okuma kültürü, bireyin ve toplumun okumaya yönelik davranış, inanç ve değerleri olarak tanımlanmaktadır (İnce Samur, 2014). Okuma kültürünün oluşumu ise okumaya dönük bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları içinde bulunduran bireysel ve toplumsal bir süreç olarak (Körkuyu, 2014) tanımlandığı gibi erken çocukluktan başlayan yaşamsal bir süreç olarak da (İnce Samur, 2014; Türker, Özdemir & Akbulut, 2017) görülmektedir. Sever de (2015) okuma kültürünün ediniminin ardışık olduğunu belirtmektedir.

En geniş tanımı ile okuma kültürü edinme “bireyin, gizilgüçlerini ortaya çıkaran, estetik duyarlılıkla örülmüş yazılı ve görsel kültür ürünleriyle buluşması, başka bir söyleyişle okuma eylemini yaşam felsefesi olarak içselleştirmesiyle ilişkili bir süreç” tir (İnce Samur, 2014, s.1). Okuma ile ilgili becerilerin gelişimi ve sürdürülebilirliği açısından bebeklikten

itibaren okuma kültürünün oluşturulmasının adımları atılması gerekmektedir. Bulut (2018) bu ilk adımların bebeklerin oyuncak kitaplara tepki vermesiyle oluştuğunu belirtmektedir. Okuma alışkanlığının sürekliliğinin sağlanmasında okuma kültürü ediniminin etkisi yadsınamaz düzeydedir. Okuma kültürü evde aile bireylerinin okuma faaliyetlerine yer vermesi, okullarda ise okulöncesi eğitimde dinleme alışkanlığının kazandırılmasıyla başlamaktadır (Sever, 2015; İnce Samur, 2014). Okul öncesi eğitimde nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanılması okuma kültürü oluşumunda etkili olduğu öne sürülmektedir (Bulut, 2018).

Okuma kültürü edindirme süreci Şekil 1’de olduğu gibi dinleme becerisi ile başlayıp, okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık basamakları ile ilerlemektedir (Sever, 2015).



Şekil 2: Okuma kültürü edinme süreci

İnce Samur (2014) ise okuma kültürü edindirme basamaklarını üç ana döneme ayırmıştır. Okulöncesi dönemde bu basamaklar 0-2 yaş aralığında çocukların kitaplarla tanıştırılması, 2-4 yaş aralığında çocukların kitaplarla arkadaşlık kurmaları, 4-6 yaş aralığında çocuklarda kitap sevgisinin oluşturulması olarak sıralanmıştır. İlkokul döneminde ise 6-8 yaş aralığında çocuklara okuma yazma becerisinin kazandırılması ve 8-10 yaş aralığında çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması basamakları bulunmaktadır. Üçüncü dönem olan ortaokulun başlangıcı 10-12 yaş aralığında eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisinin kazandırıldığı, 12-14 yaş aralığında ise çocuklara okuma kültürü kazandırıldığı basamaktır.

Okuma kültürünün geliştirilmesi için okuma ortamının sadece okulda değil okul dışına da taşınması gerekmektedir (İnce Samur, 2014). Okul dışı ortamların başında aile ortamı gelmektedir. Hiç kitaplarla buluşmadan okula başlayan çocuklar okuma kültürünü edinmede geç kalmış sayılmaktadır. Sever (2015) okuma kültürü oluşturulmasında özellikle çocuklar için yazılmış nitelikli metinlerin etkili olacağını belirtmesinin yanı sıra bunun aşamalı bir sıra ile devam ettiğini, bu aşamaların ilk önce dinleme alışkanlığı edinmekten başlayarak, okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı becerisi, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisinin izlediğini söylemektedir. Bu aşamalar dikkate alınarak her dönemde çocuğun yaş ve gelişimine uygun nitelikli metinlerin çocuklarla buluşturulmasının önemli olduğu, bu nitelikli metinler aracılığı ile çocukların dil ve anlama becerileri gelişeceği düşünülmektedir.

Okuma kültürünün ediniminde çeşitli bileşenler rol oynamaktadır. Bu bileşenler; aile, okul, öğretmen ve kütüphaneler olarak sıralanabilir (Yıldız, 2010; İnce Samur, 2014).

Aile

Toplumların en küçük yapı birimi ailedir. Bu nedenle çocukların kişilik gelişimleri, alışkanlık kazanmaları ve toplumsallaşmalarında en önemli etken olarak aile görülmektedir (Kurulgan & Çekerol, 2008). Çocuk ailenin bir yansıması gibidir. Aile fertlerinden gördüklerini benimser. Aile bireylerinin okumaya karşı gösterdikleri tutum ve okuma faaliyetleri çocuğu etkilemektedir (Can, Deniz & Çeçen, 2016; Şeflek Kovacıoğlu, 2006). Bu durumda çocuğun okuma alışkanlığı kazanması ile ilgili faaliyetlerin ilk önce ailede başlaması gerekmektedir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları, okumaya yönelik olumlu tutum sergilemeleri, okuma motivasyonu geliştirmeleri ve genel olarak düşünüldüğünde okuma kültürünün gelişmesi için ailelerin çabasına gereksinim vardır. Yapılan araştırmalar anne ve babanın okuma durumlarının ya da evde yapılan okuma çalışmalarının çocukların okuma motivasyonlarını etkilediğini göstermektedir (Baker & Wigfield, 1999). Okuma, okul dışına çıkmadığında süreklilik sağlanmadığı için okuma

alışkanlığı edinme süreci de gerçekleşmemektedir. İnce Samur (2014) evde okuma ortamı olmadığında okuma kültürünün oluşmadığını belirtmektedir. Aileler, çocuk daha doğmadan önce çocuk odası hazırlarken, yenidoğan kitaplığını oluşturmalarıdır (Veryeri Alaca & Küntay, 2015). Doğduğu andan itibaren, kitaplarla tanışacak olan çocukların ileriki yaşlarında okuma alışkanlığı edinmelerinde ve okuma kültürü oluşturulmasında yenidoğan kitaplığının bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir. İnce Samur'un (2014) okuma kültürü oluşturmaya yönelik önerileri arasında; daha küçük yaşlardan itibaren çocukların ilgi alanlarına yönelik kitap ve dergilerin oyuncaklarla birlikte onların yaşam alanlarına sokulması, bunun yanı sıra bir kitabı birlikte okuyup, kitap üzerinde konuşulması, yorum yapılması yer almaktadır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) ise aile bireylerinin gazete, dergi, kitap okumasının ve çocuğa masal anlatmasının okuma ilgisinin oluşturulmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Aile, okuma kültürünün oluşumunda birincil etkidir. Ülkemizde yapılan MEB-ABİDE'de (2019) evdeki kitap sayısına göre öğrenci yüzdeleri ve bunların Türkçe puan ortalamaları araştırılmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin evdeki kitap sayısına göre Türkçe puan ortalamaları betimsel istatistikleri

Evdeki kitap sayısı	Öğrenci (%)	Türkçe puan ortalamaları
Hiç ya da çok az (0-10 kitap)	26,2	439,89
Bu rafi doldurmaya yetecek kadar (11-25 kitap)	32,9	494,55
Bir kitaplığı doldurmaya yetecek kadar (26-100 kitap)	28,9	533,41
İki kitaplığı doldurmaya yetecek kadar (101-200 kitap)	7,8	559,16
Üç ya da daha fazla kitaplığı doldurmaya yetecek kadar (200'den fazla kitap)	4,2	576,85

Toplam	% 100	499,99
--------	-------	--------

Araştırma raporuna bakıldığında araştırmada yer alan öğrencilerin %26,2'sinin evinde hiç kitap olmamasının Türkçe puan ortalamalarını olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Evdeki kitap sayısı arttıkça Türkçe puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmede, evdeki kitap sayısının çocuğun okuma kültüründe etkili olduğu, bunun da Türkçe dersindeki başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada öğrencilerin %42,3'ünün okumaya haftada bir saatten az zaman ayırdıkları tespit edilmiştir.

Nas (2006) okuma alışkanlığı kazanmış olan çocukların okulda daha başarılı olduğunu belirterek çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için ailelere bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlar; çocuğa ders kitabı dışında kitap alması için harçlık verilmesi, hediye olarak kitap alınması, ailenin aylık bütçesini yaparken kitap, gazete, dergiye bütçe ayırması, çocuğun bir kütüphaneye üye olması konusunda isteklendirilmesi, çocuğun kendisine ait bir kitaplık oluşturması konusunda desteklenmesi ve en önemlisi çocuğun aile bireyleri tarafından kitap okumaya özendirilmesidir.

Aile bireylerinin toplu halde kitap okuma etkinlikleri düzenlemesi de okumanın alışkanlığa dönüşmesinde etkilidir. Okudukları kitaplar hakkında sohbet eden çocukların okuma, konuşma ve anlatma becerisi gelişecektir. Aile bireyleri ile birlikte yapılan etkinlikler aile bireyleri arasındaki bağılılığı da artıracaktır. Aile bireyleri ve diğer toplumsal ortamlarda konuşma, kitabın ve okumanın toplumsallaşma, paylaşma ve iletişim kurma işlevine de katkı sağlayacaktır (Körkuyu, 2014).

Okul

Okullar bireylerin okulöncesinden başlayarak yükseköğrenime kadar eğitim ve öğrenim gördükleri eğitim kurumlarıdır. Okullar, formal eğitimin başlangıç noktasıdır. Öncelikle temel eğitimin sağlanması için okulların tüm çocukların ulaşabileceği mesafede

olması gerekmektedir (Verhoeven & Snow, 2001). Okula adım atan çocuğa çeşitli beceriler kazandırılır. İlkokula başlayan bir çocuğun edindiği ilk beceriler arasında okuma-yazma becerisi gelmektedir. Aynı zamanda çocuğa okuryazarlık becerilerinin yanı sıra okuma sevgisi ve alışkanlığı da kazandırılması önemlidir. Eğitim kurumları olan okullarda okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi gerekmektedir (Dalboy, 2014). Okullar çocukların okuryazarlığını geliştirmelerine fırsat vermeli ve çocuklara okuryazarlık becerilerinin gelişimi için uygun ortamlar sunmalıdır (Verhoeven & Snow, 2001) Okuma kültürünün oluşturulması okulun görevi olarak görülmektedir (Çiftçi & Temziyürek, 2008).

Okuma kültürünün geliştirilmesinde okul kütüphanelerinin önemli bir yeri vardır. Kütüphaneleri tanımaları ve onlardan yararlanmaları için öğrenciler teşvik edilmelidir. Okul kütüphaneleri öğrencilerin ilgi alanları ve seviyelerine uygun şekilde düzenlenmelidir. Okullarda müfredatlar, edebi eserler ile desteklenmelidir (Verhoeven & Snow, 2001). Ayrıca okullarda öğrencilerin edebi eserler hakkında konuşup tartışabilecekleri grupların kurulması teşvik edilmelidir (Verhoeven & Snow, 2001).

Öğretmen

Eğitim kurumlarında öğrenme ile ilgili süreçleri yürütenler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğretim dışında pek çok sorumlulukları vardır. Okuma kültürü oluşmamış ailelerde yetişen çocukların aile dışında okuma kültürü oluşmasını sağlayacak kişi okula başladıklarında karşılaştıkları öğretmendir. Çocuğun okumaya özenmesi ve istek duymasını sağlayarak (Mete & Sis, 2016), edebi eserlerle buluşturma görevi öğretmendedir (Kartal & Bilgin, 2017). Çocukların okuma becerilerinin gelişimi için ortam sağlaması gereken öğretmenlerin, doğru kitapları seçmeleri için çocukların ilgi ve becerilerini bilmesi önemlidir (Verhoeven & Snow, 2001). Öğretmenlerin yaş gruplarına uygun olan nitelikli eserleri tanımaları ve yeni çıkan edebi eserleri takip etmeleri hem kendi kişisel gelişimleri için hem de öğrenciler için birçok açıdan yararlı olmaktadır. Öğretmenin okuma becerilerinin

gelişimindeki etkisinin çok önemli olduğu bilinmesine rağmen Uyar ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin üniversiteden mezun olurken okuma becerileri alanında yeterli donanımı edinmeden mezun oldukları, sınıflarında okuma becerisi zayıf olan öğrencileri belirlemekte ve destek olmakta yeterli olmadıkları belirlenmiştir (Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011). Öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda yetkin olmayan bir öğretmen çocuklara yeterince destek olamayacaktır.

Okuma kültürünün gelişmediği ailelerde yetişen çocukların tek şanslarının okul olduğu, bu nedenle okumayı özendirme ve istek uyandırmada en önemli görevin öğretmenlerde olduğu görülmektedir (Mete & Sis, 2016). Öğretmenlerin bu sorumluluk bilincini taşımaları okuma kültürünün gelişiminde etkili olmaktadır. Bu bilinç kapsamında öğretmenlerin kendilerinin okuma kültürünü edinmeleri ve böylelikle örnek olmaları gerekmektedir.

Okula başlayan çocuklar, farklı kültürel ortamlardan gelmektedir. Bu konuda öğretmenlerin sınıf içi ve dışında yapacakları düzenlemeler hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin farklı okuma stratejilerini çocuklara öğretmek çocukların okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaları gerekmektedir (Verhoeven & Snow, 2001).

Nitekim Nas (2006) okuma kültürünün geliştirilmesi için öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur: Öğretmenin kendisinin okuyarak öğrencilere model olması, sınıf kitaplığının oluşturulup aktif kullanımının sağlanması, serbest okuma saatlerinin düzenlenmesi, öğrencilerin okudukları eserleri sınıfta tanıtılmaları için fırsat verilmesi, yeni kitapların sergilenmesi, sınıfça çocuk kütüphanelerine geziler düzenlenmesi, anne babalarla iş birliği içerisinde olunması, öğrencilere ödül verilecekse bu ödülün kitaplarla ilgili olması, verilen ödevlerin çocuğun kitap okumasını sağlayacak şekilde planlanması.

Özellikle okul öncesi dönemden başlamak üzere okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin farklı türlerdeki kitaplarla öğrencileri buluşturmaları öğrencilerin beğeni ve zevklerinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Dilidüzgün (2004) çocukların ilkokul deneyimlerini yaşadıkları okul öncesi dönemde çocuklara masal, fıkra, bilmece gibi farklı nitelikte yazınsal ürünler ile buluşturulmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler sınıf kitaplıklarının, okul kütüphanelerinin veya okul dışında yer alan kütüphanelerin kullanımını teşvik ederek çocukları nitelikli eserler ile buluşmalarını sağlayabilirler.

Kütüphaneler

Kütüphaneler çocukların ev ve okul ortamı dışında, okuma alışkanlığı kazanmalarına destek olan önemli ortamlardan biridir (Kurulgan & Çekerol, 2008). Okul kütüphaneleri dışında 974 ilçenin 816'sında ve bazı köy ve kasabalarda bir halk kütüphanesi bulunmaktadır (www.ktb.gov.tr). Öğrencilerin bu kütüphanelerle tanıştırılması ve kütüphanelerin sık sık ziyaret edilmesi öğrencilerde kütüphanelere gitme alışkanlığının kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Ailelerin de kütüphaneye gitme veya çocuğunu götürme konusunda desteklenmesi gerekmektedir (Katrancı, 2015). Bu bağlamda okullarda hem aile bireyleri hem de öğrencilerle kütüphanelere geziler düzenlenip aile ve çocuklara kütüphanelerin tanıtılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kütüphanelerin özellikle küçük yaş grubunun dikkatini çekecek şekilde düzenlenmesi ve burada yaş gruplarına uygun nitelikli eserlere yer verilmesi çocukların kütüphaneye gitme sıklığını artırmaktadır. Okumaya önem veren toplumlarda kütüphanelerin hem nicelik hem de nitelik yönünden gelişmiş olduğu görülmektedir (Sancı, 2002).

Aileler arasındaki sosyo-ekonomik düzey farklılıkları, kitaplara ulaşma konusunda farklılıklara sebep olabilmektedir. Kütüphaneler bu sosyo-ekonomik durum farklılığını azaltabilmektedir. Halk kütüphaneleri ücretsiz ve herkese açık yerlerdir. Kütüphanelerden

yararlanmasını bilen aileler, kitap alım gücü ne kadar düşük olsa da bundan en az şekilde etkileneceklerdir.

1.2.6. Söz Varlığı

Baş (2010) söz varlığı kavramının kelime hazinesi, sözcük dağarcığı vb. kavramlardan daha üstte olduğunu belirtmiştir. Bir dilde iletişim kurulabilmek, anlamak ve anlatmak için o dile ait sözcük dağarcığının olması önemlidir (Özbay & Manlıoğlu, 2008). Söz varlığı, doğduğumuz andan itibaren oluşmaya başlar. Çünkü doğduğumuz andan itibaren dinlemeye, konuşulanları duymaya başlarız. Söz varlığının çokluğu hem okuduğunu anlamayı hem de okuduklarını anlatmayı etkilemektedir. Kelime hazinesi yani söz varlığı yeterli düzeyde değil ise okuduğunu anlamada zorluklar yaşanmaktadır. Söz varlığı iyi düzeyde olan okurlar ise tanımadıkları kelimeler ile karşılaştıklarında, kelimenin cümle içerisindeki anlamı ile ilgili bir tahmin yürütebilirler. Baş (2010) alıcı yöndeki söz varlığının dinleme ve okuma ile geliştiğini söylemektedir. Dinleme ve okumadaki gelişen söz varlığı konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde de etkili rol oynamaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır. Bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerinin okuma becerilerinin gelişimine sıkı sıkıya bağlı olduğu dikkate alındığında bu konuda zorlanan öğrencilerin sorunlarına yönelik öğretmenlerin çözüm üretememesi birçok öğrencinin kaybedilmesi anlamına gelmektedir (Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin oluşturduğu dört temel beceri arasında okumanın diğer üç becerinin yapılandırılmasında ayrı bir önemi vardır. (Çetinkaya, Ülper & Yağmur, 2015)

1.3. Çocuk Edebiyatı

Edebiyat sözcüğünün sözlük tanımı “olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın.” olarak belirtilmiştir (<http://sozluk.gov.tr/>). Gönen ve Veziroğlu (2015, s.1) ise “hayatı yansıtan ve düzenleyen, insanlara deneyimlerini şekillendirme gücü veren bir ifade sanatı” olarak tanımlamıştır.

Çocuk edebiyatı dediğimizde ise karşımıza çıkan tanım “çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşıl原因, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını” dır (<http://sozluk.gov.tr/>). Sever (2015) ise çocuk edebiyatını, erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayan bu evrede, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeyleri de göz önünde bulundurularak duygu düşünce dünyalarını geliştirip beğeni düzeylerini yükselten ürünler olarak tanımlamaktadır.

Çocuk edebiyatı eserleri çocuğun yaşamına, gelişimine ve ilgisine uygun olmalıdır. Çocuğu cezbetmeli, okuma arzusu uyandırıcı nitelikte olmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra okuma kültürü kazanmalarında da etkili olmaktadır (Sever, 2015). Çocuk edebiyatının çocuğa birçok yararı vardır. Bu yararlardan biri çocuklara kendi yaşamlarının dışında başka yaşamlar sunarak, hayatı anlamasını sağlamasıdır. Çocukların hayal gücü dünyalarının daha da gelişmesine katkı sağlarken yaratıcı fikirler üretmelerine de katkı sağlamaktadır. Edebi eser okunduktan sonra orada sona ermez. Çocuk bu eserden edindiği veya etkilendiği ölçüde yaşamına dahil eder. Oyunlarında okuduklarından yararlanır. Oradaki karakterleri canlandırır. Orada okuduğu şive farklılıklarını taklit eder. Okuduğu eser eğer onu etkisi altına alabilmişse onu düşünmeye devam eder. Bu eserler aracılığı ile çocukların duygu ve düşünce dünyası farklılaşmaya başlamaktadır. Özellikle sanatçı duyarlılığı ile üretilen eserler çocuğun hiç karşılaşmadığı durumlar hakkında tahminlerde bulunmasını sağlar. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin sadece çocukların duygu ve düşünce dünyasının gelişimi değil nitelikli eğitimin de temel

yapısı olduğu bilinmektedir (Cesur & Baş, 2015). Çocuk edebiyatının en önemli işlevinin çocuklara okuma sevgisi, zevki ve okuma alışkanlığı kazandırmak olduğu ifade edilirken, edebiyatın hayatın ayrılmaz bir parçası olduğu, edebiyatın insanlara sanatçı duyarlılığı ile örülmüş bir yaşam sunmanın yanı sıra yaşama yeni anlamlar katarak yaşama ve insana ait deneyimleri zenginleştirme işlevinden söz edilmektedir (Sever, 2015; Dalboy, 2014).

Bireylerin yaparak yaşayarak edinemediği tecrübeleri edebi eserler edindirir. Dil becerilerinin desteklenmesiyle anlama becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. Dilidüzgün (2004) nitelikli çocuk edebiyatının okuma becerisinin gelişiminde, Sever (2015) ise dil bilinci ve duyarlılığı oluşumuna, eleştirel okuma becerisinin ve ardından evrensel okuryazarlığın gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Kısacası çocuk edebiyatı çocuğun hoş vakit geçirmesi, eğlenmesi, yaşama gücünü artırması, hayatı keşfetmeye yardım etmesi, kendini tanınması, yaratıcı etkinliklere teşvik etmesi ve dilini etkili kullanmasını sağlamaktadır (Jacop, 1955 akt. Oğuzkan, 2013).

