



**PERİTEKSTUAL OKUMANIN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE, OKUMA MOTİVASYON VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Osman ASLAN

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**PERİTEKSTUAL OKUMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE, OKUMA MOTİVASYON VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

(The Effect of Peritextual Reading on Primary School Students Reading Comprehension
Skills, Reading Motivation and Attitudes)

DOKTORA TEZİ

Osman ASLAN

Danışman: Doç. Dr. Ömer YILAR

Erzurum

Mart, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Osman ASLAN tarafından hazırlanan “Peritekstual Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Okuma Motivasyon ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışması 14/03/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Alper KAŞKAYA <i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Ömer YILAR <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Ali YILDIZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğrt. Üyesi İsmail SARIKAYA <i>Bayburt Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

Aslı ıslak imzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Peritekstual okumanın ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21/03/2022

Aslı ıslak imzalıdır

Osman ASLAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Kitaplar bilgiye erişmenin en kestirme yollarından birisidir. Okur kitabı eline alır ve metni okuyarak içeriğe erişir. Ancak kitaplar yalnızca metinlerden oluşmazlar. Metnin dışında bir çok unsuru da içerisinde barındırırlar. Kitapta bulunan ve metin dışı olan bu unsurlar kitabın ‘peritekstlerini’ oluştururlar. En kestirme tabir ile kitapta yer alan peritekstlerin metinden önce okunması ise ‘peritekstual okuma’ olarak adlandırılır. Peritekstual okuma, alanyazında nispeten yeni bir çalışma alanı olarak ifade edilebilir. Bu yüzden ‘Peritekstual okumanın ilkokul öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okuma tutumlarına etkisi’ni araştırmak oldukça zor ve karmaşık bir süreci ifade ediyordu. Ancak bu zorlu süreci farklı fikirleri ve ön görüşü ile kolay kılan, araştırmaya farklı bir derinlik kazandıran, araştırma sürecinin en başından en sonuna kadar katkı sunan, saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Ömer YILAR’a, gerek tez izleme komisyonu toplantılarında gerekse süreç içerisinde talep ettiğim görüşmelerde teze yönelik görüş ve değerlendirmeleri ile çalışmamızı destekleyen tez izleme kurulu üyelerimiz Prof. Dr. Ali YILDIZ ve Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU’na, tezin değerlendirme aşamasında görüş ve önerileri ile çalışmaya değer katan Doç. Dr. Alper KAŞKAYA’ya ve Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARİKAYA’ya teşekkür ederim. Çalışma sürecinde görüşleri ile katkı sunan başta Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT olmak üzere, diğer tüm hocalarıma, sınıf öğretmenleri arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama izin sürecini kolaylaştıran Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne ve kıymetli çalışanlarına, veri toplama sürecinde destek olan okul idarecilerine ve sınıf öğretmenlerine, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerimize ve velilerine teşekkür ederim. Doktora çalışması sürecinde maddi katkı sunan Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Son olarak eğitim süresince desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda duran ve doktora eğitimi sebebi ile onlara ayırmam gereken zamanı kısıtladığım halde hoşgörülü davranan çok kıymetli aileme teşekkür ederim.

Osman ASLAN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

PERİTEKSTUAL OKUMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE, OKUMA MOTİVASYON VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Osman ASLAN

Mart 2022, 199 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın temel amacı peritekstual (metni çevreleyen unsurları) okuma yapmanın ilkokul öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Nicel araştırma yöntemi üzerine şekillendirilen çalışmada, yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 52'si deney, 50'si kontrol grubu olmak üzere toplam 102 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veriler 'Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Veriler deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak toplanmış, hem grup içi hem de gruplar arası farklara bakılmıştır.

Bulgular: Araştırmada peritekstual okuma ile okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Grup punları incelendiğinde bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

Sonuç: Araştırma sonucunda peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Peritekst, peritekstual okuma, peritekstual öğeler, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF PERITEXTUAL READING ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS READING COMPREHENSION SKILLS, READING MOTIVATION AND ATTITUDES

Osman ASLAN

March 2022, 199 Pages

Purpose: The main purpose of this study is to examine the effects of peritextual (the elements surrounding the text) reading on primary school students' reading comprehension skills, reading motivations and attitudes towards reading.

Method: The quasi-experimental model was used in the study, which was shaped on the quantitative research method. The study group of the research consists of a total of 102 students, 52 of which are in the experimental group and 50 are in the control group. In the study, data were collected using the 'Reading Comprehension Test, Reading Motivation Scale and Reading Attitude Scale'. The data were collected from the experimental and control groups as pre-test and post-test, and the differences both within and between groups were examined.

Findings: In the study, a statistically significant difference was found between peritextual reading and reading comprehension skills, reading motivation and attitude towards reading. When the group scores were examined, it was seen that this difference was in favor of the experimental group students.

Result: As a result of the research, it was determined that doing peritextual reading improves students' reading comprehension skills, reading motivation and attitudes towards reading.

Keywords: Peritext, peritextual reading, peritextual items, reading comprehension skills, reading motivation, attitude towards reading.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	6
Denenceler	6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	9
Terim ve Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
Metinden (Text), Metnin Etrafına (Peritekst)	11
Metinlerarasılık (Intertextuality)	13
Metindışılık/Yanmetinsellik (Paratextuality)	13
Yorumsal Üstmetinsellik (Metatextuality).....	14
Ana Metinsellik/İlerimetinsellik (Hypertextuality).....	15
Önmetinsellik/Üst-Metinsellik (Architextuality)	15
Paratekst, Peritekst ve Epitekst	16
Peritekstual Öğeler.....	18
1. Üretim (Production).....	20
2. Tanıtım (Promotional) Öğeleri	21
3. Gezinme (Navigational) Öğeleri	22

4. Metin İçi (Intratextual) Öğeler	23
5. Tamamlayıcı (Supplemental) Öğeler	24
6. Belgesel (Documentary) Öğeler.....	25
Peritekstual Okuma	27
Okuma Becerisi.....	28
Okuduğunu Anlama	32
Okuduğunu Anlama Modelleri.....	33
Okuma Motivasyonu.....	39
Okumaya Yönelik Tutum.....	40
İlgili Araştırmalar.....	41
Peritekst ve Peritekstual Okumaya İlişkin Yapılan Araştırmalar	41
Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Araştırmalar	43
Okuma Motivasyonu ile ilgili Araştırmalar	53
Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	66
Yöntem	66
Araştırma Yöntemi/Deseni	66
Çalışma Grubu	68
Veri Toplama Araçları	70
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesinde Kullanılan Metinler ..	71
Okuduğunu Anlama Testleri	72
Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	75
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	76
Uygulama	77
Veri Analizi.....	92
Ölçek ve Testlere Karşılık Gelen Puan Ortalamaları	94
Geçerlik ve Güvenirlik.....	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	100
Bulgular	100
Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular	100
Son Testlerden Elde Edilen Bulgular	110
BEŞİNCİ BÖLÜM	126
Tartışma ve Sonuç	126
Öneriler.....	134
KAYNAKÇA	136

EKLER	158
EK-1. Okuma Motivasyonu Ölçeği	158
EK-2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	161
EK-3. Okuduğunu Anlama Testi 1	162
EK-4. Okuduğunu Anlama Testi 2	167
EK-5. Peritekstual Okuma Örneği	172
EK-6. Etik Kurul Kararı	178
EK-7. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Araştırmada Kullanılmasına Yönelik İzin Yazısı	182
EK-8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Araştırmada Kullanılmasına Yönelik İzin Yazısı	183
ÖZ GEÇMİŞ	184

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Genette'nin Metinsel Aşkılık Taksonomisi	12
Tablo 2. Genette'nin Paratekst Teorisinde Yer Alan Peritekstual ve Epitekstual Unsurlar	18
Tablo 3. Peritekstual Okumada Kullanılabilecek Unsurlar	26
Tablo 4. Ulusal Tez Merkezinde 'Okuduğunu Anlama Becerisi' ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar	45
Tablo 5. Ulusal Tez Merkezinde 'Okuduğunu Anlama Becerisi' ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar	55
Tablo 6. Ulusal Tez Merkezinde 'Okumaya Yönelik Tutum' ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar	61
Tablo 7. Araştırma Modelinin Deneysel Deseni	67
Tablo 8. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	67
Tablo 9. Çalışma Grubunu Oluşturan Okulların Dördüncü Sınıf Şube ve Öğrenci Sayıları ..	69
Tablo 10. Araştırmada Yer Alan Öğrenci Sayıları	69
Tablo 11. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	71
Tablo 12. Metin Uygunluk Formu	72
Tablo 13. Okuduğunu Anlama Testi İçin Kullanılan Metinler	72
Tablo 14. Okuduğunu Anlama Testi 1 Sorularına Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri	73
Tablo 15. Okuduğunu Anlama Testi 2 Sorularına Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri	74
Tablo 16. Deney Gruplarına Uygulanan Peritekstual Okuma Planı	79
Tablo 17. Uygulama Sırasında Kullanılan Hikâye Kitapları	79
Tablo 18. Deney Grubu ile Yapılan Uygulamanın Tarihleri ve Haftalık Dağılımı	80
Tablo 19. Örnek Peritekstual Okuma Kurgusu	84
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencileri ile Uygulama Sürecinde Yapılan Çalışmalar	91
Tablo 21. Araştırma Verilerinin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Testler	93
Tablo 22. Okuduğunu Anlama Testine Karşılık Gelen Puan Ortalamaları	94
Tablo 23. Okuma Motivasyonu Ölçeğine Karşılık Gelen Puan Ortalamaları	95
Tablo 24. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine Karşılık Gelen Puan Ortalamaları	95
Tablo 25. Ölçek ve Testlere Ait İç Tutarlılık Katsayıları	99
Tablo 26. Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler	100
Tablo 27. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testine Ait Normallik Değerleri	101

Tablo 28. <i>Grupların Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puan Sıra Ortalamaları</i>	
<i>Arasındaki Fark</i>	102
Tablo 29. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel</i>	
<i>İstatistikler</i>	103
Tablo 30. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Testine Ait Normallik Değerleri</i>	103
Tablo 31. <i>Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki</i>	
<i>Fark.....</i>	105
Tablo 32. <i>Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları</i>	
<i>Arasındaki Fark</i>	105
Tablo 33. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin</i>	
<i>Betimsel İstatistikler.....</i>	106
Tablo 34. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testine Ait Normallik Değerleri</i>	107
Tablo 35. <i>Grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki</i>	
<i>Fark.....</i>	109
Tablo 36. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları</i>	
<i>Arasındaki Fark</i>	109
Tablo 37. <i>Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel</i>	
<i>İstatistikler</i>	110
Tablo 38. <i>Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testine Ait Normallik Değerleri</i>	111
Tablo 39. <i>Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test Puanı Sıra Ortalamaları</i>	
<i>Arasındaki Fark</i>	112
Tablo 40. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test</i>	
<i>Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılık</i>	113
Tablo 41. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test</i>	
<i>Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları.....</i>	114
Tablo 42. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin</i>	
<i>Betimsel İstatistikler.....</i>	114
Tablo 43. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Testine Ait Normallik Değerleri</i>	115
Tablo 44. <i>Grupların Okuma Motivasyonu Son Test Puan Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark</i>	
<i>.....</i>	117
Tablo 45. <i>Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Sıra Ortalamaları</i>	
<i>Arasındaki Fark</i>	117
Tablo 46. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının</i>	
<i>Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	118

Tablo 47. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 48. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	119
Tablo 49. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Testine Ait Normallik Değerleri</i>	121
Tablo 50. <i>Grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark</i>	122
Tablo 51. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark</i>	123
Tablo 52. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasında ki Farklılık</i>	124
Tablo 53. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasında ki Farklılık</i>	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Genette'nin Metinsel Aşkılık Taksonomisinde 'Peritekstlerin' Yeri	16
Şekil 2. Peritekstual Unsurlar	19
Şekil 3. Üretim Ögeleri	20
Şekil 4. Tanıtım Ögeleri	21
Şekil 5. Gezinme Ögeleri	22
Şekil 6. Metin İçi Ögeler	23
Şekil 7. Tamamlayıcı Ögeler	24
Şekil 8. Belgesel Ögeler	26
Şekil 9. PISA 2018 Raporunda Yer Alan ve Okuma Becerilerine Ait Alt Boyutlar	31
Şekil 10. Okuduğunu Anlama Modelleri	34
Şekil 11. Dönemlerine Göre Bilişsel Anlama Modelleri	37
Şekil 12. Okuma Motivasyonu Ölçeği Faktörlerine İlişkin Path Diyargamı	76
Şekil 13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktörlerine İlişkin Path Diyagramı	77
Şekil 14. Peritekstual Okuma Aşamaları	83
Şekil 15. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi	101
Şekil 16. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi	102
Şekil 17. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Verilerine Ait Histogram Grafiği	102
Şekil 18. Okuma Motivasyonu Ön Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi	104
Şekil 19. Okuma Motivasyonu Ön Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi	104
Şekil 20. Okuma Motivasyonu Ön Test Verilerine Ait Histogram Grafiği Gösterimi	105
Şekil 21. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi	108
Şekil 22. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi	108
Şekil 23. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Verilerine Ait Histogram Grafiği	108
Şekil 24. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi	111
Şekil 25. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi	111
Şekil 26. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Verilerine Ait Histogram Grafiği	112
Şekil 27. Okuma Motivasyonu Son Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi	115
Şekil 28. Okuma Motivasyonu Son Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi	116
Şekil 29. Okuma Motivasyonu Son Test Verilerine Ait Histogram Grafiği	116
Şekil 30. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi	121
Şekil 31. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi	121

Şekil 32. <i>Okumaya Yönelik Tutum Son Test Verilerine Ait Histogram Grafiği</i>	122
---	-----



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Kitaplar yalnızca metinlerden oluşmazlar. Metnin dışında bir çok unsur da kitaplarda yer alırlar. Bunlar kapak, resim, önsöz, sonsöz, yazar adı, baskı sayısı, içindekiler bölümü vb. unsurlardır. Kitaplarda metin dışında bulunan ve metnin çevresinde yer alan bu unsurlar, kitabın peritektstleridirler. Peritektstler, kitabın tanıtımında kullanıldığı gibi metnin içeriğine ilişkin bilgileride içerisinde barındırırlar. Bireylerde kitabı ilk eline aldığıında peritektstlerle karşılaşır ve kitabın konusuna ilişkin fikirler yürütebilir. Böylece okur, metni okumadan, içeriğine erişme fırsatı bulur. Ancak hem metnin hem de peritektstlerin anlaşılma süreci öncelikle okuma ile başlar.

Bazı çocukların okuma ile ilk karşılaşmaları okula başlamadan önce, çevresinde bulunan bakıcıların onlara kitap okumasıyla gerçekleşir (Sparks, Patton & Murdoch, 2014). Bu yolla etkili bir erken okuma deneyimine sahip olan çocuklar zengin bir kelime dağarcığı, etkili bir sözlü iletişim becerisi ve en sonunda bağımsız okuma için gerekli olan birçok bilişsel becerileri kazanırlar (Cunningham & Zibulsky, 2011). Böylece, okumanın kazandırılmasında okuyucunun kelimelerin anlamlarını bilmesi ve kelime dağarcığını kullanması, onun anlam oluşturabilme becerisine katkı sunar (Akyol, 2013). İlkokul ile birlikte okuma becerisi, görsel kodların telaffuzlara çevrilerek ve telaffuzların da bilinen kelimelere karşılık gelmesi ile anlam ortaya çıkarma yeteneğine dönüşür (Price & Mechelli, 2005).

Okuma işi oldukça karmaşık, dinamik ve çok yönlü bir süreci ifade eder (Grabe, 2009; Jiang, 2017; Koda, 2005; Nassaji, 2003; Plaut, 2005; Urquhart & Weir, 2013). Okuma, dikkat, hafıza, algısal süreçler ve anlama süreçlerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan girift bir beceridir (Kern, 1989). Bu karakteristik özelliklerinden dolayı okumanın tanımını yapmak oldukça güçtür (Akyol, 2005). Düşünsel bir etkinlik olarak okuma eylemi, yazıya dökülmüş olan bir metnin şifresini veya grafiksel olarak ifade edilmiş bir eserin kodlarını anlama işidir (Akbayır, 2003). Okuma, yazın dilinin anlam oluşturacak biçimde kurulması, yorumlanması, düşünülmesi sürecidir (Anderseon vd., 1985; Harris & Sipay, 1990; Perfetti, 1986). Okuma işi, okuyucunun, yazar ve diğer çevresel faktörlerle iletişimde bulunması yoluyla insan zihninde anlamlandırma becerisidir (Yılar, 2015).

Okuma becerisinin, bir takım zihinsel yetenekleri (düşünme, anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, analiz, sentez, değerlendirme vb.) geliştirmede önemli görevleri vardır (MEB, 2019). Çocuğun okuryazarlık faaliyetlerine olan ilgisi, onların dil ve erken okuryazarlık gelişimine katkıda bulunan önemli bir faktördür (Roberts vd., 2005). Ancak 21.yy'da okuma becerilerinin alanı, özellikle teknolojik değişim ve gelişimlere de bağlı olarak oldukça değişmiş ve genişlemiştir. Artık insanlar okuma becerileri ile birlikte olay ve olgulara ilişkin nesnel ve eleştirel bakış açısı geliştirmeli, gerek kişisel gerekse toplumsal problemlere ilişkin çözümler ortaya koymalıdır. Nesnel ve eleştirel bakış açısı kazanmanın en etkili yollarından birisi de okumaktan geçmektedir (Tanju, 2010).