Bunun yanı sıra Demiryürek Tosun (2006) ve Karatay (2007) araştırmalarında çocuk edebiyatının eğitim programlarını desteklemesi, çocuğun duygu, düşünce, hayal gücünü, bilgi ve kültürünü, kişilik gelişimini, eleştiri yeteneğini, estetik duyarlılığını, dilsel becerilerini, yaratıcılığını ve en önemlisi öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi, Verhoeven ve Snow (2000) çocuk edebiyatının çocukların yeni anlam yollarını keşfetmeleri, Dilidüzgün (2004) ise çocukların okuma motivasyonunun oluşması veya gelişmesi için önkoşul niteliğinde olduğunu söylemektedir.

Aynı zamanda eğitimin bileşenlerinden biri olan değerler eğitimi de çocuk edebiyatı ile verilmektedir (Cesur & Baş, 2015). Edebi eserlerin bireylerin duygu ve düşünce dünyalarını etkileyen bir gücü vardır (Dalboy, 2014). Edebi eserlerde günlük yaşantısında karşılaşamayacak kadar çok ve farklı olaylar ile karşılaşma imkânı bulmaktadır. Eserlerdeki olaylardan bir sonuç çıkararak çocuk, yaşamında karşılaşabilecek durum ve olayların farkında

olmaktadır. Beşer (2019) ise çocuk edebiyatı eserlerinin “birlikte yaşamanın önemi ve bireylerin birbirlerine karşı saygı göstermeleri gerektiği” ile ilgili farkındalık göstermesini de sağlayacağını vurgulamıştır.

Bazen de kendisinin karşılaştığı olayların benzeri ile karşılaşır. Çocuğun metinler aracılığı ile karşılaştığı durumlar çocuğu hayata hazırlamada da etkilidir. Demiryürek Tosun (2006) kitaplardaki kahramanlar ile çocukların özdeşim kurarak karakterlerinin geliştiğini belirtmiştir. Cesur ve Baş (2015) edebi eserlerin çocukların kişisel gelişimlerinin yanı sıra, toplumun kültürünü öğrenmesine ve toplumsallaşmasına etki ettiğini belirtmiştir. Yine benzer olarak Baş'da (2010) çocuk edebiyatı ürünlerinin bir milletin kavramlar dünyası ve binlerce yıllık kültürünün aktarımı üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Kültür aktarımında en önemli faktör olan “dil”, daha çok okuyarak gelişmektedir.

1.3.1. Şiirsel Dille Yazılmış Resimli Çocuk Kitapları

Anadilin ilk temelleri ninni, türkü, tekerleme vb. ritim bulunan sözlü ürünler ile atılmaktadır (Baş, 2010). Daha konuşmaya başlamadan önce ilk duyduğumuz sesler ritmik temellidir. Bu nedenle kitaplarda ritmik/şiirsel ifadeler yer verilmesinin, çocuğun yeni bir şeyler öğrenmesi için etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir (Gönen & diğ. 2014). Sülün Özyar (2012) ise şiirsel anlatımın çocuklar tarafından okunabilirliğinin düz yazıya göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Metinlerdeki şiirsel akıcılık çocukların sıkılmasının önüne geçmektedir. Çocuğun sıkılmayacağı eserlerin seçilmesi çocukların okumaya karşı ilgilerinin artmasını sağlamaktadır (Dilidüzgün, 2004). Bu noktada şiirsel anlatıma dayalı eserlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Şiir tarzı metinler yani şiirsel metinlerin oluşumunda ahenk, armoni ve ritim dikkat edilmesi gereken en önemli kavramlardır (Karatay, 2007).

Şiirsel dille yazılmış öyküler denildiğinde ilk olarak manzum hikâye akla gelmektedir. Fakat araştırma sonuçları manzum hikâyeler dışında, şiir ve hikâyenin etkileşimi sonucu ortaya “epos, mensur şiir (düzyazı şiir), şiirsel düzyazı, anlatımcı (narrative) şiir, manzum

hikâye ve öykü şiir” çıktığını göstermektedir (Çıkla, 2009). Bu araştırmada yer alan eserler ise “şiirsel düzyazı” formundadır. Bu tür metinler şiir değildir. Aslında düzyazı olan bu metinlerde şiirsellik vardır (Çıkla, 2009). Sözcükler veya cümleler arasında bir ahenk ve uyum söz konusudur. Ayrıca şiirsel anlatıma dayalı öyküler manzum hikâyeler gibi bir şeyi öğretme kaygısı taşımamaktadır. Çıkla (2009) şiirsel düzyazı ile manzum hikâyelerin ayrımını, şiirsel düzyazıda öyküsellik daha baskın olması olarak açıklamıştır.

Özbay ve Çeçen (2012) manzum hikâyenin ilköğretim öğrencilerine uygun olmadığını, bu manzum hikâyelerin şiir ve hikâyeden ayırt edilmesinin zor olacağını belirtmiştir. Wright ve Jacobs (2003) ise uyak ve ses yinelemelerin sesbilgisel farkındalık oluşumunda etkili olduğunu, sesbilgisel farkındalığın özellikle okumanın öğrenilmesi ve okuma becerilerinin gelişimde anahtar faktörlerden biri olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Literatüre bakıldığında “şiirsel anlatım” ifadesinin birkaç yerde yer aldığı görülmüştür. Bunlardan birisi Balantekin ve Kartal’ın (2017) araştırmasında sesbilgisel farkındalık için öneriler kısmında “Şiirsel anlatıma dayalı resimli çocuk kitaplarında yer alan öyküler tarzında öykü örneklerine etkinlik kitaplarının her fasikülünde veya bağımsız olarak yer verilmesiyle çocukların görsel materyalleri okuma ve sesbilgisi farkındalığı kazanımları açısından çok yönlü olarak desteklenmesi” şeklinde yer verildiği görülmüştür. Diğer bir “şiirsel anlatım” ifadesine ise Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş’un (2011) araştırmasında Trim’den (2004) yaptıkları alıntıda, 6-8 yaş çocuğunun “Mizahi eğlenceli şiirler ve şiirsel dille anlatılan hikâyeler ilgisini çekmeye başlar” ifadesinde yer aldığı görülmüştür. Diğer bir “şiirsel anlatım” ifadesi ise Sülün Özyar’ın (2012) Yalvaç Ural’ın eserlerini incelediği araştırmada yer almakta; bu eserlerin şiirsel anlatım özelliği taşıdığı belirtilmektedir.

Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde çocukların dikkatini çekmek, anlamalarını kolaylaştırmak için başvurulan kaynaklardan biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Çocuk doğduğu andan itibaren gördüklerini okumaya başlar. Yavaş yavaş bunları anlamlandırır.

Annesinin kaşlarını çattığı an kızdığına farkına varır. Resimli çocuk kitapları da çocuğun görsel okuma faaliyetlerini geliştirir. Görsellere bakarak yorumlarda bulunur. Görsellerden bir anlam kurmaya, bir hikâye oluşturmaya başlar. Resimli çocuk kitaplarının temeli resim olup, metinler resmin tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Gönen & ark. 2014). Nitelikli resimli eserler çocuğu zengin uyarılar sunar. Resimler çocuğu hayal dünyasına alır götürür. Çocuğun düşünmesini, incelemesini ve kitaplarla geçirdiği zamanı artırır.

Eğitim etkinlikleri içinde oldukça önemli ve büyük bir yeri olan edebiyat etkinlikleri günümüzde eğlendirirken eğitmesi özelliğiyle ön plana çıkmaktadır. Çocuklar yaşamın ilk yıllarından itibaren kitaplardan zevk almalarını sağlayan etkinliklerle buluşturulması çocukların kitaplara karşı olumlu bakış açısı geliştirmelerinde etkilidir (Veziroğlu & Gönen, 2012)

1.4. Problem durumu

Okumanın hem bireysel hem de toplumsal birçok etkisi vardır. İyi okurlar her alanda bir adım daha önde olmaktadır. İyi okurların en önemli özelliği tutumlarının, motivasyonlarının ve okuma becerilerinin belli bir düzeyin üstünde olmasıdır. Okuma becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum birbiri ile ilişkili kavramlardır. Doğrudan ve dolaylı olarak birbirini etkiledikleri düşünülmektedir. Okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin zamanla okumaya karşı motivasyonu düşmekte ve okumaya yönelik tutumları olumsuz yönde değişmektedir. Bunun tam tersinin olabileceği de düşünülmektedir. Okuma motivasyonu düşük ve okumaya yönelik olumsuz tutumu olan çocukların okuma becerileri de istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Okuma motivasyonunu ve okumaya yönelik tutumu bir arada ele alıp, okuma becerisi zayıf olan çocukların okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarının şiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesine yönelik bir çalışma olmaması bir eksiklik olarak görülmekte ve çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Mevcut araştırmada “Okuma motivasyonu düşük, okumaya yönelik tutumu olumsuz aynı zamanda okuma becerileri de sınıf düzeylerinin altında olan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları şiirsel anlatıma dayalı eserler aracılığı ile geliştirilebilir mi?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu ana problem çerçevesinde aşağıda alt sorular belirlenmiştir.

1.5. Araştırma soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Şiirsel anlatıma dayalı eserlerin çocukların okuma motivasyonlarının gelişimine etkisi nedir?
- 2- Şiirsel anlatıma dayalı eserlerin çocukların okumaya yönelik tutumlarının gelişimine etkisi nedir?
- 3- Şiirsel anlatıma dayalı eserlerin çocukların okuma becerilerinin gelişimine etkisi nedir?

1.6. Amaç

Bu araştırmada okuma motivasyonu düşük, okumaya yönelik tutumu olumlu olmayan, okuma becerileri sınıf seviyesine göre zayıf, Türkçe ders notu ortalamaları çok iyi düzeyde olmayan öğrencilerin şiirsel anlatıma dayalı eserler ile okuma motivasyonları, okumaya yönelik tutumları ve okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.7. Önem

Okumak bize kendimiz ve kendimiz dışındaki her şey için bilgi edinmenin kapılarını açmaktadır. Manguel (2015) “Okuyabilmek tamamen yeni bir duyu edinmek gibiydi.” ifadesine yer vermektedir. İnsanlar için beş duyu organı kadar okumak da önemlidir. Okuma becerilerinin bireylerin hayatı boyunca önem arz etmektedir. Sadece akademik değil sosyal yaşantılarda da okuma bilmeyen birini düşünmek neredeyse imkânsızdır. Marketlerdeki

etiketlerden, otobüslerdeki tabelalara, ilaç prospektüsünden, televizyonlardaki alt yazılara kadar her şey okumayı gerektirmektedir.

İyi bir okur olmanın altında yatan en önemli etkenlerden birinin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte kitaplar ve okuma hakkında olumlu tutum oluşturmaları ve okuma motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapmaları önemlidir. Okumaya yönelik olumlu tutumları olan öğrencilerin okumaya istekli oldukları ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Çocuğun motivasyonunun yüksek olmasının okuma süresini artıracığı, sıklıkla okuyan çocuğun okuma becerilerinin gelişeceği ve nihayetinde fonksiyonel bir okur haline geleceği düşünülmektedir.

Çocukların okumaya yönelmeleri için okumadan zevk almaları önemlidir. Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı (2012) çocuk edebiyatı eserlerinin çocuklarda okuma zevki kazandıracak özellikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada bu nedenle şiirsel anlatıma dayalı resimli çocuk kitaplarına yer verilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ile ilgili durum tespit çalışmaları yapıldığı buna karşın çok az sayıda iyileştirme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Karadağ (2014) hem ülkemizde hem de yurtdışındaki okuma ilgisi, okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı konusunda yapılmış tezleri incelemiştir. Araştırmada 2000-2012 yılları arasında yapılmış olan bu tezlerden ülkemizde yapılanların çoğunun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapıldığı ve var olan durumu incelemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada yurtdışında yapılan tezlerde ise daha çok durumu iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik deneysel, eylem araştırması ve boylamsal çalışmalar yapıldığı, ülkemizde yapılan araştırmalarda ise uygulamaya yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir (Karadağ, 2014). Diğer taraftan okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda ise okuma düzeyinin geliştirilmesi amaçlanmış ancak bu çalışmalarda okuma düzeyinin artırılmasının yanı sıra hem okumaya yönelik tutum hem de

okuma motivasyonunun geliştirilmesinin amaçlandığı herhangi bir araştırma sonucuna ulaşamamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın şiirsel anlatıma dayalı eserler aracılığı ile çocukların okuma motivasyonlarının artırılması ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanarak okuma becerilerinin gelişimini desteklemesi açısından alanyazında yerini alacağı düşünülmektedir.

1.8.Varsayımlar

Çalışma grubunun oluşturulması için okuma motivasyon ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulanan tüm öğrencilerin düşüncelerini doğru bir şekilde yansıttıkları varsayılmıştır.

1.9.Sınırlılıklar

Araştırma 2016/2017 eğitim öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.10.Tanımlar

Okuma: Gözlerin yazıyı (harfleri, sözcükleri, noktalama işaretlerini, rakamları, sembolleri vb.) görmesinin ardından; anlama, seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi işlemleri içeren bir süreçtir (Nas, 2006, s.48).

Okuma motivasyonu: Bireylerin okumaya başlaması ve sürdürmesi için ihtiyaç duyduğu çaba, istek, güç (Wigfield & Guthrie, 1997).

Okur/okuyucu benlik algısı: Okumaya ilişkin yeterlilik algısı, güçlük algısı ve tutumdur (Chapman & Tunmer, 1997 akt. Yıldız, 2010).

Okumaya verilen değer: Okurların günlük yaşamlarında okumaya yer vermeleri ve ne sıklıkla okuduklarını içeren bir kavramdır (Erdoğan & ark., 2018).

Tutum: Tutum bireylerin buldukları ortam ile etkileşimi sonucunda oluşan düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen eğilimdir (Başaran & Ateş, 2009).

Okumaya yönelik tutum: Bireyin okumaya ilişkin sergilediği olumlu ya da olumsuz tavır ve yaklaşımdır (Kuşdemir, 2018).

Şiirsel eserler: Düzyazı formunda olan öykülerin şiirsellik özelliği taşıması.

Okuma kültürü: Yazılı ve görsel kültür ürünlerinden etkili bir şekilde yararlanan, okumayı alışkanlık düzeyinden eleştirel okuma becerisine taşıyan ve bu kazanımlar bütününe doğduğu andan başlayarak bireyin, bireysel ve toplumsal paydada, yaşam biçimine dönüştürmesiyle gerçekleştirdiği davranışlar kümesidir (İnce Samur, 2014).

2. Bölüm

Literatür

Bu bölümde okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, okuma becerileri üzerinde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Okuma Motivasyonu Konusunda Yapılan Çalışmalar

Okuma motivasyonu konusunda ilkokul öğrencileri ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni'nin (1996) çalışmasında üçüncü ve beşinci sınıfa giden öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuma başarıları arasında ilişki incelenmiş, öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Wigfield ve Guthrie'nin (1997) dört ve beşinci sınıfa devam eden 105 öğrenci ile yaptıkları araştırmada ise içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre okuma miktarı üzerinde daha çok etkili olduğunu, ayrıca kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki (1999) Finlandiya'dan 412 (208 birinci sınıf, 204 ikinci sınıf), ABD'den 744 (371 birinci sınıf, 373 ikinci sınıf) öğrencileri ile yaptıkları çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin yıl boyunca okuma motivasyonlarının arttığını fakat ikinci sınıf öğrencilerinde bir değişiklik olmadığını belirlemişlerdir.

Ülper (2011) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya güdüleyen etmenlerin neler olduğunu belirlemiştir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin “öğretmen, aile, arkadaş, kitap, ortam ve etkinlik” etmenlerinin okuma isteği duymasında etkili olduğu görülmüştür.

Yıldız'ın (2013a) araştırmasında ilkokul üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığı görülmüştür.

Yıldız (2013b) Okuma Motivasyonu Profili ölçeğini Türkçeye uyarlamış, geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmuştur. Uyarlanan bu ölçek okumaya verilen değer ve okuyucu benlik algısı olmak üzere iki faktörlüdür.

Ataş'ın (2015) araştırmasında ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını cinsiyet, sınıf ve sosyo ekonomik düzey bakımından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Profili ölçeği ile belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre kızların okumaya verdikleri değer erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Üst sosyo ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin motivasyonları diğer gruplara göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okumak için kitapları sınıf kitaplıklarından aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını incelemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. 32 farklı ilkokuldan 791 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu, anne baba öğrenim düzeylerinin ve kendine ait kitaplık olmasının motivasyonu etkilediğini sonucunda ulaşmıştır.

Okur (2017), 556 dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin genel olarak okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının anne baba öğrenim durumu ve okul öncesi eğitim alma ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Okur öz algı düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çankal (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada Türkçe derslerinde kullanılan akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu yükselttiği belirlenmiştir.

Kaya Tosun (2018), dördüncü sınıf öğrencileri ile karma gömülü deneysel desende yürüttüğü araştırmasında 18 hafta boyunca okuma çemberleri yöntemi uygulanarak okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Okuma çemberi yönteminin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu fakat okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Erdoğan ve ark. (2018) ilkökul dördüncü sınıfa devam eden 16 öğrenci ile yürüttükleri araştırmada yaratıcı drama yönteminin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemiyle 30 ders saati okuma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği fakat okumaya yönelik tutumu etkilemediği sonucunda ulaşılmıştır.

Sezgin ve Akyol (2018) dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada Türkçe dersinde “kavram odaklı okuma öğretiminin” öğrencilerin okuma motivasyonuna, okuduklarını anlamaya etkisini belirlemek amacı ile yarı deneysel bir çalışma yapmışlardır. On iki hafta süren çalışmada deney grubundaki öğrencilerin hem okuma motivasyonlarının hem de okuduklarını anlama becerilerinin gelişimi kontrol grubuna göre anlamlı fark bulunmuştur.

Gök (2019), aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucuları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 282 birinci sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile yaptığı araştırmada ebeveynlerin okuma inançları ile çocukların okuma motivasyonları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalarda okuma motivasyonunun sınıf seviyesi artıkça azaldığı; öğretmen, aile, arkadaş, kitap gibi etmenlerin okuma motivasyonunu etkilediği, okuma başarısı ile okuma motivasyonu arasında ilişki olduğu, okuma motivasyonunun bazı uygulamalarla artırılabilceği gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

2.2. Okumaya Yönelik Tutum Üzerine Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında okumaya yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

McKenna vd. (1995) 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, yaş, etnik köken, okuma yeteneği ve temel okuma faktörlerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; sınıf seviyesi ilerledikçe okumaya yönelik olumlu tutumun azaldığını, kız öğrencilerin hem eğlence için hem de akademik okuma tutumlarında erkeklere göre daha olumlu tutum sergiledikleri, etnik kökenin ise okumaya yönelik tutum üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı sonucuna varmışlardır.

Roettger, Szymczuk ve Millard (1979) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ile tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmada tutumların akademik başarının yordayıcısı olarak kullanılamayacağı sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni olarak bazı çocukların okumanın önemli olduğunu düşünse bile okumaktan hoşlanmayabilecekleri olarak açıklamaktadır.

Şeflek Kovacıoğlu (2006) ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları ile aile faktörünün okumaya etkisini araştırmıştır. 146 ikinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız ve Kaman'ın (2016) çalışmasında ilköğretim iki, üç, dört, beş ve altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, akademik okuma yönelik tutumların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi bakımından iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Başaran ve Ateş'in (2009) araştırmalarında da ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırmada elde edilen bulgulardan dikkat çekici olan aileleri tarafından hikâye anlatılmasının çocukların okuma tutumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu, okumaya yönelik olumlu tutumu olan çocukların Türkçe dersi başarısı ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Kocaarslan'ın (2016) çalışmasında McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması yapmıştır. Ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Bartın'da okula devam eden 289 1-5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışmada ülkemizde ilkokul öğrencileri için uygulanabilecek bir ölçek olmayışının eksikliği giderilmiştir.

Dalboy'un (2014) yaptığı deneysel araştırmada çalışma öncesi orta seviye okuma tutumu olan ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin çalışma sonunda çocuk edebiyatı eserleri aracılığı ile yapılan etkinliklerin ardından yüksek seviye tutuma ulaştıkları görölmektedir.

şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 382 öğrencinin katılımı ile yaptığı araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin okurken kendilerini çok mutlu hissetmedikleri ve keyif almadıkları sonucuna varmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutumları dördüncü sınıf öğrencilerine göre ise daha olumlu olduğu görölmüştür.

Okumaya yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmalarda, okuma motivasyonunda olduğu gibi sınıf seviyesi arttıka okumaya yönelik olumlu tutumun azaldığı, okuma becerileri ve Türkçe dersi başarı düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında ilişki olduğu gibi sonuçlara varılmıştır. Mevcut araştırmada da okumaya yönelik tutumları olumsuz olan ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.3. Çocuk Kitaplarının Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi ile İlgili Yapılan

Çalışmalar

Karakuş (2006) alan araştırması yöntemi ile hazırladığı yüksek lisans tezinde dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisini araştırmıştır. 360 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada önce öğrencilere çocuk edebiyatına uygun olmayan metinler ile okuduğunu anlamayı, daha sonra ise çocuk edebiyatına uygun metinlerle okuduğunu anlamayı değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatına uygun olan metinlerle yapılan değerlendirme okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Aslan'ın (2006) altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttüğü deneysel nitelik taşıyan çalışmada, bir dönem boyunca nitelikli çocuk kitaplarına göre hazırlanan Türkçe öğretim programının uygulandığı grubun geleneksel yöntem uygulanan gruba göre okuma becerileri başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Durmuş (2013) çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkilerinin belirlemek için ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda çocuk edebiyatı ürünleri ile verilen dinleme eğitiminin çocukların başarı puan ortalamalarını artırdığı görülmüştür.

Turgut Bayram (2009) resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi ile ilgili 104 birinci sınıf öğrencisi ile kütüphane ortamında yaptığı uygulamada birinci dönem iki haftada bir kez, ikinci dönem ise haftada bir kez okumaya yönlendirecek etkinlikler yapmıştır. Sonuç olarak resimli çocuk kitaplarının, okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Sülün Özyar (2012) okuma becerisinin geliştirilmesinde Yalvaç Ural'ın eserlerini çok boyutlu şekilde incelemiştir. Bu eserlerin Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımları

desteklediği, dil becerilerini geliştirici ve okuma alışkanlığı kazandıracak nitelikte olduğu görülmüştür.

Dilidüzgün (2004) ilköğretim dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri incelemiştir. Ders kitaplarındaki metinlerin edebiyat niteliği taşımayan, daha çok öğreticiliğin ön planda olduğu, çok az sayıda özgün metin türü bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitabı eleştirel okur yetiştirme ve okuma ilgisi ve motivasyonu sağlamada yetersiz görülmektedir.

Uysal Dede'nin (2019) dördüncü sınıf öğrencileri ile yarı deneysel desende yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Bu metinlerin deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve okuma motivasyon puanlarının arttığı görülmüştür.

Güngör (2009) ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe dersi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 768 öğrenci ve 23 sınıf öğretmeni ile yürütülen araştırmada annenin eğitim düzeyinin ve ailenin gelir düzeyinin kitap okuma oranı üzerinde etkili olduğu, evlerinde diğer öğrencilere göre daha fazla kitap olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin anne ve babaları tarafından kitap okunan çocuklar olduğu belirtilmektedir.

Şahinli (2008) üçüncü sınıf öğrencileri ile sekiz hafta süresince yaptığı araştırmada hikâye okumanın okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisini araştırmıştır. Yaptığı bu deneysel bir araştırmada kitap okumanın okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ancak Türkçe dersine yönelik puanlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmemiştir.

Yapılan araştırmalarda çocuk kitaplarının okuma becerilerinin gelişiminde, okuma alışkanlığının kazanılmasında, okuma motivasyonunun artırılmasında ve okumaya yönelik tutumun geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmada şiirsel dille yazılmış

ocuk edebiyatı eserlerinin okuma becerileri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu artırması amaçlanmaktadır.

3. Bölüm

Yöntem

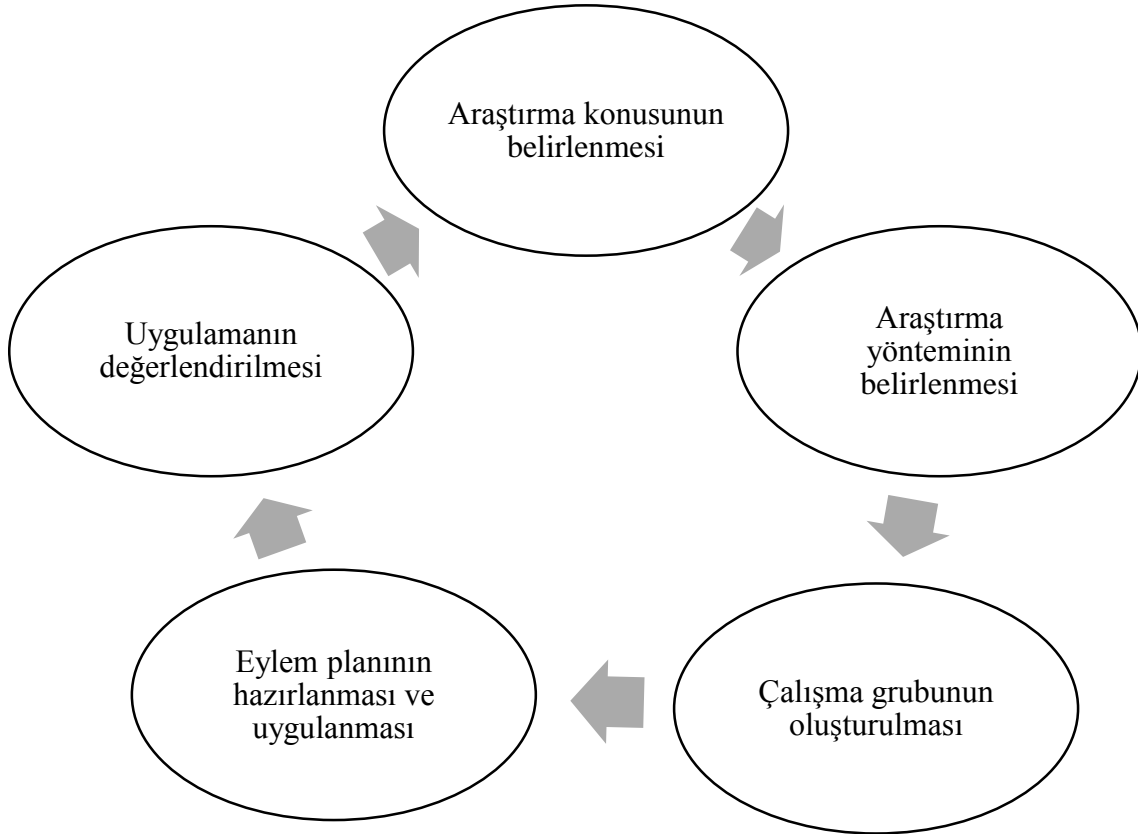
Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubunun belirlenmesi, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okuma motivasyonu düşük, okumaya yönelik tutumu olumsuz ve okuma becerileri sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerin şiirsel anlatıma dayalı eserler ile okuma motivasyonlarının artırılması, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çabası (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011) veya özellikle eğitim alanında uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak görülmektedir (Günel, 2015). Eylem araştırmaları, uygulamanın içinde yer alan uygulayıcının bir sorunu anlamak veya çözmek için ortaya çıkmış olan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Herhangi bir uzmanlık alanında çalışan bireyler mesleki açıdan yaptığı işin niteliğini artırmak veya karşılaştığı sorunları çözmek için eylem araştırması yapabilir (Büyüköztürk & ark., 2011). Eylem araştırmalarının hızla yaygınlaşmasının en önemli nedeni olarak nitelik ve kalitenin gelişimine ihtiyaç duyulması gösterilmektedir (Gürgür, 2016).

Gürgür (2016) eylem araştırmasının ortaya çıkmasında “Okulumu, sorunların azaldığı, tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin mutlu olduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam haline nasıl getirebilirim?” gibi bir soru sorabilmenin etkili olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada da araştırmacı başlangıçta “Okulumda okuma becerileri sınıf düzeyinin gerisinde olan, okumaya yönelik motivasyonu düşük olan ve okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin, okuma motivasyonlarını, okumaya yönelik tutumlarını, okuma becerilerini geliştirebilir miyim?” veya “Nasıl geliştirebilirim?” sorularını kendine sormuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2016, s.309) eylem araştırması sürecinin problem belirleme, eylem araştırması sorularını belirleme, veri toplama, literatür tarama, veri analizi ve yorum, eylem planı geliştirme, eylem planını uygulama, uygulamanın değerlendirilmesi aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da belirtilen aşamalar izlenerek bir plan oluşturulmuştur.



Şekil 3: Eylem araştırması süreci

Eylem araştırmalarında belirli bir durumda olup biteni belirlemek amacı ile nicel yöntemler de kullanılabilir (Tanrıdiler, 2015). Mevcut çalışmada da çalışma grubunun okuma becerileri, motivasyonu ve tutumunda meydana gelen gelişimi tespit etmek amacı ile öntest- sontest uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışma için 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki merkezi bir okul seçilerek, beş öğrenci belirlenmiş ve araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırmacının bu okulda görev yapıyor olması ve kolay ulaşılabilir bir okul olması nedeniyle araştırma için bu okul tercih edilmiştir. Bu okulda yapılacak olan çalışmalar için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.

Araştırmacı öncelikle çalışma grubunda hangi öğrencilerin yer alacağını belirlemek istemiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine göre belirlenmiştir. Ardından alan uzmanları ile birlikte bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlar belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu ölçütler öğrencilerin;

- 1- İlkokul ikinci sınıf öğrencisi olması
- 2- Okuma motivasyonu düzeyinin düşük olması
- 3- Okumaya yönelik tutumunun olumsuz olması
- 4- Türkçe ders notlarının “çok iyi” olarak notlandırılmamış olması
- 5- Ailelerin ve kendilerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmasıdır.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile alan uzmanları ile birlikte Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği (Yıldız, 2013b) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (Kocaarslan, 2016) uygulanmasına karar verilmiştir.

İlk olarak araştırma yapılacak olan okuldaki öğrencilerden motivasyon düzeyinin düşük olanları belirlemek amacı ile 156 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği uygulanmıştır. Okuma Motivasyonu Profili Ölçeğinden alınan en yüksek puan (72) ile alınan en düşük puan (39) farkı üç eş parçaya bölünerek yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere okuma motivasyonu düzeyleri belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre puanları

50 puan ve altında olan öğrenciler “düşük”, 51-61 puan arasında olanlar orta, 62-72 puan arasında olanlar ise motivasyon düzeyi yüksek grupta yer almışlardır.

Tablo 3

Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri

Sınıflar	Öğrenci sayıları (n)	Motivasyon düzeyleri					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		%	f	%	f	%	f
1. şube	31	19,4	6	25,8	8	54,8	17
2. şube	35	22,9	8	37,1	13	40,0	14
3. şube	28	7,1	2	50,0	14	42,9	12
4. şube	31	6,5	2	51,6	16	41,9	13
5. şube	31	22,6	7	51,6	16	25,8	8
Toplam	156	16,0	25	43,0	67	41,0	64

Okuma Motivasyonu Profili ölçeği uygulanan şubelerdeki öğrencilerin %16'sının okuma motivasyonunun düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin belirlenmesinin ardından okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencileri belirlemek amacı ile ikinci sınıf öğrencilerine Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri

Sınıflar	Öğrenci sayıları (n)	Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		%	f	%	f	%	f

1. şube	31	9,7	3	19,4	6	71,0	22
2. şube	35	25,7	9	22,9	8	51,4	18
3. şube	29	7,1	2	28,6	8	64,3	18
4. şube	31	9,7	3	32,3	10	58,1	18
5. şube	31	12,9	4	28,9	13	45,2	14
Toplam	156	13,5	21	28,8	45	57,7	90

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden alınan en yüksek puan ile (80) en düşük puanın (41) farkı üç eş parçaya bölünerek yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere okumaya yönelik tutum düzeyleri belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre 54 puan ve altında alan öğrenciler “düşük”, 55-67 puan arasında alanlar “orta”, 68-80 puan arasında alanlar ise yüksek grupta yer almışlardır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin %13.5’inin okumaya yönelik tutum düzeyinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Hem okuma motivasyonu hem de okumaya yönelik tutum birlikte incelendiğinde her iki grupta da düşük düzeyde yer alan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Hem okumaya yönelik tutumu, hem de okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin sayısının 13 olduğu belirlenmiştir.

Aynı zamanda ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe birinci sınıf birinci dönem, birinci sınıf ikinci dönem ve ikinci sınıf birinci dönem ders notları listelenmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Türkçe ders notları

	Çok iyi		İyi		Geliştirilmeli	
	%	f	%	f	%	f
1. sınıf 1. dönem	93,6	146	5,8	9	0,6	1
1. sınıf 2. dönem	87,8	137	10,9	17	1,3	2

2. sınıf 1. dönem	84,0	131	15,4	24	0,6	1
-------------------	------	-----	------	----	-----	---

Araştırmaya katılan ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin geçmiş dönemlerdeki Türkçe dersi başarı durumları tabloda görülmektedir. Çalışma grubunun oluşturulması için Türkçe ders notları üç dönemde de “iyi” veya “geliştirilmeli” olan öğrenciler belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri, okumaya yönelik tutumları ve Türkçe ders notları karşılaştırılarak bu ölçütleri taşıyan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, sınıf ortamındaki derse ve okuma ile ilgili çalışmalara katılımları ve ders içindeki okuma becerilerinin nasıl olduğuyla ilgili bilgi toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda beş kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna alınan öğrencilerin e-okul kayıtları incelenerek herhangi bir sağlık problemlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin isimleri etik kurallar gereği Ali, Büşra, Ceren, Demir, Ece şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alması planlanan öğrencilerin velileri ile sohbet ortamında bireysel görüşmeler yapılarak veliler çalışma hakkında bilgilendirilmiş, gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, öğrencinin ev ortamı hakkında bilgi toplanmış, ailelerin telefon numaraları alınmış, mesajlaşma grubu oluşturulmuştur. Bu görüşmelerde ailelerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Çünkü Coşkun (2003) ve Şahin’in (2009) araştırmalarında sosyo ekonomik durumun okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Çalışma grubunun demografik özellikleri

Öğrenci	Ali	Büşra	Ceren	Demir	Ece
Anne eğitim düzeyi	-	Lisans	İlkokul	İlkokul	İlkokul

Baba eğitim düzeyi	İlkokul	Lisans	İlkokul	İlkokul	İlkokul
Anne meslek	Ev hanımı	Ev hanımı	Ev hanımı	İşçi	Ev hanımı
Baba meslek	İşçi	İşçi	İşçi	İşçi	Esnaf
Gelir düzeyi	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	Orta

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde öğrencilerden sadece birisinin (Büşra) annesinin üniversite mezunu, öğrencilerden birinin (Ali) annesinin ise hiç okula gitmediği, öğrencilerden üçünün (Ceren, Demir, Ece) ise annelerinin ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Ülkemizde yapılan “Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirmesi” sonuç raporunda anne eğitim düzeyinin çocukların derslerdeki başarılarını etkilediği tespit edilmiştir (MEB-ABİDE, 2019). Babaların eğitim durumlarına bakıldığında ise öğrencilerden sadece (Büşra) birisinin babasının üniversite mezunu olduğu, diğerlerinin ilkokul mezunu olduğu görülmüştür.

3.3. Uygulama Süreci

Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından uygulama için hazırlık süreci başlamıştır. Uygulamanın hazırlık aşamasında çalışmada yararlanılacak şiirsel anlatıma dayalı eserler ile öntest- sontest değerlendirmeleri için metinler ve sorular alan uzmanlarından destek alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubu ile sekiz haftalık bir uygulama süreci planlanmıştır. Her hafta üç oturum şeklinde planlanan uygulama sürecinde yapılacak çalışmaların taslak planları hazırlanmıştır.

Uygulama sürecinde her hafta şiirsel dille yazılmış farklı bir resimli çocuk kitabına yer verilmiştir. Şiirsel anlatıma dayalı eserler okunurken diyaloga dayalı okuma yapılmış ve eser okunduktan sonra hikâye haritası oluşturulmuştur. Diyaloga dayalı okuma tekniğinde okur ve dinleyen arasında etkileşim vardır. Okuyucu okurken “tamamlama soruları, bellek soruları, açık uçlu sorular, neden-niçin soruları, yorum soruları” gibi (İştan, 2015) soruları öğrencinin

ilgisini çekecek, heyecan uyandıracak ve sıkılmayacak şekilde sorar. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile okunan eserin hikâye haritası oluşturulur. Hikâye haritası yöntemi ile çocuklar okuduklarını daha iyi anlamakta, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilmekte, bilgileri organize ederken ön bilgilerini aktif hale getirip tahmin becerilerini geliştirmektedirler (Akyol, 1999 akt. Akça, 2002). Hikâye haritası, “hikâye elemanlarının bir kısmı veya tamamı arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur” (Davis & McPherson, 1989 akt. Işıkdoğan, 2009). Hikâye haritaları okuma öncesi ve sonrası öğrencilerin odaklanmalarına ve metnin ayrıntılarını hatırlamalarına yardımcı olan, ilkokul öğrencilerinin anlama becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntemdir (Reutzel, 1985). Hikâye haritalarında; yer, zaman, ana karakter, olaylar (problem, çözüm, sonuç) ve ana fikre yer verilmektedir. Bu bölümler şablon üzerinde gösterilip çalışma öncesi öğrencilere ne olduğu ile ilgili bilgi verilmiştir.

Genel hatları ile her hafta;

1. Oturum

İlk olarak eser ile bağlantılı olacak şekilde dikkat çekme amaçlı bir şiir, fıkra, kısa video vb. giriş yapılır ve üzerinde konuşulur. Isınma amaçlı drama etkinliklerine yer verilir.

Eseri okumadan eserin kapak resmi incelenir ve içeriği tahmin edilir. Eserin görselleri incelenir ve görseller üzerinde konuşulur. Böylelikle öğrencinin öyküyü merak etmesi sağlanır. Görsellerden hikâye tahmin edilir. Eser, öğretmen tarafından vurgu ve tonlamaya ve jest-mimiklere dikkat edilerek okunur. Öğretmen eseri okurken diyaloga dayalı okuma tekniğine uygun olarak okur. Anlamı bilinmeyen kelimeler tahmin edilir.

2. Oturum

Eser çocuklara bir kez daha okunur. Eserin ikinci kez okunmasının amacı, hem akılda kalıcılığı artırmak hem de okuma becerileri sınıf seviyelerinin gerisinde olan bu öğrencilere örnek okuma şeklini göstermektir. Okunurken vurgu ve tonlamaya dikkat edilir.

Olay sırasına göre grubun katılımı ile eser anlatılır. Anlatım esnasında öğrencilere küçük kuklalar verilip, kuklaların ağzından anlatmaları istenebilir. Öğrencilerin yardımlaşarak işbirliği içerisinde anlatımı sağlanır. Öğretmenin “sonra ne olmuştu, bunun öncesinde ne olmuştu” gibi yönlendirmeleri ile olay sırasına dikkat edilir.

Esere bir kapak resmi çizmeleri istenir. Kapak resminde nelere yer verdikleri öğrencilere sorulur. İsteyen öğrencilerin çizdikleri kapak resimleri panoda sergilenir.

Eser ile ilgili hikâye haritası oluşturulur. Hikâye haritasında; yer, zaman, ana karakter, olaylar (problem, çözüm, sonuç), ana fikir bulunur. Öğretmenin hazırladığı şablon üzerinde harita tamamlanır.

“Hikâyenin kahramanları (ana karakterleri) kimdir?”

“Hikâye nerede geçiyor?”

“Hikâyedeki olay ne zaman meydana geliyor?”

“Hikâyede ne/ler oluyor?”

“Nasıl bir sorun ile karşılaşıyorlar?”

“Sorun karşısında ne yapıyorlar?”

“Sonunda ne oluyor?”

“Bu hikâyenin ana fikri nedir?”

“Sen bu hikâyeden nasıl bir sonuç çıkardın?” gibi sorular sorulur ve hikaye haritasına verilen cevaplar yazılır.

Ders küçük bir oyun ile sonlandırılır. Bu oyunda, öğretmen eserden bir kelime seçer ve öğrencilerden bu kelimenin geçtiği cümleleri eserde bulmaları istenir.

3. Oturum

Hikâye her bir öğrencinin birer sayfa okumasıyla grup içinde paylaşımlı olarak okunur. Okuma bittikten sonra öğretmen eserdeki cümlelerden bazılarını seçerek birkaç kelime eksik okur. Öğrencilerden eksik kelimenin bulunması istenir. Bunu oyun şeklinde

sunar. Aynı çalışmayı öğrencilerden yapması istenir. Eline kitabı alan öğrenci metinden bir cümle seçer ve cümlede okumadığı kelime bulunmaya çalışılır. Bu sayede öğrenci okuma eyleminde bulunmuş olur.

Öğrencilerle kelime bulma oyunu oynanır. Öğretmen eserden bir kelime seçer. Kelimenin harf sayısına göre kısa kesik çizgiler (_ _ _ _) çizer. Bu kelimenin harflerini tahmin etmeleri istenir. Kelimede olmayan bir harf söylendiğinde sıra diğer öğrenciye geçer. Aynı şekilde öğrenci bir kelime seçer. Bu sefer öğretmen ve diğer öğrenciler kelimeyi tahmin etmeye çalışır.

Son olarak öykü hakkında konuşulur, tartışılır.

“Bu öyküde en sevdiğin şey ne oldu?”

“Bu öyküde hangi bölümü değiştirmek isterdin, sen olsan ne yazardın?”

“Bu eseri siz yazmış olsaydınız öykü nasıl sonlanırdı?”

“Öyküye başka hangi kahramanları eklemek isterdin?”

“Öyküye sen nasıl resimler çizerdin?”

“Sen olsan kahramanın yerinde ne yapardın?” vb. sorularla öğrenciler düşünmeye teşvik edilir.

Dersin son on beş dakikasında ise “Bu öyküyü sevdiniz mi? Bu öyküyü tekrar okumak ister misiniz? Okurken kolay okuyabildiniz mi? Öyküyü anlamakta zorluk yaşadınız mı?” vb. sorularla değerlendirme yapılır.

İki ders saatinden oluşan üç oturum yukarıda ana hatları ile verilmiştir.

Çocukların okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi amacı ile aşağıdaki tabloda yer alan şiirsel anlatıma dayalı eserlerden yararlanılmıştır.