Okuma yapabilmek için oldukça zengin kaynaklar bulunmaktadır. Bunlar arasında kitaplar, dergiler hem görsel hem işitsel metinler, dijital yayınlar vb. kaynaklar bulunmaktadır. Bütün bu kaynaklara bakıldığında okumanın tek unsurunun yazılı metinler olmadığı, kaynaklarda metnin dışında birçok unsurlara da yer verildiği görülmektedir. Bunlar arasında ön ve arka kapaklar, ön söz, içindekiler, yazar bilgisi, resimler, başlık, yayıncı gibi unsurlar ifade edilebilir. Bütün bu unsurların ortak özelliği ise metnin etrafında bulunup, metin ile ilişkili olan ögeler olmasıdır. Genel anlamda yazılı metin, bir kitabın 'gövdesi' olarak adlandırılır. Ancak bu gövdenin dışında kalan ve metinden önce, metinden sonra veya metnin kenar boşluklarında yer alan ögeler de bulunmaktadır (Higonnet, 1990). Bir kitapta yer alan ve basılı metin dışında bulunan bütün bu ögeler o metne ait peritekstler (metni çevreleyen unsurlar) olarak adlandırılır (Genette, 1997; Sipe, 1998).

Günümüzde eğitim-öğretim anlayışı, bilginin eğitici tarafından aktarılmasını değil, bilgiye öğrenen tarafından ulaşılmasını hedef haline getirmiştir (Akkoyunlu, 2002). Kitapların peritekstual özellikleri, metin türü, karakteri ve çerçevesi hakkında okuyucuların tahminde bulunmasına yardımcı olacak önemli bilgiler içerirken (Martinez vd., 2016), okuyucunun bilginin ayrıntılarına ve derinliklerine kendisinin ulaşmasına da katkı sağlar. Böylece okuyucu metnin arka planına geçer, metne hem içinden hem de dışından bakarak yaratıcı ve eleştirel bir okuma yapar.

Resimli çocuk kitaplarında, metin ve resimler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Kitaplarda yer alan resim ögeleri, sanatsal bir bütünü oluşturmak için metinle etkileşime girer (Lambert, 2010). Resimler, yalnızca metni tamamlayan ögeler değil, aynı zamanda okuyucunun ön okuma yapmasını da destekleyen unsurlardır. Okuyucu resimler üzerinden olayın karakterlerini, yerini, zamanını, kurgusunu tahmin eder. Böylece okur, resim ile metin arasında bağ kurmuş olur. Eğer bu bağ birbiri ile ilişkili ve anlamlı düzeyde kurulmuşsa okuyucunun metni beğenme duygusunu ve kitabı okumaya devam edip etmeme kararını da olumlu

etkileyebilir. Diğer bir ifade ile metinler ile ilişkili resimler, okurun, kitap ile ilgili fikir üretmesine ve yorum yapabilmesine katkı sunar. Bireyin okumasına, kitaba ilişkin yorum getirebilmesine ve anlam oluşturmaya yardımcı olacak iyi bir kitap, yazar, çizer ve tasarımcının ortak çalışması ile olanaklıdır (Ateş, 2013). Böyle bir ortak çalışma ise kitabın peritekstual etmenlerinde çok net görülür (Genette, 1997; Higonnet, 1990; Wolfenbarger & Sipe, 2017).

Günümüzde, öğrencilerin okul içinde veya okul dışında karşılaştıkları metinler oldukça karmaşık ve metin dışında birçok öğeleri içeren bir yapıda sunulmaktadır. Öğretmenlerin görevi ise, metnin etrafını saran bu karmaşık yapının doğası ile uyum kurmaları için öğrencileri teşvik edecek stratejiler geliştirmektir (Youngs & Serafini, 2011). Öğretmenlerin geliştirebileceği bu stratejilerden birisi de ‘peritekstual okuma’ yapmaktır.

Peritekstual okuma, uluslararası yazında oldukça yaygın kullanılan bir kavram olmasına rağmen, Türkçe’de henüz herhangi bir karşılığı bulunmamaktadır (Ateş, 2013). Ancak ulusal literatürde peritekstual okumanın bir bölümünü oluşturan görsel okumaya yönelik birçok çalışma yer almaktadır (Baş & Kardaş, 2014; Göçer & Tabak, 2012; Sarıkaya, 2017; Tüzel, 2010). Peritekstual okuma, bir eserin gövdesini çevreleyen ve okuyucu için eserin içeriğine aracılık eden öğeleri kullanarak, metnin içeriğine erişmek, değerlendirmek ve böylece metni anlamaktır (Gross & Latham, 2017). Martinez vd. (2016), öğrencilerin anlam oluşturmaları ve hikâyeye ilişkin ipuçları yakalayabilmeleri açısından, öğretmenlerin öncelikle hikâyeye kitaplarına ait peritekstual özellikleri dikkatlice incelemelerini ve sesli okumalarını tavsiye etmişlerdir.

Birçok çalışma ile de ortaya çıkmıştır ki, peritekstual okuma yapmak öğrenciler için; metinler arası okuma ve anlam kurmalarına, eleştirel düşüncelerine, dış dünya ile hikâyeye arasında bağlantı kurmalarına, öğrencinin hikâyeyi okumaya veya okumamaya karar vermelerine, zengin ve tatminkâr bir okuma deneyimi kazanmalarına, metin ile etkileşimli okuma yapmalarına, metin ile okuyucu arasında arayüz oluşturmaya yardımcı olur (Ateş, 2013; Coifman, 2013; Genette, 1997; Gros & Latham, 2017; Rockenberger, 2014). Bu sebepten öğrencilerin peritekstual okuma becerisi kazanmaları gerek metinler arası okuma yapmalarını gerekse eleştirel okuma becerileri kazanmalarını destekleyerek, onların okumaya karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmada PISA değerlendirmesinde yer alan ‘okuma becerileri’ dikkate alınarak, bu becerilerin bilişsel sürecinde bulunan ‘okuduğunu anlama’ alt becerisinin gelişimi ile peritekstual okuma arasındaki ilişki incelenmiştir. Etkili okuma becerileri, kültürel, politik ve ekonomik yaşama katılmak için hayati öneme sahiptir (Organisation for Economic Cooperation

and Development [OECD], 2005). PISA 2018 raporunda, okuma becerisi için dört farklı bilişsel süreç ele alınmış ve uluslararası okuma becerilerine ilişkin başarı grafikleri, bu süreçler merkezinde değerlendirilmiştir. PISA 2018’de belirtilen okuma becerilerine ilişkin bilişsel süreçler (PISA, 2018);

- 1- Akıcı Okuma
- 2- Bilgiye Ulaşma
- 3- Anlama
- 4- Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünmedir.

Okuma yapılırken kelimelerin tanınması ve ayırt edilmesi, akıcı okumaya bağlıdır (Yüksel, 2010). Akıcı okuma, kelime tekrarlarından kaçınılarak ve okuma için gerekli olan noktalama işaretlerine uyularak, konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2006). Akıcı okuma yapılabilmesi için gerekli olan iki etken, hız ve doğru okumadır (Rasinski vd., 2010). Metinlerin tekrarlı okunmaları, öğrencilerde hem doğru okuma becerisini hem de okuma hızını %50 oranında artırmaktadır (Rashotte & Torgesen, 1985). Peritekstual okumada da metin dışı özellikler ile içeriğe ilişkin bir bilgilendirme yapılabilir. Öğrenci okuyacağı metne ilişkin zihninde kavramlar geliştirmesi ile bir bakıma ilk okumayı yapmış olmaktadır. Bu durumda da peritekstual okumanın akıcı okumaya ve okuma becerilerine olumlu etki yapacağı beklenebilir.

Günümüz dünyasında bireyler, okuma yaparken metnin hepsini düşünmek yerine, belirli bir bilgiye ulaşmak istemektedirler (OECD, 2019). Kitaplarda, metnin nasıl düzenlendiğini ve içeriğinin nasıl aranacağına ilişkin okuyucuya yardımcı olan gezinme peritekstleri vardır. Bunlar, dizin, içindekiler ve/veya sayfa numaralarından oluşur. Peritekstual okuma ile birey, içeriği nasıl arayacağını, kitaba ilişkin organizasyonun nasıl yapılandırıldığını bulabilir (Gros & Latham, 2017). Bu yönüyle bakıldığında peritekstual okuma becerisine sahip bireyler, PISA değerlendirmelerinde test edilen bilgiye ulaşma becerisine yönelik olarak daha yetkin olabilir ve metne ait bilgileri daha kolay bulabilirler.

Öğrencilerin akıcı bir şekilde okuduğu metnin kodunu çözüp daha sonra okuduklarını anlamalarını gerektiren becerileri kazanmada zorluk çekmesinin birçok nedeni vardır (Rapp vd., 2007; Scarborough, 2001). Öğrencilerin metin okuma ve anlama yeteneği, küresel bir beceridir (Connor vd., 2011). Okumaya ilişkin üstbilişsel beceriler de öğrencilerin okuduğunu anlamalarına katkı sağlar (Rapp vd., 2007; Willson & Rupley, 1997). Öğretimin amaçlarından birisi de öğrencilerin kendi okuma sorumluluklarının (üstbilişsel okuma) farkında olmasını sağlamaktır (Standiford, 1984). Ayrıca okuma, öğrencinin etkin katılımını gerektiren bilgilendirici bir süreçtir (Çöğmen & Saracaloğlu, 2010). Peritekstual okuma, öğrencinin hem

kitap ile etkileşim kurmasına hem de öğrencinin ne öğreneceğine ilişkin önceden bilgi edinmesine imkân sağlar. Peritektstlerin okunması, okuyucunun metin ile metnin etrafındaki ögeler arasında ilişkilendirme ve karşılaştırma yapabilmesine bağlı olarak, metnin daha etkin anlaşılmasını ve üstbilişsel okuma yapabilmesini destekleyebilir.

PISA 2018 incelendiğinde ‘Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme’ becerisi üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

- Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme:
- Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme
- Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelmedir (PISA, 2018).

PISA’da belirtilen ‘Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme’ becerisinin, Kaya (1997)’nin eleştirel düşünmeye yönelik ifade ettiği ‘Eleştirel düşünme, değerlendirme, yargılama ve ayırt etme kavramlarının karşılığıdır’ cümlesi ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yine Ennis (1962)’in eleştirel düşünme kavramının pratik bir açıklamasında yer verdiği eleştirel düşünmenin on iki yönü ile PISA (2019)’da belirtilen ‘Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme’ becerisine ait özelliklerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu sebepten PISA 2018’te belirtilen ‘Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme’ becerisi, eleştirel okuma becerisi olarak da anlaşılabilir. Eleştirel düşünme ile ulaşılan yeni bilgiler daha kalıcı öğrenilir, farklı/yeni durumlara uygulanabilir ve değerlendirme yapabilme imkânı sağlayabilir (Semerci, 2003). Eleştirel düşünme becerisi kazandırmada öğrencilere sorular sormak ve sorgulama yapmalarına fırsat vermek önemlidir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Eleştirel okuma yapmak, metni sorgulamak, yargılamak ve bir sonuca varmaktır (Özdemir, 2007). Peritekstual okumanın temelinde ise metin okunmadan önce, diğer unsurlara ilişkin sorgulama yapmak ve bu sorgulama ile birlikte metinle etkileşimde bulunmak vardır. Bu yönüyle bakıldığında peritekstual okumanın okuyucuya, eleştirel okuma/düşünme becerileri ve dolayısıyla değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerisi kazandırabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer boyutunu oluşturan motivasyon, bireylerin davranış gösterirken, davranışın yönünü, şiddetini, hızını ve sürekliliğini belirleyen en önemli güçtür (Akbaba, 2006). Çocukların okuma motivasyonlarını belirleyen etkenlere bakıldığında; hoşça vakit geçirmek, eğlenmek, boş zamanı kullanmak, başarı, taklit, birilerini hoşnut etmek (anne, baba, öğretmen) gibi etkenler sayılabilir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007). Ancak günümüz dünyasında çocukların boş vakitlerini değerlendirmek, eğlenmek, hoş zaman geçirebilmek için kullanabileceği o kadar çok imkân varken (internet, TV, oyun vb.) kitaba karşı motive edebilmek oldukça güçtür. Geleneksel kitap okuma yöntemlerinde iletişimin yönü metinden okura doğru iken, peritekstual

okumada karşılıklı bir etkileşim sunulmaktadır. Böylece peritekstual okuma ile aktif, katılımcı ve pasif olmayı reddeden günümüz Z kuşağı çocuklarının (Aslan, 2019) okuma motivasyonunun artırılması beklenebilir. Metin ile metni çevreleyen unsurlar arasındaki ilişkileri çözme isteği, günümüz öğrencilerin meraklarını daha fazla tetikleyebilir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde peritekstual okuma ile motivasyon arasındaki ilişkinin yönü ve boyutu hem anlam hem de önem kazanmaktadır.

Tutum, belirli bir varlığı, iyi veya kötü olarak derecelendirebilecek psikolojik bir eğilimdir (Eagly & Chaiken, 1993). Eğitim araştırmalarında, okumaya yönelik tutumlar çoğunlukla duyuşsal bileşeni yansıtır (Pfozt vd., 2016). Okumaya davranışsal ve kavramsal olarak hazırlık, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağlar (Mathewson, 1994; Stokmans, 1999). Peritekstual özelliklerin farkında olunması ve peritekstual okumanın yapılması ile okuyucu metni okumadan metne ilişkin ön bilgiler oluşturacaktır. Böylece peritekstual okuma yapan okur, metne karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilecektir. Bu açıdan peritekstual okuma ile okumaya yönelik tutum arasında ki ilişkinin yönü ve boyutu hem anlam hem de önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, peritekstual okumanın, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır.

Denenceler

1. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
2. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
3. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma Motivasyonu Ölçeğinin ‘okuyucu benlik algısı’ alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
4. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Motivasyonu

Ölçeğinin ‘okumaya verilen değer’ alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.

5. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
6. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ‘okumanın katkıları’ alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
7. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ‘okumanın anlamı’ alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
8. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ‘okuma etkinlikleri’ alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
9. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ‘okuma süreci’ alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.
10. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.
11. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.
12. Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

1960’larda metinlerin formatları oldukça değişmeye başlamış ve grafik tasarımcıları resimli kitapların üretiminde rol oynamaya başlamışlardır (Duran & Bosch, 2011). Metin dışında her şeyi kapsayan tasarım olarak ‘motif, mecazlı sözler, görsel- metinsel bilgi ve mizah’

gibi unsurların da artması ile peritekstual unsurların önemi, özellikle resimli kitaplarda, daha da etkin rol oynamaya başlamıştır (Serafini, 2012).

Günümüzde 1960'lerden çok daha öteye gidilmiş, metinlerin yalnız olmadığı, etrafında metinle ilgili bileşenlerin çok kapsamlı olarak bulunduğu kitaplar üretilmeye başlanmıştır. Özellikle çocuk kitaplarında görsel unsurların yanında artık işitsel unsurlara bile yer verildiği bilinmektedir. Higonnet (1990)'e göre, çocuk edebiyatı unsurları peritekstlerin işlevlerini ve etkilerini araştırmak için oldukça geniş bir alan sunmaktadır. İyi bir kitapta peritekstual unsurlar metne ilişkin göndermelerde bulunur ve öğrenciler için ön bilgi oluşturur. Örneğin, Mo Willems (2003)'in 'Don't Let the Pigeon Drive the Bus!' kitabında yer alan kapak resmi, okuyucuya ana karakterin türünü, görünümünü tanıtırken, başlık hikâyenin bütününi özetleyebiliyor (Martinez vd., 2016). Sipe (2008), peritekstleri kullanmaya yönelik çalışmada, çocukların 'metnin türünün belirlenmesinden, hikâyede nelerin olabileceğine yönelik tahminde bulunabilmelerine, hikâyenin nerede geçtiğinden karakterlerinin özelliklerine' kadar çıkarımlar yapabildiklerini tespit etmiştir.

Alanyazında okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutuma ilişkin birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak literatürde, metinlerin olmazsa olmazı olan peritekstual özelliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına nasıl etki edebileceğine yer verilmediği görülmüştür. Okuma becerilerine yönelik olarak yalnızca peritekstual okumanın eleştirel düşünmeye etkisine ilişkin çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Ateş, 2013; Genette, 1997; Gross & Latham, 2017). Bu çalışma ile birlikte peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenerek literatürdeki önemli bir eksiklik giderilmiş olacaktır.

Uluslararası alanda peritekstual unsurlara ilişkin, özellikle Genette'nin öncülüğünde yapılan çalışmalar ile birlikte, birçok bilimsel araştırmanın olduğu görülmektedir. Ulusal literatürde ise peritekstual okumaya yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir. Ancak peritekstual okuma olarak ifade edilmese de onun bir parçası olan 'görsel okuma' ile ilgili ulusal literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Ülkemizde peritekstual okumaya ilişkin Ateş (2013)'in çalışmasının dışında, çocukların, kitabı her ellerine aldıklarında, sosyal medyaya girdiklerinde ve/veya elektronik okuma yaptıklarında karşılaştıkları bu en temel unsurun okunmasına ilişkin başka bir araştırma tespit edilememiştir. Bu durum, ulusal anlamda metinlere ilişkin önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu çalışma ile bilimsel anlamdaki bu önemli boşluk doldurulmuş ve ulusal literatüre 'Peritekst, Peritekstual Unsurlar, Peritekstual Okuma' kavramları kazandırılabilir.