Tablo 7

Şiirsel anlatıma dayalı eserler

Sıra No	Eser Adı
---------	----------

1	Üç Kedi Bir Dilek
2	Karganın Eskici Dükkânı
3	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor
4	Yaramaz Ejderhalar
5	Eşek ve Berk
6	İyi Geceler Farecikler
7	İncir Uçtu
8	Fırtınalı Gece

Uygulamanın sonunda öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumlarında meydana gelen gelişimi tespit etmek amacıyla sontest olarak Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Okuma becerilerinin gelişimi ise Yanlış Analizi Envanteri ile belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yanlış Analizi Envanteri, Türkçe ders notları çizelgesi, öntest- sontest uygulamalarında yararlanılan metinler, video kayıtları, veli görüşmeleri ve alan notları ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1. Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği

Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar uygulanabilmektedir. Dörtlü likert şeklinde derecelendirilen ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte en düşük 18 en yüksek 72 puan alınabilmektedir. Okumanın değeri (9 soru) ve okuyucu benlik algısı (9 soru) olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Okuyucu benlik algısı, kendilerinin okuma becerilerini nasıl

gördüklerinin yanında arkadaşları arasında kendi okumasını nasıl değerlendirdiğini belirlememize yardımcı olan maddeler bulunmaktadır. Okumanın değeri, okumaya ne kadar değer verdiklerini gösteren ve okuma ile ilgili çalışmalara katılımının sıklığını belirleyen maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 435 öğrenci ile yapılmıştır. Geçerlilik analizi için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanıldığı, güvenilirlik veya tutarlılık analizleri, toplam madde korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılarak geçerliliği belirtilmiş, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .81 bulunmuştur (Yıldız, 2013).

Yıldız'ın (2013) uyarlama çalışmalarını yapmış olduğu Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği 156 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu sınıflarda Cronbach Alpha kat sayısı şubelere göre tablodaki gibidir.

Tablo 8

Şubelerin Cronbach Alpha kat sayısı

Şubeler	Cronbach Alpha Kat Sayısı
1.şube	,844
2.şube	,807
3.şube	,810
4.şube	,767
5.şube	,776

Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği ikinci sınıf öğrencilerine uygulandığında güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin uygulanması yaklaşık olarak 30 dakikada tamamlanmıştır. Uygulanan yaş grubu küçük olduğundan dolayı ölçek uygulanmasına başlanmadan önce öğrencilerle sohbet edilmiş ve ölçek hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.

3.4.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Orjinali McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan bu ölçek Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği dörtlü likert tipi ve 20 maddeden oluşan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar eğlence için okuma ve akademik okumaya yöneliktir. Kocaarslan (2016) tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Bartın’da 1-5. sınıfa devam eden 289 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olduğu tespit edilmiş, geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Bu ölçekte ifadelerle birlikte Garfield görseli kullanılmıştır. Görsellerin anlamları sırayla çok mutlu, biraz mutlu, çok üzgün ve biraz üzgün olarak belirtilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en az puan ise 20’dir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği çalışma grubunun belirlenmesi için 156 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı .873 olarak bulunmuştur.

Tablo 9

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik sonuçları

Şubeler	Cronbach Alpha katsayısı
1. şube	,873
2. şube	,927
3. şube	,924
4. şube	,785
5. şube	,859

3.4.3. Türkçe Ders Notları Çizelgesi

Milli Eğitim Bakanlığının e-okul modülünden öğrencilerin birinci sınıf birinci dönem, birinci sınıf ikinci dönem, ikinci sınıf birinci dönem notlarına ulaşılmıştır. Notlandırma sisteminin bir, iki ve üçüncü sınıflarda “çok iyi, iyi ve geliştirmeli” şeklinde olduğu bilinmektedir. Notları iyi ve geliştirmeli olan öğrenciler tespit edilmiştir.

3.4.4. Yanlış Analizi Envanteri

Yanlış Analizi Envanteri; Akyol’un (2006) Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’den (1986) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzudur. Okuyucunun okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede kullanılmıştır. Envanter; sesli okuma sırasında yapılan hatalar ile kelime tanıma oranı, metin okunduktan sonra ise sorulan sorular ile anlama düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu envantere göre üç okuma düzeyi vardır (Akyol, 2006).

Serbest Düzey: Öğrencinin kendi düzeyine uygun metinleri yardım almaksızın okuyup anlamasıdır.

Öğretim Düzeyi: Öğrencinin tek başına istenilen şekilde okuyamadığı, yardım alarak okuyabildiği düzeydir.

Endişe Düzeyi: Öğrencinin okuduklarının anlayamadığı veya az anladığı, hatalı olarak okuduğu düzeydir.

Yanlış analizi envanteri uygulanırken öğrenci metni sesli olarak okur, öğretmen ise elindeki metin üzerinden hatalı okumalar (ekleme, atlama, yanlış okuma vb.) ile ilgili işaretlemeler yapar. Metindeki kelime sayısından öğrencinin yaptığı yanlış kelime sayısı çıkarılarak, doğru okunan kelime sayısı bulunur. Doğru okunan kelimenin yüzdeliği hesaplanır. Yüzdeler sonuca göre öğrencinin “endişe düzeyi”, “öğretim düzeyi” veya “serbest düzey” de olduğu tespit edilir.

Tablo 10

Okuma düzeyleri ve yüzdeleri

Okuma düzeyleri	Kelime tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50-

Ekwall ve Shanger (1988) akt. Akyol (2006, s.242)

Metin ile ilgili anlama düzeyini belirlerken metin ile ilgili beş soru hazırlanır. Bu sorulardan ikisi derinlemesine anlamayı gerektiren, üçü ise basit düzeyde anlamaya dayalı sorulardır. Derinlemesine anlamayı gerektiren soruların cevapları değerlendirilirken cevap durumuna göre 3-2-1-0 puanlarından uygun olan ile puanlama yapılır. Basit düzeyde anlamaya dayalı sorular ise 2-1-0 puanlarından uygun ile puanlama yapılır. Her iki soru türünden de aldığı puanlar hesaplanır. Alması gereken en yüksek puan 12'dir. Çocuğun aldığı puan 12 ye bölünerek yüzdeliği bulunur. Örneğin 8 puan alan bir öğrencinin başarı durumu $8/12=0,66$ 'dır. Bu çocuğun anlama başarısı %66'dır.

3.4.5. Veli Görüşmeleri

Nitel araştırmalarda, görüşme en sık kullanılan veri toplama aracı olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma öncesi yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiş ve velilerle görüşülmüştür. Görüşmeler öğrencilerin anneleriyle bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmelerdeki amaç aileleri yakından tanımak, demografik özelliklerini belirlemek ve öğrencinin okul ortamı dışında okuma faaliyetlerini ve okumaya yönelik yaklaşımlarını belirlemektir. Görüşmeler sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları Ek-5 yer almaktadır.

3.4.6. Alan Notları

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan alan notları, gözlem esnasında görülenlerin yazılı olarak kayıt edilmesidir (Uzuner & Karasu, 2015). Mevcut araştırmada uygulama boyunca araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Bu notlar alan notlarını oluşturmaktadır. Gözlemlerde, ders esnasında öğrencilerin istekle çalışmaya katılması, sorulan sorulara cevap vermesi, etkinliklerde aktif rol alması, istekli olup olmamaları gibi durumlara dikkat edilmiş ve bu durumlar ile ilgili kısa notlar tutulmuştur.

3.4.7. Ses Kayıtları

Araştırmacı ön test ve son test okuma becerilerini değerlendirirken, öğrencilerin okumalarını ses kaydına almıştır. Ses kayıtları dinlenerek öğrencilerin okuma hataları tespit edilmiştir.

3.4.8. Öntest- Sontest Uygulamasında Yararlanılan Metinler

Çalışma grubundaki öğrencilere çalışma öncesi ve çalışma sonrası okuma becerilerindeki gelişimlerini belirlemek amacı ile öntest- sontest uygulamaları yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde şiirsel anlatıma dayalı eserlerden yararlanılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere ön test uygulaması olarak “İyi Geceler Farecikler” adlı esere ait kısaltılmış metin okutulmuştur. Çalışma sonunda ise “Annemin Çantası” adlı eser ile değerlendirme yapılmıştır. Eserler ve eserler ile ilgili sorulara Ek-6 ve Ek-7’de yer verilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde eserler ile ilgili okuduğunu anlamının değerlendirilmesine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerinin tespiti için sesli okumaları video kaydına alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacı ile Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden Bursa Valiliği Makamına gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan, valilik onay belgeleri ile İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan kaymakamlık onay belgeleri ile merkezi bir ilkokula gidilmiş ve okul müdürü ile görüşülmüştür.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel veri toplama yöntemi olarak gözlem ve görüşme, nicel veri toplama yöntemi olarak ise yanlış analizi envanteri ve ölçekler uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak en yaygın kullanılan yöntemlerden biri olan gözlem yönteminin en önemli özelliği, araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Gözlem verileri araştırmacının alan notlarından elde edilmiştir. Araştırmacı, uygulama sırasında öğrenciler ile ilgili gözlemlerini not etmiştir. Bu notlarda özellikle öğrencilerin etkinliklere istekle katılıp katılmadığı gözlemlenmiştir. Görüşme verileri ise araştırmacının veliler ile görüşmelerinden ve telefon mesajlaşmalarından elde edilmiştir. Görüşmeler öğrencileri en yakından tanıyan anneler ile yapılmıştır.

Nicel verileri ise yanlış analizi envanteri, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler oluşturmaktadır. Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ikinci sınıf öğrencilerine uygulandıktan sonra SPSS programı ile güvenilirlik çalışmaları yapılmış (Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış) ve öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere çalışmaya başlamadan önce ve çalışma sonunda yanlış analizi envanterleri uygulanarak öğrencilerin; okuma hızları, kelime tanıma yüzdesi, okuduğunu anlama yüzdesi ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızları bir dakikada okudukları kelime sayısından yanlış okudukları kelime sayısı çıkarılarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama yüzdesini belirlemek için ise metin ile ilgili üç basit anlamayı, iki derinlemesine anlamayı belirleyen beş soru sorulmuştur. Basit anlama soruları için tam olarak cevaplanan sorular için “2”, yarı cevaplanan sorular için

“1”, hiç cevap verilmemiş veya yanlış cevap verilmiş sorular için ise “0” puan, derinlemesine anlama soruları için tam cevaplanan sorular için “3”, biraz eksiklikleri olan yarıdan fazla cevaplanan sorular için “2”, yarı cevaplanan sorular için “1”, hiç cevap verilmemiş sorular için “0” puan verilmiştir. Okuma düzeyini belirlemek için ise Ek-2’de yer alan tablodan yararlanılmıştır.

4.Bölüm

Bulgular

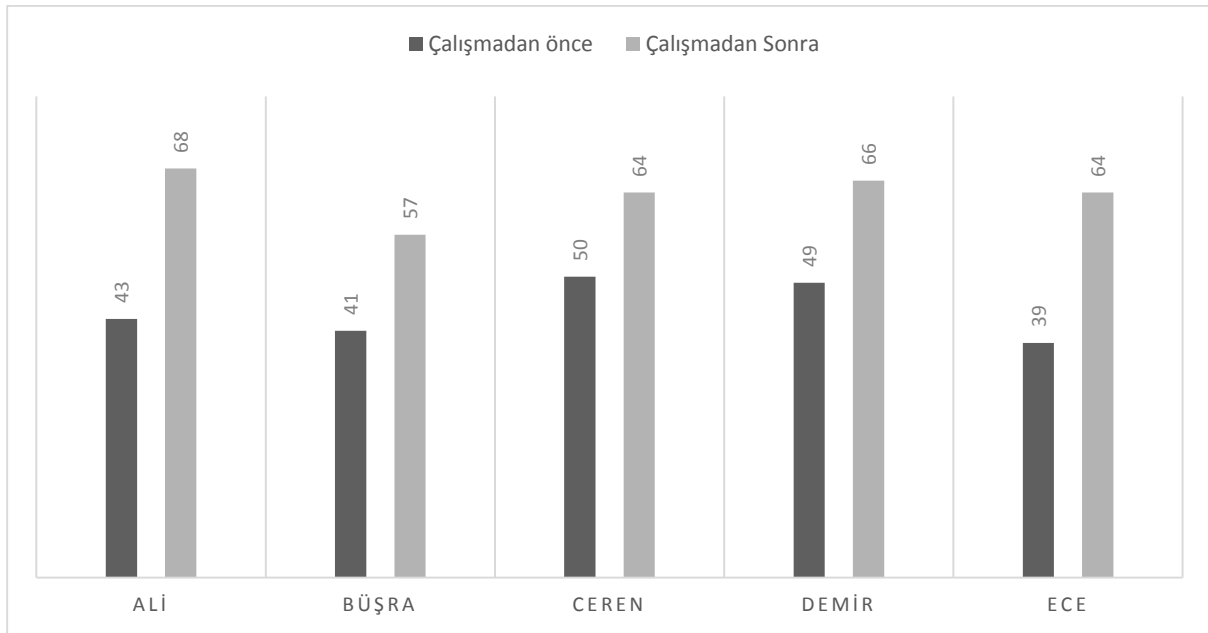
Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin analizleri yapılmış, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Okuma motivasyonunun gelişimi ile ilgili bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şiirsel anlatıma dayalı eserlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarının gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Çalışma grubunun okuma motivasyonlarındaki gelişimi belirlemek amacı ile uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu profili ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

Grafik 1

Öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanları



*0-50 puan düşük, 51-61 puan orta, 62-72 puan yüksek motivasyon düzeyidir.

Çalışma öncesi ve sonrasına ait okuma motivasyon puanları incelendiğinde çalışma öncesi en düşük motivasyon puanının 39, en yüksek motivasyon puanının ise 50 olduğu; çalışma sonunda ise en düşük motivasyon puanının 57, en yüksek motivasyon puanının ise 68

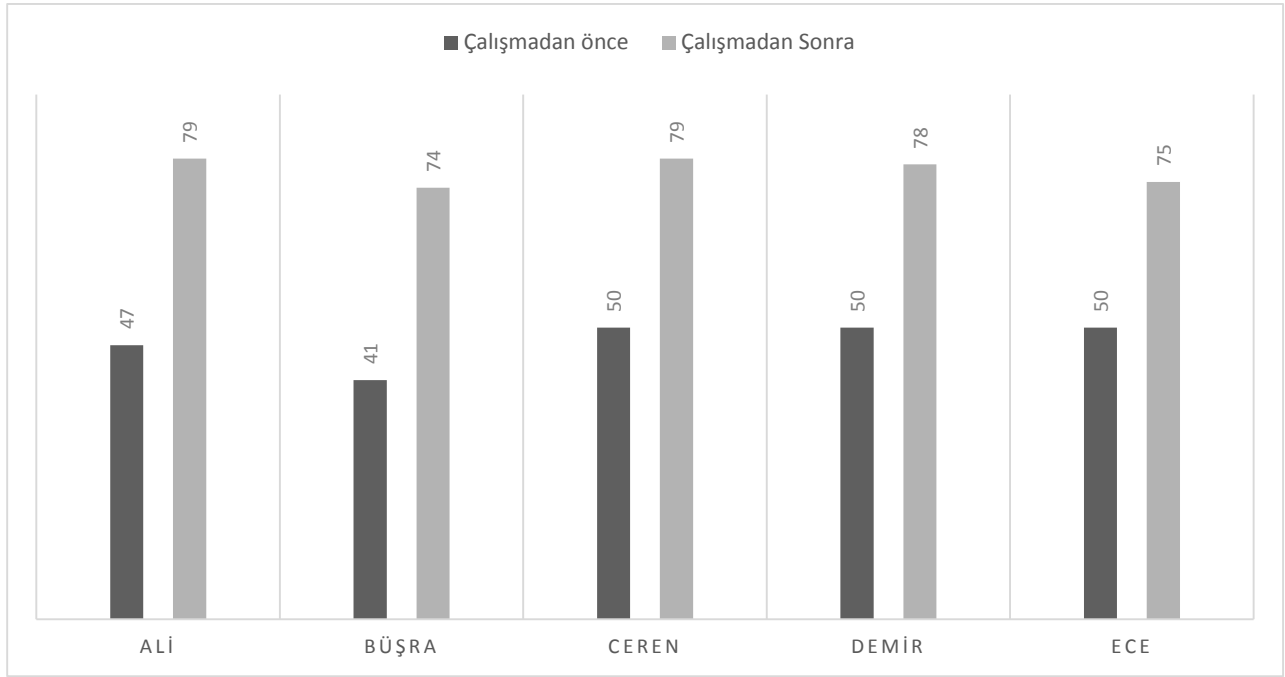
olduğu görülmektedir. Çalışma öncesi beş öğrencinin de okuma motivasyon düzeyleri düşük iken çalışma sonunda motivasyon düzeylerinin artarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Okumaya yönelik tutumun gelişimi ile ilgili bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şiirsel anlatıma dayalı eserlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Bu gelişimi belirlemek için öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okumaya yönelik tutum puanları karşılaştırılmıştır.

Grafik 2

Öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası okumaya yönelik tutum puanları



*Okumaya yönelik tutum 54 ve altı düşük; 55-67 arası orta; 68-80 arası yüksek düzeydir.

Yukarıdaki grafik incelendiğinde çalışma öncesi öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarından en düşüğünün 41 puan, en yükseği ise 50 puan olduğu; çalışma sonunda ise en düşük 74 puan, en yüksek 79 puan olduğu görülmektedir. Çalışma öncesi okumaya yönelik tutumları düşük olan öğrencilerin çalışma sonunda hepsinin okumaya yönelik tutumları yüksek düzeye ulaşmıştır.

4.3. Okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili bulgular

Tablo 11

Çalışma öncesi ve çalışma sonrası öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları sözcük sayısı

Öğrenciler	Çalışma başlamadan önce	Çalışmadan sonra
	Doğru okunan sözcük sayısı	
Ali	18	24
Büşra	12	19
Ceren	18	37
Demir	23	32
Ece	14	35

Tablo incelendiğinde çalışma öncesi öğrenciler tarafından bir dakikada en fazla 23 kelime, en az ise 12 kelimenin doğru okunduğu, çalışma sonunda ise en fazla 37 kelime, en az 19 kelimenin doğru okunduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin çalışma sonunda doğru okudukları kelime sayısında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin metinlerde hatalı okudukları kelime sayıları

Öğrenciler	Çalışma başlamadan önce	Çalışmadan sonra
Ali	21	2
Büşra	20	13
Ceren	18	4
Demir	23	1
Ece	14	1

Tabloda öğrencilerin metinleri okurken hatalı olarak okudukları kelime sayıları verilmiştir. Çalışma öncesinde en çok Demir'in 23 hatalı kelime okuduğu, çalışma sonunda ise öğrencinin hatalı okuduğu kelime sayısının bir olduğu görülmektedir. Çalışma sonunda Büşra dışındaki öğrencilerin hatalı okudukları kelime sayısının dört veya daha az olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çalışma öncesi hatalı okudukları kelimeler incelendiğinde daha çok atlama ve kelimeyi yanlış okumadan kaynaklanan hataların olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Ali'nin "içeride" kelimesini "içerde" okuyarak "i" harfini atlamıştır. Yine benzer şekilde Büşra'da "görünüyor" kelimesini "görüyor" okuyarak iki harf atlamıştır. Ceren ise "pencerelerden" kelimesini "pençelerden" şeklinde okuyarak kelimeyi yanlış okumuştur. Demir'in okuma hatalarından birinde ise "kurulanınca" kelimesini "kurallarda" şeklinde yanlış okumasıdır.

Tablo 13

Çalışma öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmeler sonucu öğrencilerin kelime tanıma yüzdeliği

	Çalışma başlamadan önce	Çalışmadan sonra
	%	%
Ali	81	99
Büşra	85	91
Ceren	82	97
Demir	90	99
Ece	85	99

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çalışma öncesinde hatalı okudukları kelime sayısının fazla olması nedeniyle kelime tanıma yüzdelerinin %90 ve altında olduğu

görülmektedir. Çalışma sonrasında ise öğrencilerin tümünün kelime tanıma oranlarının arttığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden üçünün (Ali, Demir, Ece) kelime tanıma yüzdeliğinin %99'a ulaştığı görülmektedir. Çalışma grubu içerisinde kelime tanıma oranı en düşük olan öğrencinin (Büşra) yüzdeliğinin ise %91 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri

Öğrenciler	Çalışma öncesi	Çalışma sonrası
	%	%
Ali	66	91
Büşra	25	100
Ceren	91	100
Demir	75	100
Ece	100	100

Tabloda çalışma öncesi ve sonrası okuduğunu anlama yüzdeliği ile ilgili elde edilen veriler yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde çalışma öncesinde öğrencilerden sadece birinin (Ece) okuduğunu anlama yüzdesinin %100 olduğu, diğer taraftan öğrencilerden birinin (Büşra) ise okuduğunu anlama yüzdesinin %25 olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma sonunda tüm öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelilerinin arttığı ve Ali dışında bu düzeyin %100'e ulaştığı belirlenmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin okuma düzeyleri

Öğrenciler	Çalışma başlamadan önce	Çalışmadan sonra
Ali	Endişe	Serbest

Büşra	Endişe	Öğretim
Ceren	Endişe	Öğretim
Demir	Endişe	Serbest
Ece	Endişe	Serbest

Tabloda okuma düzeylerine bakıldığında çalışma öncesi tüm öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu, çalışma sonunda ise Büşra ve Ceren'in öğretim düzeyine, Ali, Demir ve Ece'nin ise serbest okuma düzeyine ulaştıkları görülmektedir.