Bu araştırmanın bir diğer önemli boyutu ise, bu çalışmayla birlikte peritekstual okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi pozitif anlamda ortaya çıkarsa, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin metinlerde her daim karşılaştıkları bu unsurların okunmasının gerekli olduğu görülecektir. Böylece peritekstual okuma yapmanın özellikle ilköğretim Türkçe dersi ile ilişkilendirilmesi ve öğretim programlarında kazanım olarak yer alması gereken önemli bir husus olduğu görülecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, amacı ve alt problemleri ile,
- Araştırmanın deney ve kontrol grupları, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Tokat'ta dördüncü sınıfta eğitime devam eden 102 öğrenci ile,
- Araştırmada deney grubu ile yapılan 16 ders saati uygulama süresi ile,
- Araştırmanın veri toplama araçları olan Okuduğunu Anlama Testleri, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile,
- Araştırmada ifade edilen 'metin' kavramı, 'Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst' (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020) ile,
- Deneysel süreçte ve veri toplama sürecinde kullanılan metinlerle,

Varsayımlar

Çalışmada;

- Kontrol edilemeyen tüm olası değişkenlerin hem deney hem de kontrol gruplarını aynı seviyede etkilediği,
- Katılımcıların yanıtlarında samimi oldukları,
- Verilerin tüm öğrenciler için aynı şartlarda elde edildiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Metin (Tekst): Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst' (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020)

Paratekst: Fiziksel anlamda metin ile aynı ortamda ve/veya metnin dışında bulunan, metin ile ilişkili her şey (Peritekst+Epitekst)(Genette, 1997).

Epitekst: Fiziksel olarak metinle aynı ortamda bulunmayan ama metin ile doğrudan ilişkili olan unsurlar (eleştiri yazıları, yorumlar, röportajlar vb.) (Koenig-Woodyard, 1999).

Peritekst: Bir metnin etrafını çevreleyen, fiziksel olarak metinle aynı ortamda bulunan ve metinle ilgili olan tüm unsurlar (ön söz, kapak resmi, basım yılı vb.) (Gross & Latham, 2017).

Peritekstual Okuma: Bir kitapta, metni okumadan önce metni çevreleyen ve metinle aynı fiziksel ortamda bulunan diğer tüm öğeleri okuma, yorumlama ve değerlendirme yapma. Öğretmenin bir metne ait tüm peritekstual unsurlarını öğrencilerle birlikte tartışıp, yorumlayıp, değerlendirdikten sonra, metnin öğretmen tarafından tüm öğrencilere sesli bir şekilde okunması (Martinez vd. (2016).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Metinden (Text), Metnin Etrafına (Peritekst)

Yapısalcılığın, işlevselliğin, tarihsel tikelciliğin, materyalizmin ve postmodernizmin değeri hakkındaki tartışmalar gelir ve gider, ancak sadakatle üretilmiş metinlerin değeri tartışılmazdır (Bernard & Ryan, 1998). Metinler fikirlerin en güzel ifade edilme biçimleridir. İnsanlar metinler ile geçmişini öğrenir ve geleceğe yön verir. Metinler insanların aydınlanma araçlarıdır. Bu yüzden ki yazının olmadığı dönemlerden bahsederken aydınlığın olmadığı karanlık çağ diye ifade edilir. Metnin dünü, bugünü ve yarını hep önemini koruyacak ve en etkili iletişim, etkileşim aracı olarak insanlığın varlığı ile birlikte devamlılığını koruyacaktır.

Fransızcadaki ‘texte’ yada İngilizcedeki ‘text’ karşılığında kullanılan metin, ipliklerin dokuma süreci sonucunda bir kumaşı meydana getirmesi gibi, bildirişim değeri taşıyan ve sözcüklerden oluşan dil dizgesi bütünüdür (Akbayır, 2003). En genel anlamda duygu- düşünce bildiren ifadeleri farklı biçimde ve noktalama işaretleri ile anlatan yapıları metin olarak ifade ederiz (Güneş, 2013). Biçimlerin, noktalama işaretlerinin, duygu ve düşüncelerin farklılığı da metni kültüre özgü kılan bir biçimini ortaya çıkarmaktadır. Dünyada bir milyondan fazla insanın konuştuğu yaklaşık 240 dil vardır. Bu dillerden bazılarının çok uzun edebi geçmişleri vardır ve daha küçük diller yok olurken, diğer yerli diller yeni edebi gelenekler geliştirmektedirler (Bernard & Ryan, 1998). Metinlerin kültüre özgü olması, kültürlerin devamlılığında metinlerin önemini de ortaya koymaktadır. Geçmiş köklü ve büyük medeniyetler barındıran ulusların metin ile ilişkilerine bakıldığında köklü bir sözlü ve yazılı geçmişlerinin olduğu görülecektir.

Eskiden metinlerin yalnızca sözlü ve yazılı eserlerden oluştuğu ifade edilirken günümüzde metin kavramı, çok daha geniş kapsamı içinde barındıran, yalnızca yazı ve sözle değil, görsel, düşünsel birçok boyut ile var olmaktadır. Ayrıca metinlerin ifade biçimleri de teknolojinin etkisi ile birlikte gelişmiş ve zenginleşmiştir. Eskiden metin türleri yazılı/basılı eserlerde yer alırken, günümüzde insanlığın hayal ve teknoloji gücünün gelişimi ile görsel ve işitsel medya araçlarından, manyetik beyin okuma teknolojilerine kadar birçok araçla taşınabilir, aktarılabilir olmuştur. Tüm bu gelişmelerle birlikte metin ile ilgili ‘text’ kavramının ötesinde metinsel sınıflandırmalar da ortaya çıkmıştır. Tablo 1’de Genette’nin metinsel aşkınlık taksonomisinin, Scolari tarafından tablolaştırılmış haline yer verilmiştir (Scolari, 2014).

Tablo 1. Genette'nin Metinsel Aşkınlık Taksonomisi

Ötemetinsellik (Transtextuality)	Metinlerarasılık (Intertextuality)	İki veya daha fazla metin arasında, bir arada bulunma ilişkisi. Örnekler: alıntı, ima, intihal vb.
	Metindışılık/Yanmetinsellik (Paratextuality)	Kitabı okuyucuya yönlendiren, hem içinde (peritext) hem de dışında (epitext) bulunan unsurlar. Örnekler: başlıklar, alt başlıklar, ön sözler, ithaflar, son sözler, röportaj vb.
	Yorumsal Üstmetinsellik (Metatextuality)	Bir metin ile ilgili alıntı yapılmaksızın yapılan yorumlar. Örnek: bir kitap incelemesi.
	Ana Metinsellik/İlerimetinsellik (Hypertextuality)	Bir metin B'yi (hiper metin) önceki bir metin A (hipotekst) ile birleştiren herhangi bir ilişki. Örnekler: pastiş, taklitler, biçimsel dönüşüm, çeviri, çeşitlendirme.
	Önmetinsellik (Architextuality)	Bir tür veya türlerin parçası olarak bir metnin ifade edilmesi.

Transtextuality (ötemetinsellik), ister görünür, isterse gizli bir ilişki olsun, bir metnin diğer metinlerle ilişki-iletişiminin nasıl kurulacağı ile ilgilidir. Genette'nin taksonomisi incelendiğinde, metinlerin yalnızca bir kitapta yer alan ana gövdeden oluşmadığı, farklı ve/veya aynı fiziksel ortamlarda da olsalar metinlerin birbirleri ile çeşitli türlerde ilişkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca günümüze metin kavramının karşılığını, kendisi ile anlam kurulan her şey (Siegel, 1985) olarak ifade edildiği düşünüldüğünde, metinler arası ilişkinin düzeyi ve boyutu daha da derinlik kazanmaktadır. Bu yönüyle metinler, yazılı ve sözlü eserler olabileceği gibi, şekil, sembol, resim, tablo, grafik, nesne veya herhangi bir varlıkta olabilir. Genette'nin taksonomisini de bu açıdan değerlendirmek, daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Girift bir yapıda duran bu kategoriler arasında Metinlerarasılık (Intertextuality) ve İlerimetinsellik (Hypertextuality) iki sanatsal metin arasında ki ilişkiyi incelerken, Metindışılık/yanmetinsellik (Paratextuality) ise, bir metin ile bağlantılı olan unsurların ilişkisini araştırır (Mirenayat & Soofastaei, 2015).

Metinlerarasılık (Intertextuality)

Bireyler herhangi bir metinle karşılaştıklarında (yazılı, sözlü, yapıt, grafik, resim vb.) algılanış biçimleri değişkenlik gösterebilir. Bunun temel sebeplerinden birisi de birey tarafından metnin daha önceki bir yaşantı ile, kavramla, metinle, objeyle ilişkilendirilerek anlamlandırılmasıdır. Bu durum literatürde metinlerarasılık/intertekstual kavramı ile açıklanmıştır. Metinlerarasılık kavramı en yalın anlamıyla, farklı iki metin arasındaki ilişkidir (Ünal, 2007). Başka bir ifadeyle, bireyin metni okuması ve anlaması sürecinde, düşüncesinde var olan farklı bir metin ile ilişkili kavram ve olguların canlanmasıdır (Karatay, 2010).

Metinlerarasılığın temel prensibinde, bireyin farklı metinler arasındaki, ilişkili unsurları görmesi yatmaktadır. Metinlerarasılık, bir metnin diğer metinlerle ilişkilerin, kültürlere ait uygulamaların ve bu uygulamaların kuşaklara aktarımının geniş bir mozaiki olarak adlandırılır (Orr, 2010). Bu açıdan bakıldığında metinlerarasılık, dünün, bugünün ve yarının metinleri ile bağ kurar. Metinlerarasılığı, metnin insan zihninde bir çağrışım yapma, ima oluşturma gibi kavramlarla açıklamak oldukça sınırlı ve yetersiz kalacaktır. Çünkü metinlerin okunmasında ve ilişkilendirilmesinde çok daha derinlikli zihinsel bir algoritmanın süzgeci yatmaktadır.

İntertekstual (metinlerarasılık) ile peritekstual (metnin etrafı) okuma arasındaki farkı açıklamak, olası anlam karmaşasını da ortadan kaldıracaktır. Metinlerarasılıkta bir metin ile başka bir metin arasındaki ilişkinin bilinçli, istendik, kasıtlı kurulmasına gerek olmaksızın, yaşantıların ürünü olarak ortaya çıkması yatmaktadır. Ayrıca metinlerin, hangi metinlerle ilişki kurulacağına dair bir sınırlama söz konusu değildir. Bu yönüyle de metinlerarası ilişki, metnin içeriği ile direkt bağlantılı da olabilir, her yönüyle bambaşka bir metinle de ilişkilendirilebilir. Peritekstual okumada ise, metin ile yalnızca fiziksel olarak metnin etrafında bulunan öğeler arasında ilişki kurulur. Metinlerarasılıkta olduğu gibi iki farklı edebi eserle olan bağ/ilişki değil, aynı metnin etrafında kurulan ilişkidir. Bu ilişkinin kurulma amacı çağrışımlardan ziyade, bilinçli bir oluşturma ürünüdür. Okur, başlığı okuduğunda, başlık ile ilgili zihninde oluşan farklı metinlerle ilişki kurmak yerine, başlıkla birlikte, kapak, resim, yazar, yayıncı, içindekiler gibi peritekst unsurları bir bütün olarak görmeye çalışır. Böylece metnin içeriğine ulaşmayı hedefler. Bu yüzden, peritekstual okuma yapmanın, metinlerarasılığa göre daha alt düzey bir beceri gerektirdiği söylenebilir.

Metindışılık/Yanmetinsellik (Paratextuality)

Gérard Genette'in ilk kez Palimpsestes'te (1982) ortaya attığı ve Seuils'te (1987) detaylandırılan "paratekst" kavramı (Çolak, 2017), son yirmi yılda edebiyat araştırmalarında oldukça sık yer almıştır. Edebi paratekstin biçimleri ve işlevleriyle ilgili araştırmalar, özellikle

de Seuils'in 1989 ve 1997'deki Almanca ve İngilizce çevirilerinden bu yana bol miktarda bulunmakta olup, metin ve paratext arasındaki ayrım, şimdilerde anlatı ve ders kitaplarının girişlerinde öğretilen temel analitik araçlardan biridir (Birke & Christ, 2013). Metindışılık/Yanmetinsellik/Paratekstual kavramı bir metinle doğrudan ilişkili olan, fiziksel olarak metinle aynı yerde olabildiği gibi, metnin dışında ama metne atıfta bulunulan unsurları ifade etmektedir.

Paratekstler, okur ile metin arasında etkileşim kurulmasını sağlarlar. Kitap incelemelerini okuyan birey metin ile ilgili fikir yürütebilir, içeriğini kavrayabilir. Yine kapak, resimler, ön söz gibi peritekstler de okurun metne ilişkin düşünce geliştirmesine yardımcı olur. Paratekstler yalnızca yazılı metinlerde bulunmazlar. Aynı zamanda dijital medya araçlarında, teknolojik oyunlarda da kullanılırlar. Paratekstler benzersiz 'pedagojik işlevlere' sahiptirler (Consalvo, 2007). Dijital oyunlarda paratekstler aracılığıyla oyuncular oyunları nasıl oynayacaklarını, değerlendireceklerini, oyunları nasıl düşüneceklerini ve oyuncu olarak kendilerini nasıl tanımlayacaklarını öğrenirler (Burwell & Miller, 2016). Benzer durum yazılı metinler için de geçerlidir. Bazı paratekstler metnin nasıl okunması, değerlendirilmesi gerektiğini, metni okumaya başlamadan önce hangi ön bilgilere sahip olunması gerektiğine dair bilgilere yer verirler. Bunlar bazen kitapların içerisinde 'Okura Notlar' olarak yer alırken, bazen de metne ilişkin yazılan eleştiri yazılarında veya röportajlarda da bulunabilirler.

Yorumsal Üstmetinsellik (Metatextuality)

'Meta' kelimesi Yunanca kökenli olup, ötesinde, yukarısında, üzerinde ve ayrıca yaklaşık anlamına gelir (Pape, 2008; Popham, 2008). 'Meta' kelimesinin 'öteyi' ifade ettiğinden yola çıkılırsa, yorumsal üstmetinsellik (Metatextuality) daha anlaşılır olacaktır. Genette (1997)'de herhangi iki metin arasındaki yorum ve kritik ilişkiyi özetlemek ve açıklamak için yorumsal üst-metinsellik (metatextuality) terimini ortaya çıkardı. Genette, yorumsal üstmetinsellik ile verilen bir metni, başka bir metinle birleştirildiğini, ama bundan söz edilmeden, isimlendirilmeden anlatıldığını savunur (Manqoush vd., 2014).

Yorumsal üstmetinsellik, metinlere ait alıntı yapmadan metinlerin yorumlanmasını ifade eder. Genette tarafından ifade edilen üstmetinsellik, kendisinden önce üretilen metinlere, alıntı yapılmaksızın yorum yapılması ve göstergeler arasında değerlendirme yapılmasıdır (Doğru, 2020). Metinötesi olarak değerlendirilen metatekst, okuyucunun okuduğu metni başka bir metinle ilişkilendirerek, bağlantı kurması ya da bir metni ölçüt tutarak başka bir metni değerlendirmesidir (Korkmaz, 2017). 'Üstmetinsellik iki kavramı içermektedir: söylem tiplerini ve sözceleme biçimlerini. Burada belli bir metni belli bir türe ya da türlere bağlayan ilişkiler sorgulanır. Üstmetinsellik, anametinselliğin özel bir biçimi sayılır' (Aktulum, 2020).

Ana Metinsellik/İlerimetinsellik (Hypertextuality)

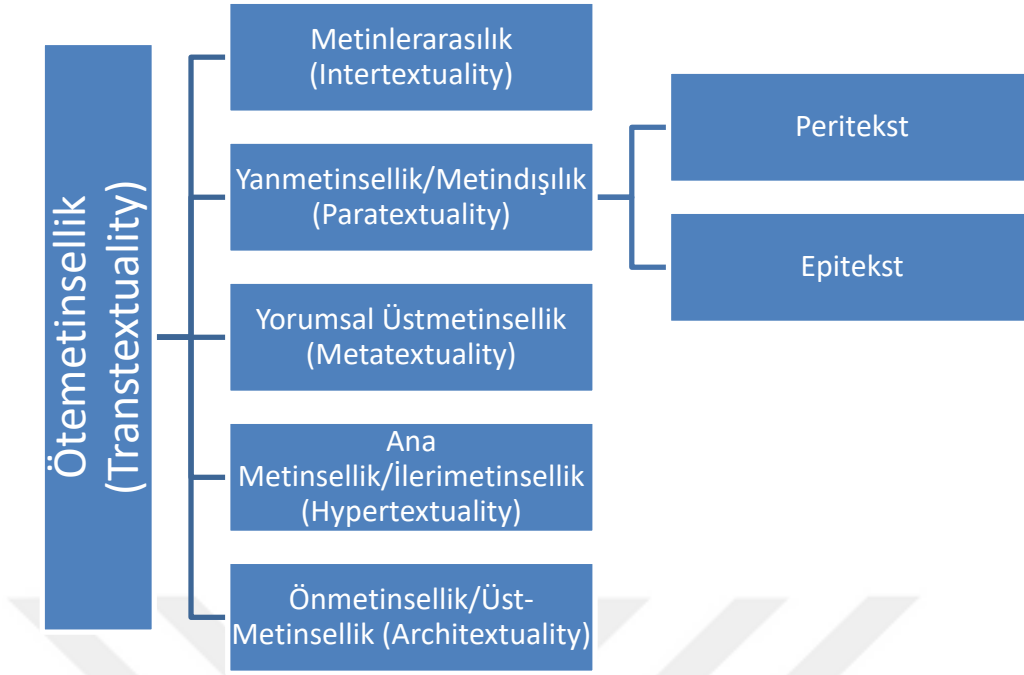
Genette'ye göre, ileri metinsellik, “bir B metnini (ana metin) daha önceki bir A metni (alt metin) ile birleştiren herhangi bir ilişkiyi içermesi ve bunun üzerine hiçbir yorumlama yapılmaksızın aktarılmasıdır (Scolari, 2014). İlerimetinsellik, alt metin (gönderge metin) ile ana metni (dolaylı bir dönüşüm ile başka metinden türeyen) sade ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle birbirine bağlayan bir türev ilişkisidir (Durmuş, 2017). İlerimetinsellik, biçim ve konunun özelinde dolaylı dönüşüm ve yalın dönüşüm olmak üzere iki şekilde meydana gelebilir. Dolaylı dönüşümde konu farklılaşırken biçim olduğu gibi kalır, yalın dönüşümde ise, tema olduğu gibi kalırken, biçim farklılaşır (Rifat, 2005). İlerimetinselliğe çeviri, taklit, koşuklaştırma, genişletme metinleri örnek verilebilir.