4.4. Öğrencilerin okuma motivasyonları, okumaya yönelik tutumları ve okuma becerilerinin gelişimleri ile ilgili veli görüşmeleri ve alan notlarından elde edilen bulgular

4.4.1. Veli görüşmelerinden elde edilen bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin velileri ile çalışma başlamadan önce, çalışma sırasında ve sonrasında bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çalışma boyunca da çevrimiçi mesajlaşma grubundan görüşülmüştür.

Çalışma öncesi yapılan görüşmelerde çocukların okuma motivasyonlarının, okumaya yönelik tutumlarının ve okuma becerilerinin nasıl olduğu ile ilgili veli görüşmelerinden elde edilen bulgular, çocukların evde kitap okumaya istekli olmadığı ve okuma becerilerinin de sınıf seviyelerinin altında olduğuna yöneliktir. Çalışma öncesi velilerden bazıları;

Ali'nin annesi: "Hiç istekli değil. Hep zorla okutuyorum."

Ceren'in annesi: "Eline kitabı sürekli söyleyerek ben aldırıyorum."

Demir'in annesi: "Okuduklarını anlayamıyorum. Bu duruma Demir'de üzülüyor."

Ece'nin annesi: "Oku demekten çok yoruldum. İyi okuyamadığı için diğer derslerini de anlamıyor." ifadelerini kullanmışlardır.

Çalışmaya başladıktan sonra ve çalışma bitiminde ise veliler çocukların çalışma öncesine göre kitap okumaya istek duyduklarını, okuduklarından söz ettiklerini, kitap almaları konusunda ailelerden istekte bulduklarını ve okuma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Çalışma grubu velileri şu ifadeleri kullanarak okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumlarında meydana gelen gelişimi belirtmişlerdir.

Ali'nin annesi: "Sizin okuduğunuz kitapları çok sevdiğini söyledi. Artık zorlamadan okuyor"

Büşra'nın annesi: "Evde eskisi kadar oku oku diye tekrar etmiyorum."

Ceren'in annesi: "Geçen gün kendi kendine kitap okuyordu. Sesli bir şekilde okuması beni şaşırttı."

Ece'nin annesi: "Bu etkinliğe katıldıktan sonra kırtasiyenin kitap bölümünde daha çok zaman geçiriyor, okumak için kitaplar almak istiyor."

Veliler öğrencilerin okuma becerilerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Okuma becerilerinin gelişimini şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ali'nin annesi: "Artık çocuğumun ne okuduğunu anlayabiliyorum. Çalışma öncesinde okuduklarını ben de anlamıyordum. Okumam iyi olmadığı için de doğru mu okuyor yanlış mı okuyor diye kontrol edemiyordum."

Büşra'nın annesi: "Eskisine göre daha iyi. Ama daha da iyi olması gerektiğinin farkındayım."

Demir'in annesi: "Önceden hiç sesli okumak istemiyordu. Çünkü çok heceliyordu. En sonunda ağlayıp okumayı bırakıyordu. Şimdi okumaya istek duyuyor. Daha hızlı okuyor."

4.4.2. Araştırmacının alan notlarından elde edilen bulgular

Araştırmacı uygulama sırasında öğrencilerin okuma motivasyonları, okumaya yönelik tutumları ve okuma becerilerinin gelişimleri ile ilgili notlar tutmuştur. Araştırmacı, uygulama

esnasında öğrencilerde gözlenebilen gelişimler olduğunu belirlemiştir. Araştırmacının gözlem notlarından bazıları şunlardır.

“Üç Kedi Bir Dilek eserini çok sevdiklerini söylediler. Bu kitap gibi resimleri güzel kitapları daha çok okumak istediklerini ifade ettiler.” (1. hafta).

“Bugün çalışmamızın üçüncü haftası. Bu hafta hangi eseri getirdiğimi merak ettiklerini söylediler. Eserin konusunu tahmin ederken hepsinin çok istekli olması mutluluk verici.” (3. Hafta).

“Çalışma yaptığımız kitapları eve götürüp evde okumak için istek duyuyorlar.”(4.hafta).

“Bugün derse ara verdiğimde iki öğrencimin kitap ile kitabın içindeki cümleleri tahmin etmeye çalışarak oyun oynadıklarını gördüm. Kitap ile oyun oynamaları ve yaptığımızı bir etkinliği tekrar etmeleri kitaplara karşı olumlu bakış açısı kazandıklarının göstergesi olarak görüyorum.” (6. Hafta).

“Artık benim kitabı ikinci kez okumamı istemiyorlar. Kendileri okumak için ısrar ediyorlar. Sesli okuma istekleri, okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili olabilir.” (7. Hafta).

5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve okuma becerilerinin şiiysel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tartışmada şiiysel anlatıma dayalı eserlerle öğrencilerin okuma motivasyonunun gelişimi, okumaya yönelik tutumlarının gelişimi ve okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili bulguların tartışması yer almaktadır.

5.1. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının gelişimi ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmaya katılan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%84) okuma motivasyonlarının orta ve/veya yüksek düzeyde olduğu %16'sının ise okuma motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu fakat sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonlarının azaldığı görülmektedir (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni,1996; Yıldız, 2013a). Motivasyon düzeyi düşük olan öğrenciler açısından düşünüldüğünde (%16) oransal olarak düşük gibi algılansa da, sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonu azaldığı için ilkokulun ikinci yılında bu oranın yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç aynı zamanda motivasyonu düşük olan çocukların okumaya yönelik duygularının da olumlu olmayacağını göstermektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe okuma sorumluluklarının daha da artmasıyla okuma motivasyonu düşük olan bireylerin bu sorumlulukları yerine getirmesi kaçınılmaz olarak daha da zorlaşacaktır.

Her çocuk özeldir, kendine özgü yeterlilikleri vardır (Kartal, 2001). Bu nedenle Mustafa Kemal Atatürk'ün de söylediği gibi "Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur". Öğretmenlerin sınıf ortamında motive olmayan çocukları belirlemesi ve buna yönelik çalışmalarda bulunması, bu öğrencilerin başarı düzeylerini artıracaktır (Kara, 2008). Çünkü motivasyonun bireyler için önemini Bozkurt (2013) yakıtın otomobilin hareket etmesi için vazgeçilmez bir unsur olmasına benzetmiştir. Ne yazık ki okuma motivasyonu düşük bireyler

okumaya yönelmeyecek ve hem kişisel gelişimleri hem de akademik başarıları bu durumdan olumsuz yönde etkilenecektir. Örneğin Dündar ve Akyol'un (2014) araştırmasında okuma ve anlama becerileri zayıf olan öğrencinin motivasyonunun da düşük olduğu görülmüş, uygulanan etkinliklerde okuma ve anlamının yanı sıra motivasyonunu geliştirici etkinliklere de yer verilerek öğrencinin hem okuma motivasyonu hem de okuduğunu anlama becerileri geliştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okuma Motivasyonu Profili Ölçeğinin bir faktörü olan okuyucu benlik algısı puan ortalamalarının okumaya verilen değer faktörünün puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ataş'ın (2015) gerçekleştirdiği araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin de okumaya verdikleri değere ilişkin puan ortalamalarının okuyucu benlik algısı puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçları da alanyazın sonuçları da öğrencilerin okumaya değer verdiklerini fakat okur benlik algısı bakımından yani kendilerini bir okur olarak yeterli görmediklerini göstermektedir. Öğrencinin kendini iyi bir okur olarak görmemesi onun okuma motivasyonunun düşük olmasına ve bunun bir yansıması olarak da okuma sıklığı ve süresinin azalmasına neden olacaktır. Okumaya ayrılan sürenin önemi ülkemizde ilk defa yapılan ve yerli PISA olarak da adlandırılan MEB-ABİDE (2019) Proje raporunda elde edilen sonuçlarda da görülmektedir. Bu raporda okumaya ayrılan süre ile başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Okuma motivasyonu düşük bireyler okumaya daha az zaman ayırmaktadırlar. Okumaya az zaman ayıran öğrencilerin okuma becerileri gelişmemekte ve bu durum akademik başarılarına da olumsuz etki etmektedir.

Okuma motivasyon düzeyi düşük olan çocuklardan beşi ile yapılan uygulamada öğrencilerin aynı zamanda okuduğunu anlama düzeylerinin de sınıf düzeyinin gerisinde olduğu görülmüştür. 5 ve 6.sınıf öğrencileriyle yapılan araştırma sonuçları da okuma motivasyonunun okuduğunu anlamaya etki ettiğini göstermiştir (Karahan & Taşdan, 2016).

Araştırma sonuçları anne- baba öğrenim düzeyinin çocukların okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Katrancı, 2015; Ülper, 2011). Bu yönüyle uygulamaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinden biri olarak öğrencilerin birinin dışında anne-babalarının öğrenim düzeyinin okuryazarlık ve ilkökul düzeyinde olması gösterilebilir.

Alanyazında araştırma sonuçları motivasyon ile okuma becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Birçok araştırmacı gibi Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) de motivasyon ile okuma başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, Yıldız (2013) okuduğunu anlamının akademik başarıyı etkilediğini, Uyar ve arkadaşları (2011) okuma becerilerinin, Ateş (2008) ve Karatay (2011) ise okuduğunu anlama düzeyinin Türkçe dersi başarılarını etkilediği, Katrancı (2015) da kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi başarı durumunu etkilediğini belirtmektedir. Mevcut araştırmada ise okuma motivasyonu puan ortalamaları ile Türkçe dersi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Diğer araştırma sonuçları ile bu araştırma sonucunun birbirini desteklememesinin nedeninin özellikle ilk üç yıldaki değerlendirmelerin öğretmenler tarafından “çok iyi” olarak yapılması, öğrencilerin öğrenimlerinin ilk basamaklarında başarı duygusunu olabildiğince tadarak hem aidiyet duygularını geliştirmek hem de öğrenmeye güdülemek olduğu söylenebilir.

5.2. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişimi ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmaya katılan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%86,5) okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu %13,5'inin ise okumaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde tıpkı okuma motivasyonunda olduğu gibi okumaya yönelik tutumların da sınıf seviyesi arttıkça azaldığı görülmektedir (McKenna & ark., 1995; Umucu Alpoğuz, 2014; Yıldız & Kaman, 2016; Şahin Taşkın & Esen Aygün, 2017). Bu oranın her sınıf seviyesinde arttığı düşünüldüğünde, bu durumun okumaya karşı

sevgi duymayan dolayısı ile okumayan bireylerin sayısının artmasına neden olabileceği varsayılmaktadır.

Alanyazında çocukların okumaya yönelik tutumunu etkileyen bazı faktörler tespit edilmiştir. Örneğin araştırmalarda, çocukların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, evlerinde kitaplık bulunmasının çocukların okumaya ilişkin tutumlarının kitaplık bulunmayanlara göre daha olumlu olduğu (Darıcan, 2014; Suna, 2006) ve ebeveynleri tarafından kitap okunan çocukların, okunmayanlara göre daha olumlu tutum geliştirdikleri (Başaran & Ateş, 2009) belirlenmiştir. Yine tutum ile ilgili Kush, Watkins ve Brookhart'ın (2005) yaptığı araştırmada öğrencilerin ilkökul ikinci ve yedinci sınıftaki tutum ve okuma başarılarını incelenmiş, ilkökuldaki okumaya yönelik tutum ile ilkökuldaki okuma başarısı arasında ilişki olmadığı, ancak yedinci sınıftaki yani beş yıl sonraki okuma başarısının ilkökuldaki tutumuna bağlı olduğunu belirtilmektedir. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995) ise okumaya yönelik tutumun birinci sınıfta en yüksek seviyede olduğunu, sınıf seviyesi arttıkça tutumun olumsuz eğilim gösterdiğini, bu durumun öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuma becerilerini geliştirememesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça okuma becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Örneğin; ilkökul birinci sınıfta dakikada 30 doğru kelime okuyan bir öğrencinin okuma hızı yeterli kabul edilirken, üçüncü sınıfa devam bir öğrencinin dakikada 30 kelime okuması sınıf seviyesinin altında kaldığının bir göstergesi olarak nitelenmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014).

Araştırmanın diğer bir bulgusu ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve Türkçe ders notları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmasıdır. Araştırma sonucu ile benzer bir sonuçta Roettger, Szymczuk ve Millard (1979) 697 ilkökul öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, tutum ile akademik başarı arasında anlamlı fakat düşük ilişki tespit ettiği görülmüştür. Bu durumun sınıf seviyesi arttıkça da değişmediği görülmektedir. Örneğin; Sallabaş'ın (2008) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada Türkçe ders notları ile

okumaya yönelik tutum arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu, Başaran ve Ateş (2005) ise beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında Türkçe ders notlarının tek başına tutum ile ilgili olmadığı söylenebilir. Fakat ilerleyen süreç içerisinde okumaya yönelik tutumu düşük olan öğrenciler okumaktan kaçınacaklar ve okuma becerileri istenilen düzeyde olmayacaktır. Okuma becerilerinin gelişmemesi ise sadece Türkçe ders notlarını değil dolaylı olarak tüm akademik başarıya etki edecektir.

Alanyazın incelendiğinde genellikle okumaya yönelik tutum ile ilgili araştırmalarda; ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları, okumaya yönelik tutumun ne gibi faktörlerden etkilendiği veya öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının nasıl olduğu sorularına cevap aranmıştır. Fakat öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması için özellikle ilkokul bir, iki veya üçüncü sınıf düzeylerinde uygulamalı araştırma sayısı çok sınırlıdır. Bu durum mevcut araştırmanın alanyazın açısından karşılaştırılmasını güçleştiren nedenlerden biri olmakla birlikte alanyazına önemli bir katkıda da bulunmaktadır.

5.3. Şiirsel anlatıma dayalı eserlerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkililiğinin tartışılması

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını, okumaya yönelik tutumlarını ve okuma becerilerinin geliştirmek amacı ile şiirsel anlatıma dayalı resimli çocuk kitaplarıyla yapılan uygulamada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Bu çalışmada şiirsel eserlere yer verilmesinin nedenlerinden biri olarak ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin uyaklı sözlerden hoşlanmaları gösterilebilir (Nuttall, 1991 akt. Pilten, 2011). Uyaklı sözlerden hoşlanan çocuğun şiirsel anlatıma dayalı eserlerden de hoşlanacağı düşünülmektedir. Bu eserlerin seçiminde çocukların yaşı göz önünde tutulmuştur. Edmunds ve Bauserman (2006) öğrencilerle yaptıkları araştırmada bir kitabı seçmede kitabın

özelliklerinin önemli olduğunu, Dündar ve Akyol (2014) öğrencilerin karşılaştıkları kitapların okuma motivasyonunu etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle uygulamada yer alan eserlerin seçiminde şiirsel dille yazılmasının yanı sıra içeriğinin de öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde ilgi çekici olmasına, görsellerin de metin ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Cunningham ve Stanovic (1997 akt. Mete, 2016) öğrencilerin ilgilerini çeken metinlerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine etki ettiğini, Dalboy (2014) ise nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların okumaya yönelik olumlu tutumlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenlerle araştırmada ilgi çekici eserler olmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmacılar ailenin kitaplara karşı sergilediği tutumun öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilediğini, ailelerin çocuklarına yüksek sesle kitap okumasının ve okudukları hakkında konuşmalarının çocukların okuma motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir (Edmunds ve Bauserman, 2006; Darıcan, 2014; Suna, 2006; Başaran ve Ateş, 2009). Yıldız ve Kaman (2016) da özellikle erken çocukluk döneminde ailelerin çocuklara kitap okumasının okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna karşın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin ilkökul olmasının ebeveynlerin çocuklarına kitap okumama olasılığını artırmaktadır. Bir başka deyişle uygulama grubunda yer alan çocuklar, kendilerine okunması konusunda en kritik desteklerden yoksun çocuklardır. Belki de başlı başına bu yoksunluk bile bu çocukların hem okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının hem de okuma becerilerinin gelişiminin doğrudan belirleyicisidir. Bu olasılıklar da göz önünde bulundurularak uygulamalar yapılırken araştırmacı her kitabı öğrencilere iki kez okuyarak önce onların etkin olarak dinlemelerini ve dinlediklerini anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamış bunların yanı sıra, öğrencilere okuma konusunda model olmaya çalışmıştır. Nitekim araştırmacının “Öğrencilere size kitap okumamdan hoşlanıyor musunuz,

size kitap okumaya devam etmeli miyim?” sorularına, öğrenciler “...çok hoşlanıyoruz, daha fazla okuyun” şeklinde yanıtlar vermiştir.

MEB-ABİDE (2019) raporunda 4. sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının evinde ya hiç kitap bulunmadığı ya da sadece bir rafı dolduracak kadar kitap bulunduğu belirtilmektedir. İlkokula başlayınca kadar ev ortamında kitaplarla karşılaşmayan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve yüksek düzeyde okuma motivasyonlarının olması uzun bir süreci gerektirmektedir. Nitekim Şirin (2019) ülkemizde her yıl 1,3 milyon çocuğun dünyaya geldiğini fakat bu çocukların bir milyonunun evinde hiç kitap yokken sadece 300 binin evinde kitap bulunduğunu belirterek bu konuda somut bir adım atmış ve “Bir milyon kitap” projesini başlatmıştır. Bir milyon kitap projesinin amacı, çocukların dünyaya gelir gelmez kitapla buluşmasını sağlamaktır.

Dünyaya gelir gelmez çocukla iletişim kurulması, konuşulması veya ona okunmasının ne kadar etkili olduğu Hart ve Risley’in (1992) araştırmasında bir kez daha görülmektedir. Araştırmacılar bir çocuğun beyin gelişimini ilk 3 yılda önemli ölçüde tamamladığını ve bu ilk üç yılda çocuklar ile etkileşimli bir şekilde konuşulmasının ilerleyen yıllardaki öğrenme sürecine de etki ettiğini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmanın sonunda çalışmaya katılan öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısının arttığı, hatalı okudukları kelime sayısının azaldığı, kelime tanıma oranlarının arttığı, öğrencilerden ikisinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği ve üçünün ise yine endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine ulaştığı görülmüştür. Alanyazında kitapların okuma becerilerine etkisi ile ilgili; kitapların okuryazarlığın gelişiminde ve üst düzey okuma becerilerinin ediniminde kritik faktör olması (Verhoeven & Snow, 2001), okuma yazma zevki kazanılmasında etkili olması (Veryeri Alaca ve Küntay, 2015), çocukların bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişimine olumlu etkilemesi (Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009), akademik olarak başarılı olmada etkili

olması (Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009) ve okuduğunu anlama başarısında etkili olması (Şahinli, 2008) gibi sonuçlar olduğu belirlenmiştir.

Şahinli (2008) üçüncü sınıf öğrencileriyle sekiz hafta süren araştırmasında çocuklarla sadece kitap okuma etkinliği yapmış, herhangi bir yöntem ve strateji uygulamamıştır.

Araştırma sonunda ise çocukların okuduğunu anlama başarısının arttığı görülmektedir. Bu araştırma bize göstermektedir ki çocukların sadece nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile karşılaşması bile onların okuma becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Benzer şekilde sekiz hafta süren mevcut araştırmada da şiirsel anlatıma dayalı nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların okuma becerilerinin gelişimine etki ettiği görülmüştür.

Öneriler

Okuma motivasyonu düşük, okumaya yönelik tutumu olumsuz ve okuma becerileri sınıf seviyesinin altında olan çocuklarla yapılan uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Çocukların okuma becerilerinde sınıf düzeyinde olmayışı okumadan uzaklaşmalarına ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu çalışma 2. sınıfın 2. döneminde yapılmıştır. Böyle bir çalışmanın 1. sınıfın 2. döneminde yapılması çocuklar arasındaki okuma becerileri alanındaki farkın açılmasının önlenebilmesi;
- İlkokul 1 ve 2. sınıfta okumaya yönelik motivasyonu artırmayı ve okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinin amaçlandığı çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okuma motivasyonu ölçeği uygulamaları eğitim öğretim yılının başında uygulanarak öğrencilerin okuma motivasyonu profilleri belirlenerek gerekli adımlar atılması;
- Öğrencilerin kitap okuma sürelerini artırmaya yönelik alternatif çalışmaların artırılması;

- Sınıf kitaplığı oluşturulurken nitelikli eserlere ve çocukların beğenilerinin oluşumu için olabildiğince farklı türden eserlere yer verilmesi;
- Sınıf öğretmenleri tarafından okul kütüphanelerinin yanı sıra çocuk ve halk kütüphanelerinin de kullanımı konusunda bilgilendirme yapılması ve ailelerin çocukları ile kütüphaneye birlikte gitmesi konusunda teşvik edilmesi;
- Aile ortamında okuma ile ilgili herhangi bir faaliyet bulunmayan çocukların kitaplarla buluşmasına vesile olacak sınıf öğretmenlerinin nitelikli çocuk kitapları konusunda yetkinliklerinin artırılması;
- Öğretmenlerin sınıftaki öğrencileri yakından tanıyarak onların kişisel ilgilerini keşfetmesi ve bu ilgiler doğrultusunda çocukları kitaplarla buluşturulması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balantekin, Y., & Kartal, H. (2017). Okul öncesi etkinlik kitaplarının okumaya hazırlık çalışmaları bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 55, 63-78.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının

- incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7 (4), 965-985.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Baki, Y. (2018). The effect of reading motivations of 6th, 7th and 8th grade students on reading attitudes: a structural equation modelling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (1), 17-38.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Başaran, M., & Ateş S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Beşer, R. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından doküman analizi ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama

- farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 147-160.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkavas Kuran, Ş., & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Can, A., Deniz, E., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 645-660.
- Cesur, E., & Baş B. (2015). Mavisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 64-76.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 230-250.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 101-129.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya G., Ülper H., & Yağmur K. (2015). Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004.
- Çıkla, S. (2009). Şiir ve hikâye çevresinde oluşan iki tür: manzum hikâye ve öykü-şiir. *TÜBAR*, XXV, 51-85.
- Çiftçi Ö., & Temizyürek F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demiryürek Tosun, G. (2006). Sevim Ak'ın "Az Buçuk Teo" adlı çocuk kitabındaki kahramanların özdeşim ögesi olarak irdelenmesi. *2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)*, 444-454.

- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Durmuş, N. (2013). İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dündar H., & Akyol H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 361- 377.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *International Reading Association*, 59, 414–424.
- Erdogan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 297-313.
- Gambrell L., Palmer B.M., Codling R.M., & Mazzoni S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 250-265.

- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (196), 258-272.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29 (1), 126-139.
- Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2015). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. Gönen, M. (Editör). *Çocuk edebiyatı* (s. 1-14). Ankara: Eğiten Kitap
- Guthrie T., (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49 (6), 432-445.
- Guthrie J. T., Alao S., & Rinehart J. M. (1997). Literacy issues in focus: engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (6), 438-446.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, R. B. Mosenthal, R. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook III*, 403-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie J.T., & Knowles K.T. (2001). Promoting reading motivation. Verhoeven L.& Snow E. C. (Ed.), *Literacy and motivation reading engagement in individuals and groups* içinde (159-176 s.) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Günel, E. (2015). Nitel araştırmayla tanışma. Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P. (Ed.), *Nitel araştırmaya giriş* (s. 1-35.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. Saban, A., ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 1-51). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096- 1106.
- Henk, W.A., & Melnick, S.A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-477.
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İleri Aydemir, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66- 76.
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *"Bireye" okuma kültürü edindirme izlencesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 57- 78.
- Karabay, A. & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (38), 110-117.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1) , 97-110
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: Yök ve proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1-17.

- Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 463-475.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kartal, H. (2001). *Yatılı-gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, H., & Bozkurt, M. (2014). Okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında yer alan metinlerin bağlaç ve bağdaşıklık yönünden incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 629-655.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2017). İyi kitap dergisi'nin çocuk kitaplığı bölümünde tanıtılan eserlerin çok yönlü analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 31 (4), 483-500.
- Kartal, H., & Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 49-62.

- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, H. K., & Atmaca, T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306- 318.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. Sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurulgan, M., & Çekorol, S. G. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 237-258.
- Kuşdemir, Y. (2018). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 75-86.
- Kush, J. C., Watkins, M.W., & Brookhart, S.M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu, Çev.). (7.bs.). İlk baskı (2001). İstanbul: YKY.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 581-596.

- Marsh, H. W., & Yeung, S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89* (1), 41-54.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B., & Korkeamaki, R. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology, 20*, 237-253.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher, 43*, 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30* (4), 934-956.
- Meb (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Mete, G., & Sis, N. (2016). *Okuma eğitimi ve okumaya adanmışlık modeli*. (1. Basım). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Akademik başarıların izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. Sınıflar özet rapor 2018*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Morrow, L.M. (1992). The impact of literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27*, 250-275.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. 4. Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. New York: Routledge.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M., & Meylanlıoğlu, D. (2008). "Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Özbay, M., & Çeçen, M. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. Sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 67-76.
- Pilten, G. (2011). İlk okuma yazma öğretimini etkileyen faktörler. *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ed. Turan Temur. Ankara: Pegem Akademi.
- Reutzel, D. R. (1985). Story maps improve comprehension. *The Reading Teacher*, 38 (4), 400-404.
- Roettger, D., Szymczuk, M., & Millard, J. (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *Journal of Educational Research*, 72 (3), 138-142.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 141-155.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sanders, B. (2013). *Öküzün a'sı, elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. (3.Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. (8. Baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sözen, N., & Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1638.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sülün Özyar, G. (2012). *Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi bağlamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin Taşkın, Ç. & Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile ve çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*.



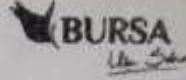
- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, S. (2019). [www.https://1milyonkitap.com/](https://1milyonkitap.com/).
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2009). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third- grade children. *Scientific Studies Of Reading, 10*(4), 381-398.
- Tanrıdiler, A. (2015). Eylem araştırmalarında nicel yöntemler. Uzuner, Y. & Özten Anay, M. (Ed.), Eylem araştırması el kitabı. (s.123-137). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Trim, M. (2004). *Growing and knowing a selection guide for children literature*. München: Die Deutsche Bibliothek.
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12* (14), 465-490.
- Ulu M., & Başaran M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38*, 1-10.
- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Uyar Y., Yıldırım K., & Ateş S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (1), 132-149.

- Uysal Dede, K. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uzuner, Y., & Karasu, G. (2015). Veri toplama yöntemleri. Uzuner, Y. & Özten Anay, M. (Ed.), *Eylem araştırması el kitabı*. (s. 79-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83.
- Ülper, H. (2011a). Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-238.
- Ülper, H. (2011b). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Verhoeven, L., & Snow, C. E. (2001). *Literacy and motivation reading engagement in individuals and groups*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Veryeri Alaca, I., & Küntay, A. C. (2015). *Türkiye'de 0-3 yaş aralığındaki bebek ve çocukların kitapla tanıştırılması. Erken Okur-Yazarlık: 0-3 Yaş Arası Çocuk Kitapları içinde* (ss. 9-30). Derleyen: Bettina Kümmerring-Meibauer. (E. Uşşaklı, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Veziroğlu, M., & Gönen M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının m. E. B. Okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 226-238.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. Athens, GA: National Reading Research Center.

- Wigfield, A., & 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.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research In Education*, 23, 73–118.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23, 46-18.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., & Aktaş N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*. 12 (2), 1249-1365.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 38 (168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013b). Adaptation of the motivation to read profile to turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199.
- Yıldız, M., & Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7 (22), 311-326.
- Yıldız M., & Kaman Ş. (2016). İlköğretim (2- 6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (2), 507, 522.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe'de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9),131-139.

Ekler

Ek 1: Araştırma İzni

**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.9333503
Konu : Nazife DİKMEN'in Tez Çalışması

19.06.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Nazife DİKMEN'in "Çocukların Okuma Motivasyonu ve Tutumlarının Şiirsel Anlatıma Dayalı Eserlerle Geliştirilmesi" konulu tez çalışması isteği Uludağ Üniversitesi'nin 12/06/2017 tarihli ve 23968 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Nazife DİKMEN'in "Çocukların Okuma Motivasyonu ve Tutumlarının Şiirsel Anlatıma Dayalı Eserlerle Geliştirilmesi" konulu tez çalışmasını İnegöl Vehbi Koç İlkokulu'ndaki 2. sınıf öğrencilerine uygulama isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
19.06.2017

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Faks : (0 224) 445 18 10
E-posta: nrg16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bölgü İçin : Ekrem KOZ Engin SEYMEN
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı VİHKİ
Tel: (0224) 445 16 25 (0224) 215 25 39

Bu resmi atıfıyla elektronik imza ile kullanılabilir. http://www.meb.gov.tr adresinden 2678-9004-3643-bdtdel-6Mtc kodu ile kontrol edilebilir.

Ek 2: Okuma Düzeyi Belirleme Tablosu

Okuduğunu Anlama Yüzdesi

K E L İ M E T A N I M A Y Ü Z D E S İ		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
	100	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	99	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	98	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	97	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	96	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	95	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	94	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	93	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.
		E: Endişe düzeyi	Öğrt.: Öğretim düzeyi				Serbest: Serbest okuma düzeyi				

Okuma düzeyleri	Kelime tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99 +	%90 +
Öğretim düzeyi	%95 +	%75 +
Endişe düzeyi	%90 -	%50 +

Okuma düzeyleri ve yüzdeleri. Ekwall ve Shanker (1988) Akyol tarafından uyarlanmıştır.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ek 3: Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği
Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Siz kendinize en uygun seçeneği işaretleyeceksiniz. Kolay gelsin.

Ad- soyad:.....

1. Arkadaşlarım benim _____ olduğumu düşünür.

- çok iyi bir okur/okuyucu
- iyi bir okur/ okuyucu
- ortalama bir okur/ okuyucu
- zayıf bir okur/ okuyucu

2. Kitap okumak sevdiğim bir şeydir.

- Asla.
- Çok sık değil.
- Bazen.
- Sık sık.

3. _____ okurum.

- Arkadaşlarımdan daha kötü
- Arkadaşlarım kadar iyi
- Arkadaşlarımdan biraz daha iyi
- Arkadaşlarımdan çok daha iyi

4. Bilmediğim bir sözcük gördüğümde, _____.

- her zaman anlamını çıkarırım

- bazen anlamını çıkarırım
- bazen anlamını çıkaramam
- hiçbir zaman anlamını çıkaramam

5. Arkadaşlarıma okuduğum güzel kitaplardan bahsederim.

- Asla yapmam.
- Hemen hemen hiçbir zaman yapmam.
- Bazen yaparım.
- Çok sık yaparım.

6. Kendi kendime okurken, _____.

- okuduğum hemen her şeyi anlarım
- okuduğum bazı şeyleri anlarım
- okuduğum hemen hiçbir şeyi anlamam
- okuduğum hiçbir şeyi anlamam

7. Çok okuyan insanlar _____.

- çok ilginçtir
- ilginçtir
- çok ilginç değildir
- sıkıcıdır

(Okuma Motivasyonu Profili Ölçeğinin bir kısmına yer verilmiştir.)

Ek 4: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

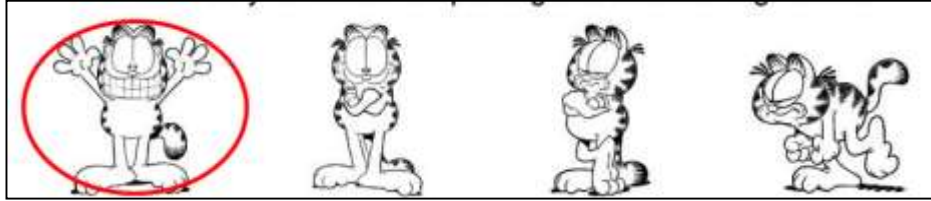
Adı Soyadı:

Sınıf:

Numarası

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
Olurum**

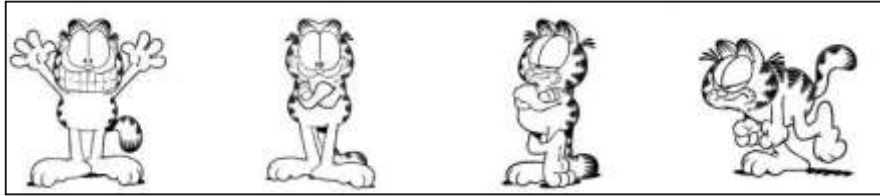
**Hafif
Gülümserim**

**Biraz Üzgün
Olurum**

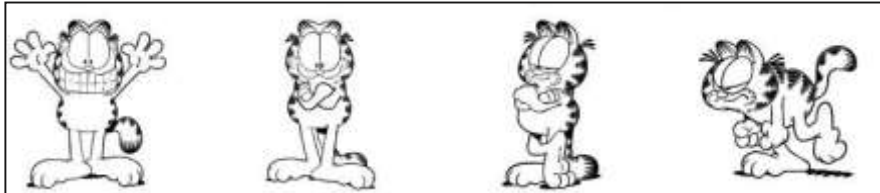
**Çok Üzgün
Hissederim**

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.

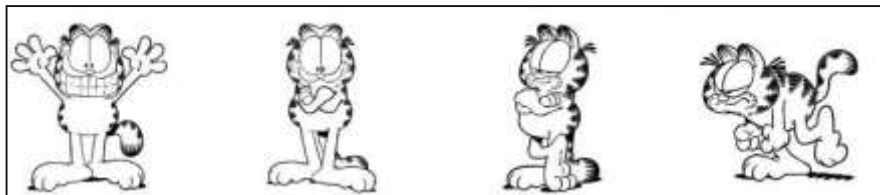
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



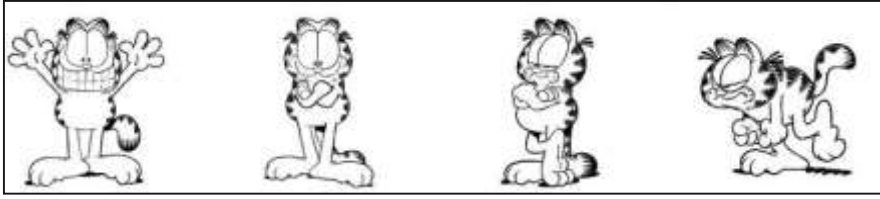
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



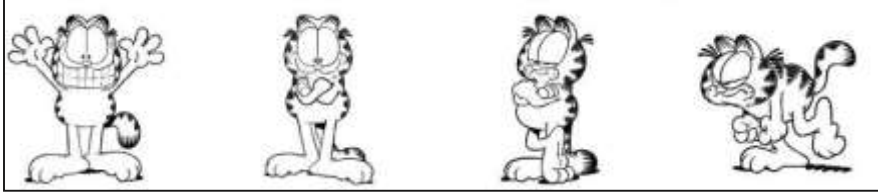
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



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



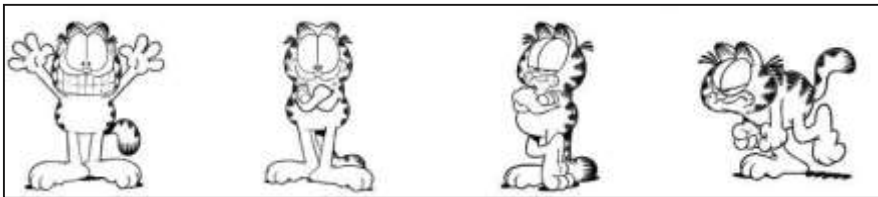
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



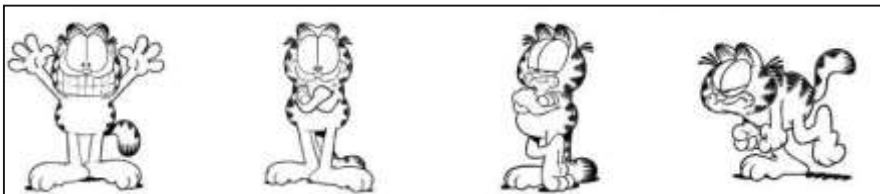
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



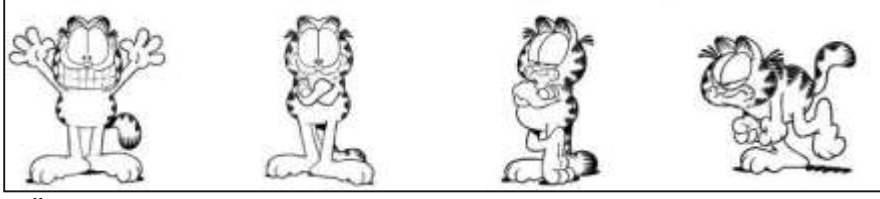
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



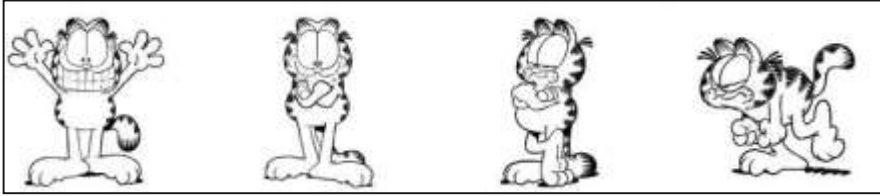
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



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



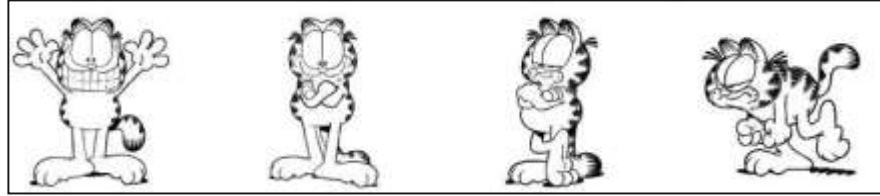
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



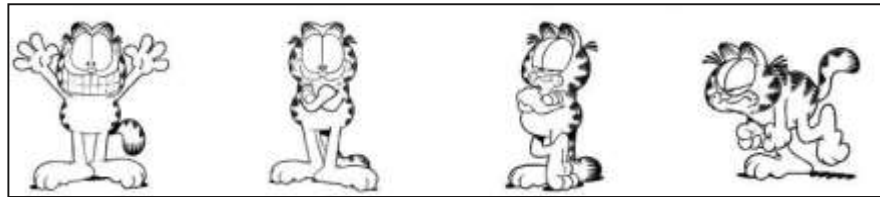
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



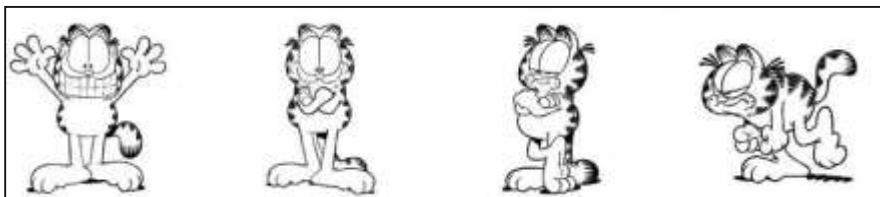
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



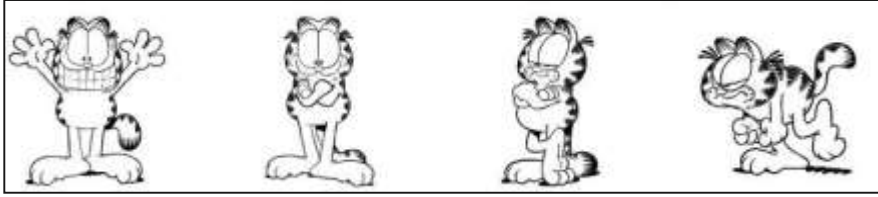
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



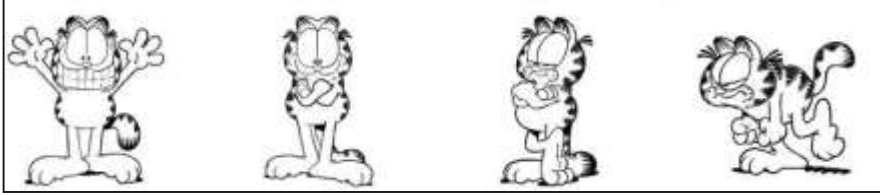
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



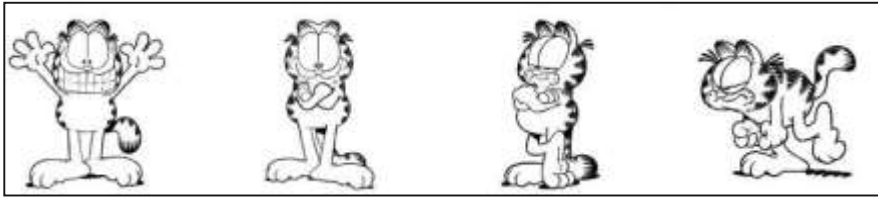
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



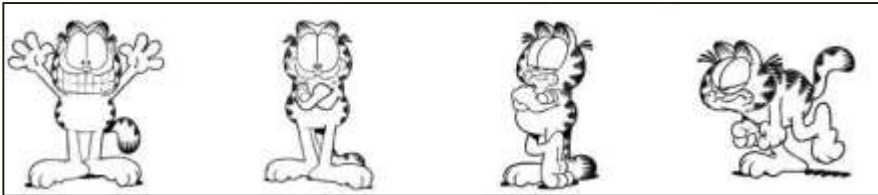
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



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



Ek 5: Veli Görüşme Soruları

Görüşülen kişi:.....

Öğrenci hakkında bilgiler:

Kaçıncı çocuk:

Diğer çocukların yaşları:

Ailede yaşıyan birey sayısı:

Anne baba sağ mı, birlikte mi:

Anne- baba çalışıyor mu:

Anne-baba eğitim durumları:

- 1- Çocuğunuz kitap okumaya istekli mi?
- 2- Çocuğunuz severek okuduğunu düşünüyor musunuz?
- 3- Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okuyor?
Her gün okuyorsa günde ne kadar zaman ayırıyor?
- 4- Okuduklarından aile bireyelerine söz ediyor mu?
- 5- Aile içinde okuma saati vb. okumaya teşvik edici uygulamalar yapıyor musunuz?
- 6- Çocuğunuz hangi tür kitapları okumaktan hoşlanıyor?
- 7- Çocuğunuzun bir kitaplığı var mı?
- 8- Çocuğunuza hediye olarak kitap alıyor musunuz? Çocuğunuz sizden kitap almanızı istiyor mu?
- 9- Çocuğunuz okumayı öğrenmeden önce siz ona kitap okuyor muydunuz?
- 10- Sizce çocuğunuz okuduklarını anlıyor mu?/ Siz çocuğunuz okuduklarını anlıyor musunuz? (Çocuğın okuması akıcı ve anlaşılır mı?)

Ek 6: Öntest Metni

Adın soyadın:.....

Ormanın derinliklerinde, bir ağacın dibinde, ışık yanıyor kulübede. Acaba kim var içeride? Minik pencerelerden gözetleyince, minicik kapıdan bakınca, dört

farecik görünüyor içeride. Mitzi yorgun, Boni uykulu, Poni gözyaşı döküyor, Cano hışkırarak ağlıyor. Belli ki oynamaktan yorulmuş ve kirlenmişler. Artık yıkanıp yatma zamanı. Anne ve baba sesleniyor: “Farecikler yataklarınız sizi bekliyor!”