Önmetinsellik/Üst-Metinsellik (Architextuality)

Önmetinsellik/Üst-Metinsellik (Architextuality), ötemetinsellik (transtextuality) boyutları arasında en soyut ve örtük olanı olup, her bir metni temsilcisi olduğu çeşitli söylem türlerine dahil etme ilişkisidir (Genette, 1997). Önmetinsellik/üst-metinsellik (Architextuality), bir metin ile kendi türündeki bir metin arasındaki ilişkiyle ilgilenir (Mirenayat, & Soofastae, 2015). Yani üstmetinsellik ile birlikte metnin hangi türe ait olduğu ortaya çıkarılır. Böylece okuyucu, daha önce okuduğu başka metinlerin ışığında, yeni okuduğu metnin türünü belirler (Doğru, 2020). Bir bakıma geçmişteki metinsel tecrübeleri ile şimdiki zamana ilişkin metnin türü açıklanır.

Yukarıda Genette'nin metinsel taksonomisi beş boyutta ifade edilmiştir. Peritekstual okumanın önemli bir ögesi olan peritekstlerin daha anlaşılır olması için metinsel taksonomideki yerini belirlemek gerekir. Genette'nin Metinsel Taksonomisinde ‘peritekst’ kavramı, paratekstlerin alt boyutu olarak açıklanmıştır. Şekil 1 de Peritekst'in, taksonomideki yeri gösterilmiştir.

Şekil 1. Genette'nin Metinsel Aşkınlık Taksonomisinde 'Peritekstlerin' Yeri



Şekil 1 incelendiğinde peritekstlerin, transtextuality (önmetinsellik)'nin beş boyutundan birisi olan paratekstualin alt bileşeni olduğu görülmektedir. Bu durumda peritekstual unsurların, metindışı/yanmetin olduğu ifade edilebilir. Paratekst, Peritekst ve Epitekst başlığı altında bu üç kavram arasındaki ilişki daha detaylı anlatılmıştır.

Paratekst, Peritekst ve Epitekst

Paratekstler metinler ile ilişkili olan unsurlardır. Bu unsurlar metin ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunacağı gibi, metinden bağımsız da olabilir. Paratekst, bir kitapta bulunan ortak unsurlar (peritekst) ile kitabın dışında ancak kitaba atıfta bulunulan unsurların (epitekst) toplamı olup, bir metnin gerek bireysel gerekse kültürel algılanışlarını etkilerler (Genete, 1997). Peritekstual unsurlar, metin etrafında ve fiziksel olarak aynı yerde bulunan öğelerdir. Peritekstual unsurlara örnek olarak, ön söz, içindekiler, dizin, kaynak notları verilebilir (Gross & Latham, 2017). Epitekstler ise metinle ilişkili olup, fiziksel olarak metinle aynı ortamda bulunmayan öğelerdir. Epitekslere örnek olarak kitap incelemeleri, yazar web siteleri ve metin eleştirileri gibi söz konusu metne işaret eden öğeler verilebilir (Hussey, 2019). Paratekst, peritekst ve epitekst ile ilgili tanım, yorum ve örneklere bakıldığında 'Paratekst = Peritekst + Epitekst' olduğu anlaşılmaktadır. Metin etrafında bulunan tüm unsurlar (peritekstler) metin merkezli olarak kitabın okur tarafından okunmasını ve anlaşılabilir olmasını hedeflerken, metin ile ilgili diğer unsurlar (epitekstler) ise daha çok kitap tanıtımında ve kitabın satılmasında etki eder (Akten, 2013).

Paratekstler metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan, metni okumadan önce metin ile ilgili yorumlar yapmamıza imkân veren öğelerdir. Paratekstler, kitapların tahlillerinde ve açıklanmasında temel analitik araçlar olarak da kullanılabilir (Birke & Christ, 2013). Paratekstler yalnızca yazılı metinlerde değil görsel, işitsel, teknolojik tüm materyal ve metinlerde bulunabilir. Günümüzde özellikle dijital medya araçları ile birlikte metinler oldukça dağılmakta ve bu durum metne ait paratekstleri önemli ve ilginç kılmaktadır (Doherty, 2014). Böylece Genette tarafından sadece basılı kitaplarla ilgili olarak ifade edilen paratekstler, artık birçok medya araçlarında önemli rol oynamakta ve ilgi görmektedir (Gross & Latham, 2017). Paratekstler, video oyunları (Rockenberger, 2014), filmler (Gray, 2010; Kummerling-Meibauer, 2013), DVD'ler (Benzon, 2013), dijital metinler (Malone, 2015; McCracken, 2013; Strehovec, 2014), sosyal medya uygulamaları (Nacher, 2014) gibi birçok dijital ortamlarda kendisine yer bulmuştur.

Yurt içinde yapılan bazı araştırmalarda paratekst kavramı yan-metinsellik olarak ifade edilirken (Çelik, 2008; Çolak, 2017; Taş, 2015; Tekten, 2019; Töre, 2015; Yaman, 2016), bazı araştırmalarda ise dışmetin, metindışı olarak ifade edilmiştir (Özdoğan, 2018; Öztürk, 2017). Farklı kavramlarla ifade edilse de aynı anlamı taşıyan paratekstler şüphesiz metinlerin okur tarafından daha iyi anlaşılması, çözümlenmesi ve yorumlanmasını sağlayan yapılardır. Ayrıca yazar ve yayıncı tarafından düzenlenen paratekstlerin, okurun ilgisini uyandıran, onları etkileyen, yol gösteren ve estetik bir bakış açısı sunan bir işlevi de vardır (Civelek, 2015).

Epitekst, metin ile aynı alanda bulunmayan ancak, farklı fiziksel ve sosyal alanda görülebilen metin ile ilişkili öğelerdir (Genette & Macksey, 1997). Epitekst, metinden "farklı bir yere" yerleştirilen ve metin hakkında bilgi ve ifadeler içeren röportajlar, günlükler, reklam metinleri, incelemeler gibi unsurlardır (Wulf, 2011). Duran ve Bosch (2011) ise epitekstual içeriği, metinde yer alan koleksiyon, dizi veya yayıncı ile ilgili bilgiler, yazar hakkındaki bilgiler, ithaf sayfası, teşekkür alanları olarak ifade ederler. Birke ve Christ (2013), ise peritekst ve epitekst ayrımı yapmaksızın paratekste atıfta bulunurlar ve paragrafın işlevini üç türe ayırarak açıklamaya çalışırlar. Bunlar, yorumlayıcı, ticari ve gezinme öğeleridir. Yorumlayıcı işlev, okuyucunun metni anlamasında, yardımcı olan öğeleri ifade eder. Ticari öğeler, metne ilişkin reklamlar, fiyat etiketleri gibi okuyucunun kitabı satın alması ile ilgili kararları etkileyen öğelerdir. Gezinme öğeleri ise, metnin bölümlerini ve okuduğu yerin nerede olduğunu gösteren içindekiler bölümü, sayfa numarası gibi öğeleri ifade eder.

Peritekst kavramının ne Türk Dil Kurumu'nda ne de Google Translate (Nisan 2021 itibari ile)'de Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Türkçe-İngilizce sözlük olan Tureng'te ise 'çevre metin' olarak çevrilmektedir (TURENG, 2020). 'Peri' kelimesi antik yunanda 'yaklaşık

etrafında, çevresinde, çevre, çevresel aygıtlar, yakın' gibi anlamları ifade ederken (Wiktionary, 2020), 'text' ise, 'metin' anlamına karşılık gelmektedir. Bu açıklamalardan yola çıkıldığında peritekstin kelime karşılığının 'metnin etrafında, çevresinde' olduğu söylenebilir. Zaten alan yazında yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında da bu şekilde anlaşılması gerektiği görülmektedir (Fiadotau, 2015; Hussey, 2019; Sivashankar vd., 2019).

Peritekst, fiziksel sınırları metinlere bağlı bir birimin 'içindeki' elemanlarını içeren, kapaklarda ve kapaklar arasında yer alan her şeydir. Yani bir metni çevreleyen ve fiziksel olarak aynı yerde bulunan, metin ile ilişkili olan şeylerdir. Bu durumda epitekst ise, metinle ilişkili ancak dışındaki öğeleri (röportajlar, incelemeler, yazışmalar, günlükler vb.) belirtir (Koenig-Woodyard, 1999). Paratekst, peritekst ve epitekste ilişkin farklı tanımlamalar (Mackey & Jacobson, 2011; Nottingham-Martin, 2014; Rockenberger, 2014; Simonsen, 2014) olsa da yaygın görüş Genette'nin teorisinde yer alan metin dışında ki tüm unsurları kapsayan paratekstin, peritekst ve epitekstlerden oluşmasıdır. Tablo 2'de Genette (1997) teorisinde ifade edilen paratekstlere ait peritekstual ve epitekstual unsurlara yer verilmiştir (Gross & Latham, 2017).