Mitzi ve Boni merdivenlerden yukarıya koşturuyor, hopluya zıplaya birbiriyle yarışıyor. Diğer ikisi kaydırmaca oynuyor. Hoop çıkıyorlar tırabzana, vıjjt kayıyorlar aşağıya. Aman dikkat, Cano düşmek üzere! Neyse ki kuyruğundan yakalanıyor! Yol boyunca bir koşuşmaca, itişip kakışmaca! Yorgun değil miydi bunlar?

Nasıl canlandılar böyle? Cump cump doğruca küvete atlamaca. Önce oyun, sonra yıkanma. Yıkandıktan sonra kurulanma. Kurulanınca bir güzel pijamalar giyilsin; en güzel kitap seçilsin.

“Haydi çabuk fareler, masal dinlemek isteyenler doğruca yatağa girsinler!”

Masal bitince, ışıklar kapansın.

1) Sence bu hikâyenin başlığı ne olmalı?

.....

2) Fareciklerin evi nerededir?

.....

3) Hikâyedeki fareciklerin adları nelerdir?

.....

4) Anne ve babaları niçin fareciklere sesleniyor?

.....

5) Sen yatmadan önce sana hangi masalın anlatılmasını istersin?

.....

Örnekten dersliklerimizde, bir ağaç dibinde, üç yanıyor kütübünde. Acaba kim var orada? Mink penceresinden gözetleyince, mısır kapları bakınca, dört farecik görüyor. Miti yorgun, Bori uyuklu, Poni gözyaşı döküyor, Cano hıçkırarak ağlıyor. Belli ki yememektir yorulmuş ve kilitlenmişler. Arkı yavaş yavaş zama. Anne ve baba sesleniyor: "Farecikler yataklarınıza sizi bekliyor!"

Miti ve Bori merdivenlerden yukarıya koşuyorlar, hoplasa zıplaya birbirleriyle yarışıyor. Diğer iki kaydırmaca oynuyor. Hoop çayınlar tırtıllama, veji kayıyorlar aşığıya. Aman dikkat, Cano düşmek üzere! Neyse ki kuyruğundan yakalanıyor! Yal boyunca bir kuyupma, kitap kakaımacı! Yorgun değil miydi bunlar?

Nasıl sandılar böyle? Camp camp dışına küverte atılmaca. Önce oyun, sonra yılanma. Yikandıktan sonra kurulama. Kurulunca bir güzel pijamalar giyilir; en güzel kitap seçilir.

"Haydi çabuk fareler, masal dinlemek isteyenler doğrusu yatağı girinler!"

Masal bitince, ışıklar kapanır.

- 1) Sence bu hikayenin başlığı ne olmalı? Deniz kenarlarında
- 2) Fareciklerin en merkezi? Deniz kenarında
- 3) Hikayedeki fareciklerin adları nelerdir? Kedi
- 4) Anne ve babaları için fareciklere sesleniyor? Çocuklar
- 5) Sen yatmadan önce sana hangi masalın anlatılmasını istersin? Deniz kenarında

Örnekten dersliklerimizde, bir ağaç dibinde, üç yanıyor kütübünde. Acaba kim var orada? Mink penceresinden gözetleyince, mısır kapları bakınca, dört farecik görüyor. Miti yorgun, Bori uyuklu, Poni gözyaşı döküyor, Cano hıçkırarak ağlıyor. Belli ki yememektir yorulmuş ve kilitlenmişler. Arkı yavaş yavaş zama. Anne ve baba sesleniyor: "Farecikler yataklarınıza sizi bekliyor!"

Miti ve Bori merdivenlerden yukarıya koşuyorlar, hoplasa zıplaya birbirleriyle yarışıyor. Diğer iki kaydırmaca oynuyor. Hoop çayınlar tırtıllama, veji kayıyorlar aşığıya. Aman dikkat, Cano düşmek üzere! Neyse ki kuyruğundan yakalanıyor! Yal boyunca bir kuyupma, kitap kakaımacı! Yorgun değil miydi bunlar?

Nasıl sandılar böyle? Camp camp dışına küverte atılmaca. Önce oyun, sonra yılanma. Yikandıktan sonra kurulama. Kurulunca bir güzel pijamalar giyilir; en güzel kitap seçilir.

"Haydi çabuk fareler, masal dinlemek isteyenler doğrusu yatağı girinler!"

Masal bitince, ışıklar kapanır.

- 1) Sence bu hikayenin başlığı ne olmalı? Deniz kenarlarında
- 2) Fareciklerin en merkezi? Deniz kenarında
- 3) Hikayedeki fareciklerin adları nelerdir? Kedi
- 4) Anne ve babaları için fareciklere sesleniyor? Çocuklar
- 5) Sen yatmadan önce sana hangi masalın anlatılmasını istersin? Deniz kenarında

Örnekten dersliklerimizde, bir ağaç dibinde, üç yanıyor kütübünde. Acaba kim var orada? Mink penceresinden gözetleyince, mısır kapları bakınca, dört farecik görüyor. Miti yorgun, Bori uyuklu, Poni gözyaşı döküyor, Cano hıçkırarak ağlıyor. Belli ki yememektir yorulmuş ve kilitlenmişler. Arkı yavaş yavaş zama. Anne ve baba sesleniyor: "Farecikler yataklarınıza sizi bekliyor!"

Miti ve Bori merdivenlerden yukarıya koşuyorlar, hoplasa zıplaya birbirleriyle yarışıyor. Diğer iki kaydırmaca oynuyor. Hoop çayınlar tırtıllama, veji kayıyorlar aşığıya. Aman dikkat, Cano düşmek üzere! Neyse ki kuyruğundan yakalanıyor! Yal boyunca bir kuyupma, kitap kakaımacı! Yorgun değil miydi bunlar?

Nasıl sandılar böyle? Camp camp dışına küverte atılmaca. Önce oyun, sonra yılanma. Yikandıktan sonra kurulama. Kurulunca bir güzel pijamalar giyilir; en güzel kitap seçilir.

"Haydi çabuk fareler, masal dinlemek isteyenler doğrusu yatağı girinler!"

Masal bitince, ışıklar kapanır.

- 1) Sence bu hikayenin başlığı ne olmalı? Deniz kenarlarında
- 2) Fareciklerin en merkezi? Deniz kenarında
- 3) Hikayedeki fareciklerin adları nelerdir? Kedi
- 4) Anne ve babaları için fareciklere sesleniyor? Çocuklar
- 5) Sen yatmadan önce sana hangi masalın anlatılmasını istersin? Deniz kenarında

Örnekten dersliklerimizde, bir ağaç dibinde, üç yanıyor kütübünde. Acaba kim var orada? Mink penceresinden gözetleyince, mısır kapları bakınca, dört farecik görüyor. Miti yorgun, Bori uyuklu, Poni gözyaşı döküyor, Cano hıçkırarak ağlıyor. Belli ki yememektir yorulmuş ve kilitlenmişler. Arkı yavaş yavaş zama. Anne ve baba sesleniyor: "Farecikler yataklarınıza sizi bekliyor!"

Miti ve Bori merdivenlerden yukarıya koşuyorlar, hoplasa zıplaya birbirleriyle yarışıyor. Diğer iki kaydırmaca oynuyor. Hoop çayınlar tırtıllama, veji kayıyorlar aşığıya. Aman dikkat, Cano düşmek üzere! Neyse ki kuyruğundan yakalanıyor! Yal boyunca bir kuyupma, kitap kakaımacı! Yorgun değil miydi bunlar?

Nasıl sandılar böyle? Camp camp dışına küverte atılmaca. Önce oyun, sonra yılanma. Yikandıktan sonra kurulama. Kurulunca bir güzel pijamalar giyilir; en güzel kitap seçilir.

"Haydi çabuk fareler, masal dinlemek isteyenler doğrusu yatağı girinler!"

Masal bitince, ışıklar kapanır.

- 1) Sence bu hikayenin başlığı ne olmalı? Deniz kenarlarında
- 2) Fareciklerin en merkezi? Deniz kenarında
- 3) Hikayedeki fareciklerin adları nelerdir? Kedi
- 4) Anne ve babaları için fareciklere sesleniyor? Çocuklar
- 5) Sen yatmadan önce sana hangi masalın anlatılmasını istersin? Deniz kenarında

Örnekten dersliklerimizde, bir ağaç dibinde, üç yanıyor kütübünde. Acaba kim var orada? Mink penceresinden gözetleyince, mısır kapları bakınca, dört farecik görüyor. Miti yorgun, Bori uyuklu, Poni gözyaşı döküyor, Cano hıçkırarak ağlıyor. Belli ki yememektir yorulmuş ve kilitlenmişler. Arkı yavaş yavaş zama. Anne ve baba sesleniyor: "Farecikler yataklarınıza sizi bekliyor!"

Miti ve Bori merdivenlerden yukarıya koşuyorlar, hoplasa zıplaya birbirleriyle yarışıyor. Diğer iki kaydırmaca oynuyor. Hoop çayınlar tırtıllama, veji kayıyorlar aşığıya. Aman dikkat, Cano düşmek üzere! Neyse ki kuyruğundan yakalanıyor! Yal boyunca bir kuyupma, kitap kakaımacı! Yorgun değil miydi bunlar?

Nasıl sandılar böyle? Camp camp dışına küverte atılmaca. Önce oyun, sonra yılanma. Yikandıktan sonra kurulama. Kurulunca bir güzel pijamalar giyilir; en güzel kitap seçilir.

"Haydi çabuk fareler, masal dinlemek isteyenler doğrusu yatağı girinler!"

Masal bitince, ışıklar kapanır.

- 1) Sence bu hikayenin başlığı ne olmalı? Deniz kenarlarında
- 2) Fareciklerin en merkezi? Deniz kenarında
- 3) Hikayedeki fareciklerin adları nelerdir? Kedi
- 4) Anne ve babaları için fareciklere sesleniyor? Çocuklar
- 5) Sen yatmadan önce sana hangi masalın anlatılmasını istersin? Deniz kenarında

Ek 7: Sontest Metni

Adın Soyadın:.....

Hava çok güzel, ne de olsa yaz ortası. Annem bizi parka götürüyor, omzunda kocaman çantası.

Kaydırak, salıncak derken pantolonumu yırtmışım ben. Kardeşimse çamura batmış. Giysilerimizi değiştirmeliyiz hemen. Annem çantadan çıkarıyor yedek giysileri, beklemeden değiştiriyoruz üzerimizi.

Bir de bakıyorum dizim kanıyor. Kaydırığın kenarına çarpmışım. Annem çantayı açıyor. Hop! Yara merhemi. Hop! Yara bandı. Belki de çantamız bir ilkyardım uzmanı.

Artık güneş yakıyor. Gölgede dinlenme zamanı. Bu defa çantanın sürprizi, güzel mi güzel bir öykü kitabı. Annem okuyor biz dinliyoruz. Biz okuyoruz annem dinliyor..

Biraz sonra midemiz gurulduyor. Demek ki acıkmış karnımız. Yiyecek ve içecekler çantadan.

Şuradaki minik kedi, pek aç kalmış besbelli. Kediciğe süt var mıdır? Küçük bir süt şişesi çıkıyor aradan. Aslan çanta, süper çanta. Sen çok yaşa.

Bugün bir hayale kapıldım. Nedense çantamızı süper sandım. Sonunda gerçeği anladım. Aslında süper olan çanta değil. Her şeyi düşünen benim biricik annem.

- **Bu metnin başlığı sence ne olabilir?**

.....

- **Çocuklar ne zaman giysilerini değiştiriyorlar?**

.....

- **Gölgede dinlenirken ne yapıyorlar?**

.....

- **Çocuğun dizi kanadığında nasıl tedavi ediyorlar?**

.....

- **Sen ve annen bir yere giderken çantaya neler koyuyorsunuz?**

.....

Öğretmen: 13 **Sınıf:** _____

Hiçbir gün güzel, ne de ota yaz ortası. Anımlı bir parka gidiyoruz, ortasında kocaman çarşılar.

Kaydırak, salıncak derken partilerininu yitirmişim ben. Kardeşime çamaşa batmış. Gözlerini mi değiştirmeliyim hersem. Anımlı çarşadan çıkıyor yedik çiğneni, bakılmadan değıştiriyorum saçlarını.

Bir de bakıyorum diğim kamyon. Kaydırığın kenarına çarşıyım. Anımlı çarşılar açıyor. Hoş! Yaza merhamet. Hoş! Yaza bari. Baki de çarşama bir çıkartım ummam.

Artık güney yakıyor. Göğünde dinlenme zamanı. Bu defa çarşama süprütü, güzel mi güzel bir öykü kitabı. Anımlı okuyor bu dinlenişim. Bu okuyorum anımlı dinliyorum.

Biraz sonra midemim gurultuyor. Demek ki açlığım karmam. Yiyecek ne içecekler çarşadan.

Şuradaki meşuk keçi, pek aç kalıyın beşbeşi. Keçideği süt var mıdır? Küçük bir süt yığıcı çıkıyor anımlı. Anımlı çarşı, süper çarşı. Sen çok yaza.

Buğün bir hayale kapıldım. Nelemim çarşama süper sandım. Sonunda gerçekçi anımlı. Anımlı süper olan çarşı değil. Her şey düğünem hersem birlikt anımlı.

- Bu metnin başlığı senin ne olabilir? Hayatın ve Çarşanın
- Çocuklar ne zaman güzelliklerini değıştiriyorlar? Her zaman ve her yerde
- Göğünde dinlenirken ne yapıyorlar? Okuyorlar
- Çocukları diğim kanadığında nasıl tedavi ediyorlar? Okuyarak ve yazarak
- Sen ve anımlı bir yere giderken çarşaya neler koyuyorsunuz? Okuyarak ve yazarak

Öğretmen: 13 **Sınıf:** _____

Hiçbir gün güzel, ne de ota yaz ortası. Anımlı bir parka gidiyoruz, ortasında kocaman çarşılar.

Kaydırak, salıncak derken partilerininu yitirmişim ben. Kardeşime çamaşa batmış. Gözlerini mi değiştirmeliyim hersem. Anımlı çarşadan çıkıyor yedik çiğneni, bakılmadan değıştiriyorum saçlarını.

Bir de bakıyorum diğim kamyon. Kaydırığın kenarına çarşıyım. Anımlı çarşılar açıyor. Hoş! Yaza merhamet. Hoş! Yaza bari. Baki de çarşama bir çıkartım ummam.

Artık güney yakıyor. Göğünde dinlenme zamanı. Bu defa çarşama süprütü, güzel mi güzel bir öykü kitabı. Anımlı okuyor bu dinlenişim. Bu okuyorum anımlı dinliyorum.

Biraz sonra midemim gurultuyor. Demek ki açlığım karmam. Yiyecek ne içecekler çarşadan.

Şuradaki meşuk keçi, pek aç kalıyın beşbeşi. Keçideği süt var mıdır? Küçük bir süt yığıcı çıkıyor anımlı. Anımlı çarşı, süper çarşı. Sen çok yaza.

Buğün bir hayale kapıldım. Nelemim çarşama süper sandım. Sonunda gerçekçi anımlı. Anımlı süper olan çarşı değil. Her şey düğünem hersem birlikt anımlı.

- Bu metnin başlığı senin ne olabilir? Hayatın ve Çarşanın
- Çocuklar ne zaman güzelliklerini değıştiriyorlar? Her zaman ve her yerde
- Göğünde dinlenirken ne yapıyorlar? Okuyorlar
- Çocukları diğim kanadığında nasıl tedavi ediyorlar? Okuyarak ve yazarak
- Sen ve anımlı bir yere giderken çarşaya neler koyuyorsunuz? Okuyarak ve yazarak

Öğretmen: 13 **Sınıf:** _____

Hiçbir gün güzel, ne de ota yaz ortası. Anımlı bir parka gidiyoruz, ortasında kocaman çarşılar.

Kaydırak, salıncak derken partilerininu yitirmişim ben. Kardeşime çamaşa batmış. Gözlerini mi değiştirmeliyim hersem. Anımlı çarşadan çıkıyor yedik çiğneni, bakılmadan değıştiriyorum saçlarını.

Bir de bakıyorum diğim kamyon. Kaydırığın kenarına çarşıyım. Anımlı çarşılar açıyor. Hoş! Yaza merhamet. Hoş! Yaza bari. Baki de çarşama bir çıkartım ummam.

Artık güney yakıyor. Göğünde dinlenme zamanı. Bu defa çarşama süprütü, güzel mi güzel bir öykü kitabı. Anımlı okuyor bu dinlenişim. Bu okuyorum anımlı dinliyorum.

Biraz sonra midemim gurultuyor. Demek ki açlığım karmam. Yiyecek ne içecekler çarşadan.

Şuradaki meşuk keçi, pek aç kalıyın beşbeşi. Keçideği süt var mıdır? Küçük bir süt yığıcı çıkıyor anımlı. Anımlı çarşı, süper çarşı. Sen çok yaza.

Buğün bir hayale kapıldım. Nelemim çarşama süper sandım. Sonunda gerçekçi anımlı. Anımlı süper olan çarşı değil. Her şey düğünem hersem birlikt anımlı.

- Bu metnin başlığı senin ne olabilir? Kocaman Çarşı
- Çocuklar ne zaman güzelliklerini değıştiriyorlar? Her zaman ve her yerde
- Göğünde dinlenirken ne yapıyorlar? Okuyorlar
- Çocukları diğim kanadığında nasıl tedavi ediyorlar? Okuyarak ve yazarak
- Sen ve anımlı bir yere giderken çarşaya neler koyuyorsunuz? Okuyarak ve yazarak

Öğretmen: 13 **Sınıf:** _____

Hiçbir gün güzel, ne de ota yaz ortası. Anımlı bir parka gidiyoruz, ortasında kocaman çarşılar.

Kaydırak, salıncak derken partilerininu yitirmişim ben. Kardeşime çamaşa batmış. Gözlerini mi değiştirmeliyim hersem. Anımlı çarşadan çıkıyor yedik çiğneni, bakılmadan değıştiriyorum saçlarını.

Bir de bakıyorum diğim kamyon. Kaydırığın kenarına çarşıyım. Anımlı çarşılar açıyor. Hoş! Yaza merhamet. Hoş! Yaza bari. Baki de çarşama bir çıkartım ummam.

Artık güney yakıyor. Göğünde dinlenme zamanı. Bu defa çarşama süprütü, güzel mi güzel bir öykü kitabı. Anımlı okuyor bu dinlenişim. Bu okuyorum anımlı dinliyorum.

Biraz sonra midemim gurultuyor. Demek ki açlığım karmam. Yiyecek ne içecekler çarşadan.

Şuradaki meşuk keçi, pek aç kalıyın beşbeşi. Keçideği süt var mıdır? Küçük bir süt yığıcı çıkıyor anımlı. Anımlı çarşı, süper çarşı. Sen çok yaza.

Buğün bir hayale kapıldım. Nelemim çarşama süper sandım. Sonunda gerçekçi anımlı. Anımlı süper olan çarşı değil. Her şey düğünem hersem birlikt anımlı.

- Bu metnin başlığı senin ne olabilir? Kocaman Çarşı
- Çocuklar ne zaman güzelliklerini değıştiriyorlar? Her zaman ve her yerde
- Göğünde dinlenirken ne yapıyorlar? Okuyorlar
- Çocukları diğim kanadığında nasıl tedavi ediyorlar? Okuyarak ve yazarak
- Sen ve anımlı bir yere giderken çarşaya neler koyuyorsunuz? Okuyarak ve yazarak

Öğretmen: 13 **Sınıf:** _____

Hiçbir gün güzel, ne de ota yaz ortası. Anımlı bir parka gidiyoruz, ortasında kocaman çarşılar.

Kaydırak, salıncak derken partilerininu yitirmişim ben. Kardeşime çamaşa batmış. Gözlerini mi değiştirmeliyim hersem. Anımlı çarşadan çıkıyor yedik çiğneni, bakılmadan değıştiriyorum saçlarını.

Bir de bakıyorum diğim kamyon. Kaydırığın kenarına çarşıyım. Anımlı çarşılar açıyor. Hoş! Yaza merhamet. Hoş! Yaza bari. Baki de çarşama bir çıkartım ummam.

Artık güney yakıyor. Göğünde dinlenme zamanı. Bu defa çarşama süprütü, güzel mi güzel bir öykü kitabı. Anımlı okuyor bu dinlenişim. Bu okuyorum anımlı dinliyorum.

Biraz sonra midemim gurultuyor. Demek ki açlığım karmam. Yiyecek ne içecekler çarşadan.

Şuradaki meşuk keçi, pek aç kalıyın beşbeşi. Keçideği süt var mıdır? Küçük bir süt yığıcı çıkıyor anımlı. Anımlı çarşı, süper çarşı. Sen çok yaza.

Buğün bir hayale kapıldım. Nelemim çarşama süper sandım. Sonunda gerçekçi anımlı. Anımlı süper olan çarşı değil. Her şey düğünem hersem birlikt anımlı.

- Bu metnin başlığı senin ne olabilir? Kocaman Çarşı
- Çocuklar ne zaman güzelliklerini değıştiriyorlar? Her zaman ve her yerde
- Göğünde dinlenirken ne yapıyorlar? Okuyorlar
- Çocukları diğim kanadığında nasıl tedavi ediyorlar? Okuyarak ve yazarak
- Sen ve anımlı bir yere giderken çarşaya neler koyuyorsunuz? Okuyarak ve yazarak

Ek 8: Örnek Ders Planı**1.HAFTA DERS İŞLENİŞ PLANI****1. oturum**

Derse şiirsel dille yazılmış eser olan Üç Kedi Bir Dilek ile gelinir. Aşağıdaki şiir öğretmen tarafından öğrencilere okunur. Şiir okurken öğretmen vurgu, tonlama, jest ve mimiklerini kullanır.

*Bir ses geldi pencereden,/ Baktım kıvrılan bir kuyruk,
Biraz daha eğilince,/ Küçük bir yavrucuk,*

Çocuklar sizce bu ne olabilir?

*Miyavlıyordu pencerenin dibinde / Ben koşunca yanına
Dolandı ayağıma / Okşadım yavaşça başını
Acıktın mı diye sordum / Miyavladı yavaş yavaş
Koştum hemen mutfağa / Sütü kapıp fırladım
Bir de baktım / Kediciğin yanında bir yavru daha
Arkadaşı da varmış / O da mini minnacıkmuş
Azıcık süt koyunca kaba / Hızlı hızlı içiverdiler
Minik kedcikler çok açmış / O yüzden biri pencereye tırmanmış.*

Aşağıdaki sorular öğretmen tarafından öğrencilere sorulur.

- Çocuklar kediler hakkında neler düşünüyorsunuz? Kediler ile ilgili bir anınız var mı?
- Buradaki minik kediciğin yanında bir arkadaşı var. Sizin en yakın arkadaşlarınız kimler?
- En yakın arkadaşlarınız ile neler yapıyorsunuz?
- Haydi hep birlikte kedi olalım, sahneye çıkalım.

Öğretmen öğrenciler ile birlikte sahneye çıkar. Öğretmen sahnede yapabilecekleri ile ilgili örnekler verir.

Çocuklar kedi ailesi oluşturabiliriz, kedi ve kedinin arkadaşları olabilir veya kedinin başına gelen bir olayı canlandırabiliriz.

Sahneye çıkan öğrencilere 5 dakika düşünmeleri için süre tanınır. Grup olarak nasıl bir drama etkinliği yapabilecekleri üzerinde konuşmaları istenir.

Öğrenciler bu süre içerisinde bir fikir oluşturamazlarsa öğrencilere destek verilir. Örneğin; İsterseniz kedice dilini kullanarak yani sadece miyavlayarak birbirinize ne yapmanız gerektiğini anlatabilirsiniz.

Sahnede çocukların yaratıcı olmalarına fırsat verilir. Hem yaratıcılıklarını kullanmaları hem de grup içinde eğlenmeleri amaçlanır.

Öğrenciler farklı şubelerden geldiklerinden dolayı daha önceden birbirlerini çok tanımıyorlar. Drama etkinliklerindeki amaçlardan biri de öğrencilerin birbirlerini tanımalarını, oyun arkadaşı olarak görmelerini sağlamaktır.

Ara

- Bu hafta sizinle bu eseri inceleyip etkinlikler yapacağız. Bu eser benim çok sevdiğim bir eser. Çok sevdiğimden dolayı daha önce birçok kez okudum. Birazdan sizlere de okuyacağım. Okurken beni çok dikkatli dinlemenizi istiyorum. Kitabı okurken durup sizlerin düşüncelerini soracağım. Bakalım eser bize ne anlatıyor. Eminim siz de benim gibi bu eseri çok seveceksiniz. (Öğrencilerin eser hakkında olumlu duygular uyanması için güzel sözler söylenir.).

-Eserin kapak resmi gösterilir. Eserin başlığı çocukların göremeyeceği şekilde kapatılır. Çocuklar kapakta neler görüyorsunuz? Sizce bu kitapta nasıl bir öykü olabilir? Öykünün kahramanı kim/ kimler olabilir?

- Çocuklar bu eserin başlığını okuyalım mı hep birlikte. “ Üç Kedi Bir Dilek”.

- Siz hiç dilek dilediniz mi?

- Ne zaman dilek dilediniz?

- Çocuklar bu sayfada neler görüyorsunuz? (Sayfa 1-2)

- Sizce bu kediler ne yapıyor burada?

Görselden tahminde bulunmaları istenir.

Eser sonuna kadar görseller öğrencilere gösterilerek okunur.

Sayfa (3-4)

Çocuklar peki bu sayfada neler görüyorsunuz? Kediciklerimiz ne yapıyorlar?

Bundan sonraki sayfalarda sıra ile incelenir ve çocuklara görsellerde neler gördükleri sorulur.

Görseller incelendikten sonra metin vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek, diyaloga dayalı okuma tekniği ile okunur.

“ Ne muhteşem bir gece.

Ay ve yıldızlar pırıl pırıl.

Tek bir bulut bile yok gökyüzünde.”

Çocuklar bu resimde ne görüyorsunuz? Kedicikler ne yapıyor burada?

“Üç kafadar yine damda./ Piti, Pati ve Pus sırtüstü uzanmışlar, keyifle(sohbet ediyorlar).”

Çocuklar keyifle ne yapıyor olabilirler?

Kediciklerin adları neymiş? Sizin kedicinizin olsa adını ne koyardınız? Sizce damda ne konuşuyorlar?

“Pus en bilmişleri./ Yıldızları gösteriyor ve diyor ki,/ “Biliyor musunuz, kayan bir yıldız gören çok (Kayan bir yıldız gören çok ne olabilir çocuklar? (şanslıymış)), çünkü mutlaka gerçekleştirmiş dileği.”

Hiç kayan yıldız gördünüz mü?

Kayan yıldız görseniz siz ne dilerdiniz?

“Piti çok heyecanlanıyor./ “Gerçekten mi?” derken, gözlerini kocaman kocaman açıyor ve derin düşüncelere dalıyor.”

Sizce Piti neden heyecanlandı? Ne düşünüyor olabilir?

“Günler ve geceler geçiyor... / Ancak o gecedan beri/ sürekli gökyüzünde Piticiğin gözleri. / Hep yukarı bakmaktan boynu tutuluyor. / Artık hiçbir sohbeta katılmıyor./ Doğru dürüst uyku bile uyumuyor. / Hep bekliyor. (Hep bir yıldızın kaymasını bekliyor.)”

Hep ne bekliyor olabilir?

Neden hep bir yıldızın kaymasını bekliyor Piticik?

“Ama sürekli yukarı bakanların başına kötü şeyler gelebilir. / Bir gece çırpınıyor Piti, lokması boğazına takılmış... / Üstelik bir de damdan düşüyor, ayağı bir kiremite takılmış.. / Neyse ki son anda kurtarıyorlar onu./ Ah, ah, nereye varacak bu Piticiğin sonu?”

Neden lokması boğazına takılmış olabilir?

Sizce bundan sonra ne olacak?

“Artık Pati ve Pus endişeli. “Ya kurtarmasaydık seni.. Lütfen vazgeç beklemekten!” diyorlar, ama Piticiği bir türlü vazgeçiremiyorlar. Bu kadar önemli olan neydi ki? / Acaba neydi Piti’nin dileği?

Çocuklar endişeli olmak ne demek sizce? Sizin endişeli olduğunuz durumlar var mı?

Piti’nin dileği ne olabilir peki?

“Pus kendini suçlu hissediyor. / Pati’nin kulağına eğiliyor ve “Hemen bir çare bulmalıyız!” diyor.”

Nasıl bir çare bulunabilir? Nasıl öğrenebilirler Piti’nin dileğini?

“Kafa kafaya verip bir süre düşünüyorlar. / Birden “Buldum” diyor Pus sevinçle./ “Bize gereken biraz kömür tozu, bir de el feneri. / Sen bunları bul, bense ziyaret edeceğim yan damdaki Bayan Leylek’i.”

Bayan Leylek’i neden ziyaret edecek?

Kömür tozu ve fener ile ne yapılabilir?

“Kömür tozunu bulmak kolay./ Fakat gece bekçisinden el fenerini ödünç almak bir olay. / Bayan Leylek ise zaten yufka yürekli. (Çocuklar yufka yürekli ne demek olabilir?) / Yardım etmeyi hemen kabul ediyor. / Ama herkes gibi o da hediye almayı seviyor.”

Leylek nasıl yardım edebilir?

Siz olsanız yardım eder miydiniz?

Hediye almayı herkes sever mi? Siz hiç hediye verdiniz mi?

“Piti hala gökyüzünü (izlemekte) (Piti gökyüzünü hala ne yapıyor olabilir? Neden gökyüzünü izliyordu?) / Pati ve Pus ise doğru zamanı beklemekte... / İşte bu gece gökte ay yok. / Her şey karanlıkta. / Yani her şey plana uygun, / her şey yolunda..”

Acaba ne plan yapmış olabilirler?

Gökte ay olmayınca ne olur?

“Bayan Leylek ve Pus kömür tozuna bulanmış, / kapkara olmuşlar bile. / Pati ise bir bacanın arkasına gizlenmiş, /el feneri de elinde.. / Bayan Leylek, Pus’u tutuyor ensesinden/ ve birlikte havalanıyorlar. / Siz hiç uçan kedi gördünüz mü? (Gördünüz mü çocuklar uçan kedi? Uçan canlıların ne gibi özellikleri var?)/ Pus neredeyse bayılacak endişeden. / Ama artık dikkat zamanı. / Pus tek gözünü iyice kapamalı.”

Çocuklar ne yapmaya çalışıyorlar, neden tek gözü kapalı olabilir ?

“İşte muhteşem bir görüntü. / Plan işe yarıyor. / Pus’un açık olan gözü/ öyle güzel yansıtıyor ki fenerin ışığını, / kayan bir yıldız gibi ıslıl ıslıl parlıyor. / Pus ile Leylek ise karanlıkta hiç seçilmiyor.”

Çocuklar ne yapmaya çalıştıkları çıktı en sonunda ortaya. Sizce Piti gördü mü onları?

“Bunu gören Piti, önce şaşkınlıktan nefesini tutuyor, / sonra sevinçle haykırıyor dileğini... /

“Sevgili yıldız, ne olur, / Pus ve Pati’yle hiç bozulmasın, (Bozulmasını istemediği şey ne olabilir?)/ sonsuza kadar yollarımız ayrılmamasın.” / Pus ve Pati de işitiyor bu dileği.”

Çocuklar Piti'nin dileği neymiş?

Sizin de böyle hep birlikte olmak istediğiniz arkadaşlarınız var mı?

“Pus aceleyle temizleniyor, / Pati de el fenerini gizliyor. / Çabucak Piti'nin yanına dönüyorlar.
/ Piti çok mutlu. / Dostlarının üzerinde kalan kömür tozlarını fark etmiyor bile. / “Gördünüz
mü kayan yıldızı?” diyor / ve boyunlarına sarılıyor. / Hepsinin gözleri doluyor. / Artık bitkin
Piticik... / Uzanıyor ikisinin arasına. / Hemencecik derin mi derin / bir uykuya dalıyor. / Bu
gece biraz serin. / Pati özenle üzerini örtüyor Piti'nin. / Sonra ikisi oturup düşünüyorlar, / “
Acaba yanlış mı yaptık?” diye. / Sessizce gökyüzüne bakıyorlar...”

Neden yanlış yaptıklarını düşünüyorlar?

“Aaaa! O da ne? / Kayan bir yıldız mı bu? Gerçek mi?/ Hemen el ele tutuşuyorlar, / bir
ağızdan fısıldıyorlar... / “Kayan yıldız, lütfen, lütfen, / gerçek olsun Piticiğin dileği...” / Artık
içleri rahat. / İksinin de gözleri parlıyor. / Kalplerinden gelen bir ses / bu dileğin
gerçekleşeceğini söylüyor.”

Neden artık içleri rahat?

2. Oturum

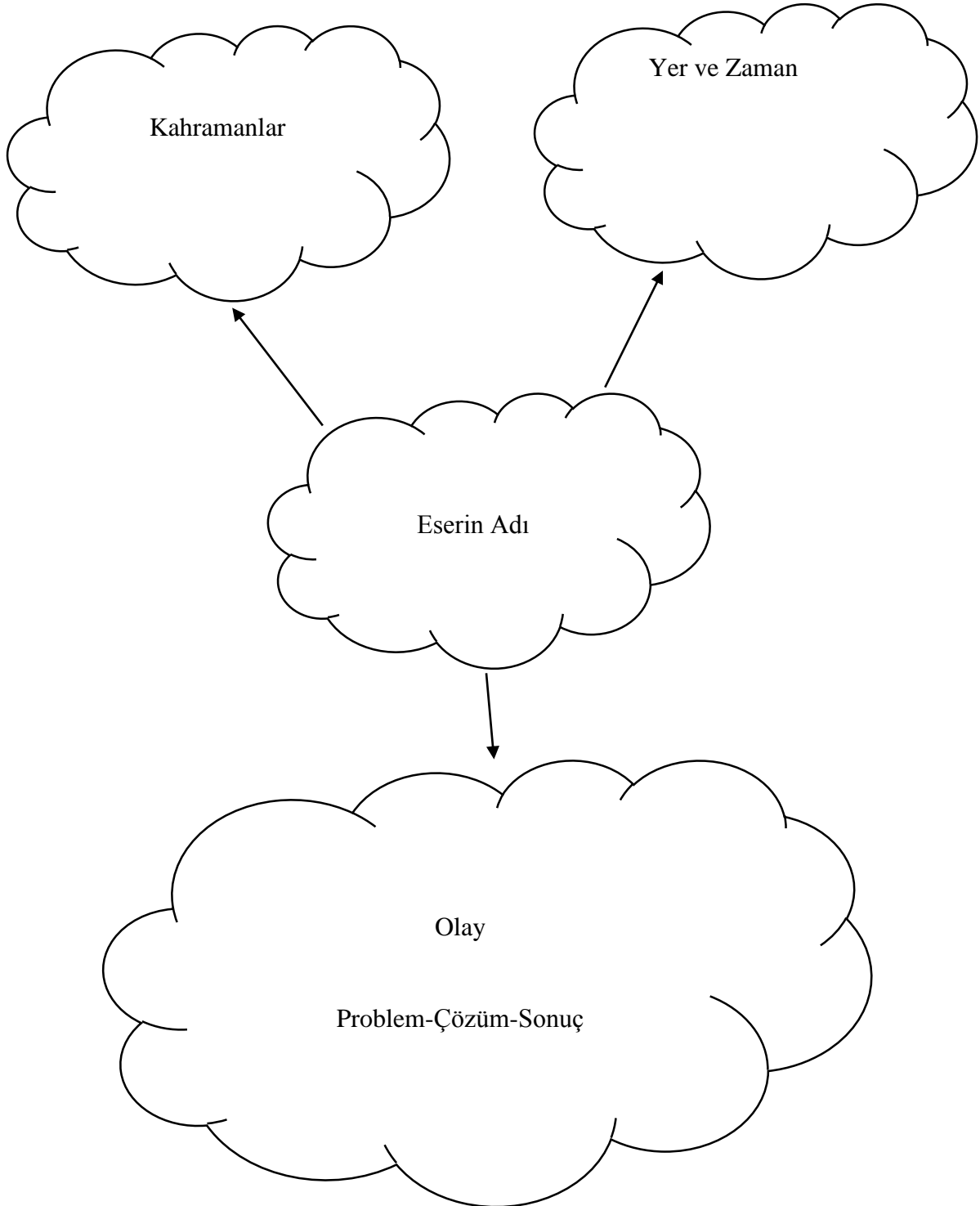
Merhaba çocuklar. Geçtiğimiz gün sizinle Üç Kedi Bir Dilek kitabını tanıştırmıştım.
Bu kitapta neler olmuştu hatırlıyor musunuz? Bu kitabın kahramanları kimdi? Şimdi size bu
kitabı bir kez daha okuyacağım. Nasıl okuduğuma, okuduğumun anlaşılıp anlaşılmadığına,
nerelerde durduğuma dikkat edin olur mu?

Eser okunduktan sonra öğrencilerin katılımı ile olay sırasına göre eser anlatılır.

Çocuklar bu öyküyü siz yazmış olsaydınız, nasıl bir kapak resmi çizilmesini
isterdiniz? Veya çizer siz olsaydınız bu öyküye nasıl bir kapak çizerdiniz? Şimdi size
verdiğim kağıtlara bir kapak resmi çizelim mi? İsteyen birlikte de kapak resmini çizebilir.

Ara

Çocuklar esere kapak çizimlerimiz bitti. Şimdi sıra hikaye haritasını oluşturmakta. Buradaki şablonda yer alan kısımları ben size soracağım sizin bana söylediğiniz cevapları yazacağım.



Çocuklar ilk önce eserimizin adını yazacağım. Eserimizin adı neydi?

Şimdi başlayalım kahramanları yazmaya. Bu eserde kimler vardır, hangi kahramanlar yer alıyordu? Bu eserde yaşanan olaylar nerede yaşanıyordu? Zaman olarak hangi zaman yer alıyordu? Şimdi sıra olay bölümünde. Bu eserde ne olay meydana geldi? Nasıl sorunları vardı? Sorunu nasıl çözdüler? Sonunda ne oldu? Peki siz bu eserden nasıl bir sonuç çıkardınız?

Çocuklar bugün sizlerle kapak resmi çizdik ve hikaye haritası oluşturduk. Bundan sonraki haftalarda da yine başka kitaplara da kapak resmi tasarlayacağız ve hikaye haritası oluşturacağız. Bugünkü katılımınız için size çok teşekkür ediyorum.

3. Oturum

Merhaba çocuklar. Bu hafta son oturumumuz bu. Bu haftaki eserimizi ben size daha önce iki kez okumuştum. Bugün de siz bana okumak ister misiniz? Bir de sizin ağzınızdan duymak istiyorum. Çünkü ben bana okunmasını çok seviyorum. Hepinizin okumaya istekli olduğunuzu görüyorum. O zaman hepinizden sıra ile birer sayfa birer sayfa okumanızı isteyeceğim. İlk sıradaki öğrencim ile başlıyoruz. (Eser bitene kadar okunur.)

Çocuklar şimdi kitabımız benim elimde. Buradan bazı cümleler seçeceğim ve bu cümlelerde boşluk bıraktığım yerleri sizden tamamlamanızı isteyeceğim.

“Üç kafadar yine

“Ancak o gecedeki sürekli gökyüzünde gözleri”

“Kafa kafaya verip bir süre

“Bize gereken biraz, bir de

“Fakatden el fenerini ödünç almak bir olay.”

“Pus tek iyice kapamalı.”

Çocuklar metni çok iyi hatırlıyorsunuz. Sizi tebrik ediyorum. Beni çok iyi dinlediğinizi görüyorum. Şimdi sizlerle bir kelime oyunu oynayacağız. Belki arkadaşlarınız ile daha önce bu oyunu oynamış olabilirsiniz. Şimdi metnin içinden bir kelime seçeceğim ve bu kelimenin harf sayısı kadar kısa çizgi koyacağım. Siz bana sıra ile harfler söyleyeceksiniz. Bakalım kelimeyi bulabilecek misiniz?

(Gökyüzü, dilek vb. kelimeler bulunabilir. Öğrencilerden de bulmaları istenebilir.)

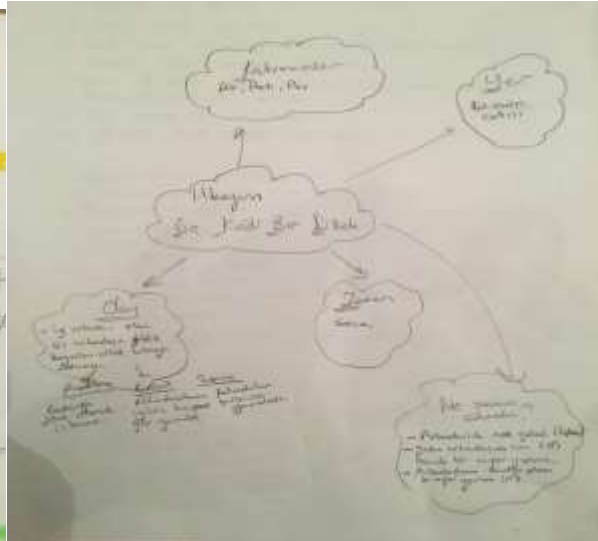
Ara

Çocuklar bu haftaki çalışmamızın sonuna geldik. Bu öyküyü sevdiniz mi? Burada en çok sevdiğiniz şey ne oldu? Peki bu öykünün şiir gibi yazıldığını fark ettiniz mi? Şiir okumayı sever misiniz? Ben çocukken şiirleri şarkı gibi söylemeyi çok severdim.

Bu öyküde bir yeri değiştirmek istesen hangi bölümü değiştirirsin? Yerine ne yazardın?

Peki bu eseri siz yazmış olsaydınız nasıl sonlandırırđın? Öyküye başka kahramanlar ekler miydin?

Çocuklar sizlerle çok güzel bir hafta geçirdim. Hepinize çok teşekkür ediyorum. Sizlerin de hafta boyunca eğlendiğinizi hissettim. Hafta sonu için kitap okumak isterseniz burada sizler için çok güzel kitaplar seçtim. İstedığınız bir kitabı alabilirsiniz. Hoşçakalın çocuklar. Haftaya görüşmek dileğiyle.



Özgeçmiş

Doğum yeri ve yılı: Gönen- 1988

Gönen Lisesi: 2001-2004

Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği: 2004-2008

Anadolu Üniversitesi Sosyoloji: 2013-2017

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetim Teftişi Planlaması ve Ekonomisi: 2015-2016

Çalıştığı Kurumlar

80. Yıl İlköğretim Okulu İnegöl/ Bursa: 2008-2011

Altıeylül İlköğretim Okulu İnegöl/ Bursa: 2011/2015

Vehbi Koç İlkokulu İnegöl/ Bursa: 2015/2018

Bursa Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi: 2018/