Tablo 2. Genette'nin Paratekst Teorisinde Yer Alan Peritekstual ve Epitekstual Unsurlar

Sıra	Paratekst	
	Peritekst unsurlar	Epitekst unsurlar
1	Kapak	Yorumlar
2	Ön söz	Röportajlar
3	İçindekiler	Yazar
4	Dizin	Yazışma
5	Teşekkür	Günlükler
6	Kaynak notları	Eleştirel, edebi analizler

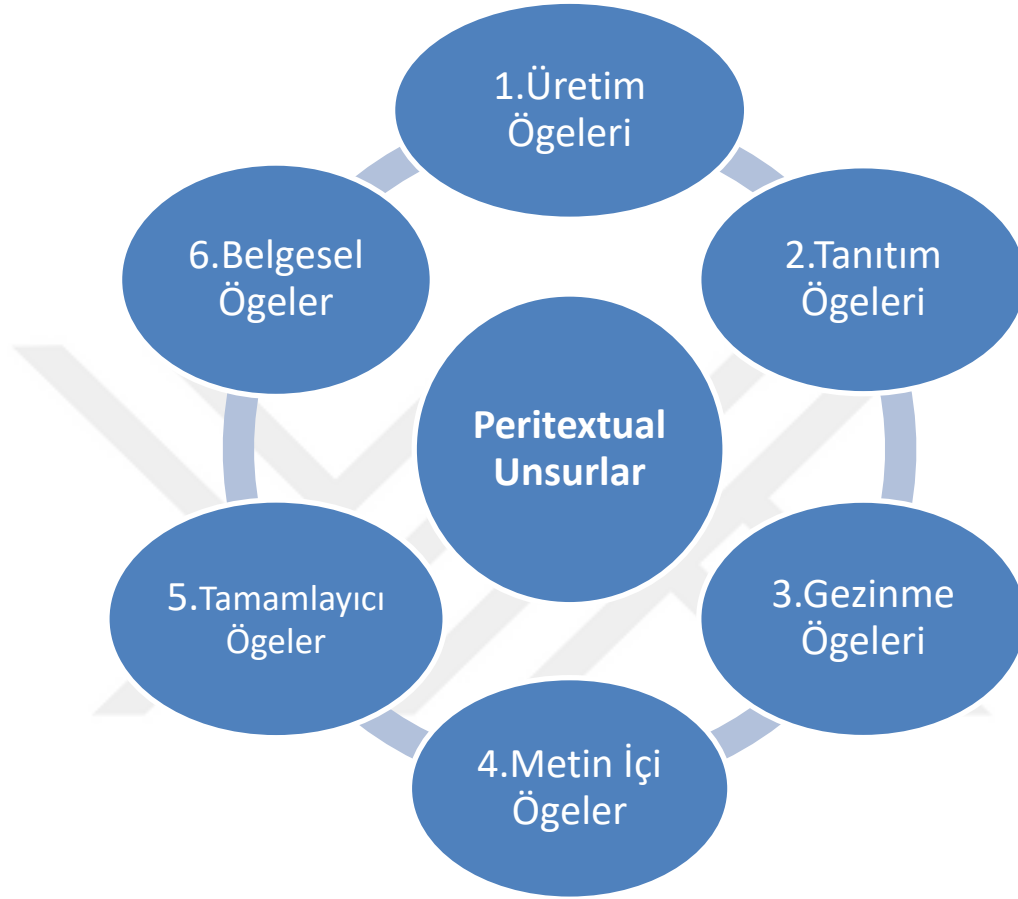
Tablo 2 incelendiğinde peritekstual unsurların kitapla beraber gelen ve metin dışında yer alan unsurlar olduğu görülmektedir. Epitekstual unsurlar ise, fiziksel olarak kitap ile birlikte bulunmayan ancak, kitaba ilişkin bilgiler ve açıklamalar içeren öğelerdir. Bunlar, kitap ile ilgili yorumlar, röportajlar, günlükler, eleştiri yazılarıdır. Tüm bu unsurlar okuyucunun metni okumadan önce içeriğine ilişkin olarak bilgi edinmesine, yorum getirmesine ve eleştiri yapabilmesine yardımcı olabilecek unsurlardır. Peritekstual okuma yapılırken, Genette (1997) teorisinde belirtilen peritekstlerin metinden önce okunup tartışılması esastır.

Peritekstual Öğeler

Paratekstler (peritekst, epitekst), eseri neden okumamız gerektiğini bize anlatan yayıncının; ya da hayranların ve eleştirmenlerin bize çalışmanın değeri hakkında değerlendirme yaptığı sesleridir (Latham & Gross, 2020). Peritekstual öğeler genellikle, edebi metinlerin analizinde kullanılmıştır (Fisher, 2011). Gros ve Latham (2017) tarafından geliştirilen ve

peritekstual okuma yapılırken kullanılabilecek olan peritekstual unsurlar Şekil 2’de gösterilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilere peritekstual okuma yapılırken, kitaba ait bu unsurlar okunacak, incelenecek ve değerlendirilecektir.

Şekil 2. *Peritekstual Unsurlar*



Şekil 2 incelendiğinde peritekstual unsurların altı alt boyuttan oluştuğu görülmektedir.

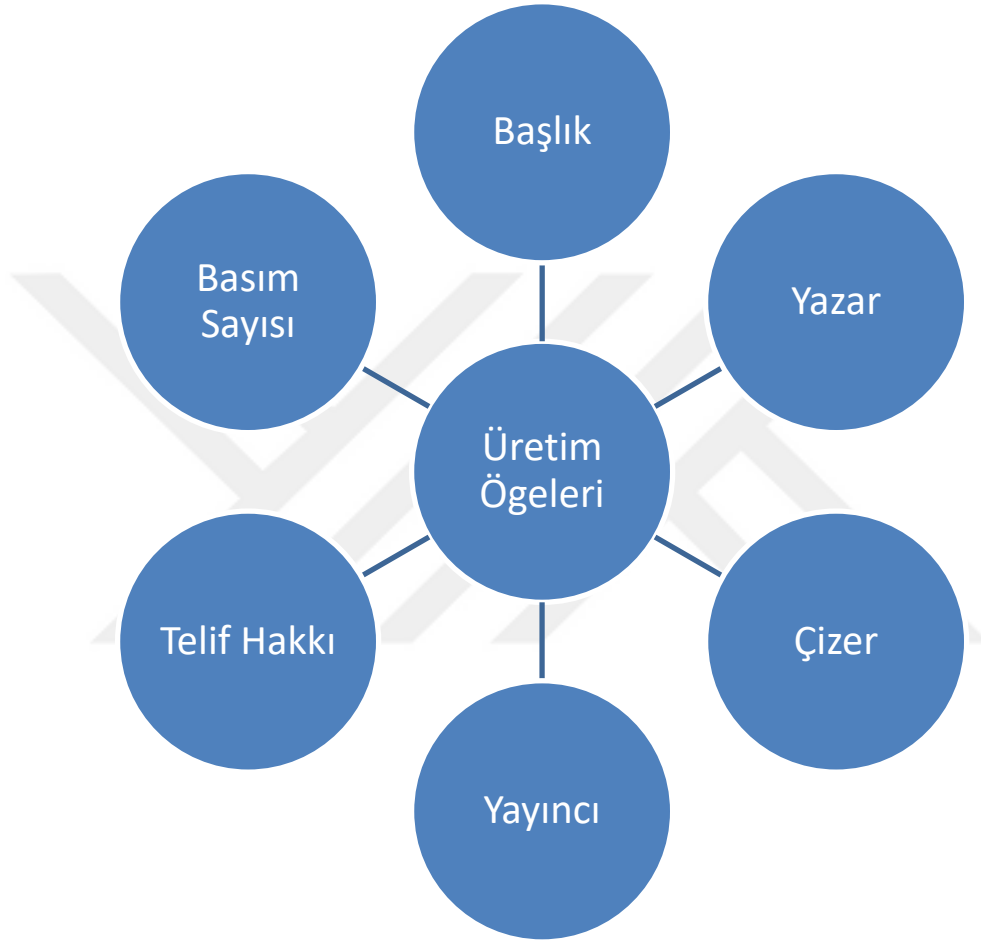
Bu altı öge;

1. Üretim (Production) Ögeleri,
2. Tanıtım (Promotional) Ögeleri,
3. Gezinme (Navigational) Ögeleri,
4. Metin İçi (Intratextual) Ögeleri,
5. Tamamlayıcı (Supplemental) Ögeleri,
6. Belgesel (Documentary) Ögelerdir.

1. Üretim (Production) Öğeleri

Üretim öğeleri, metni tanımlamaya yarayan ve metnin oluşturulmasına yardımcı olan unsurlardır. Üretim öğeleri başlık, yazar, çizer, yayımcı, telif hakkı, basım sayısı gibi unsurlardır (Gros ve Latham, 2017). Üretim öğeleri Şekil 3’de gösterilmiştir.

Şekil 3. Üretim Öğeleri

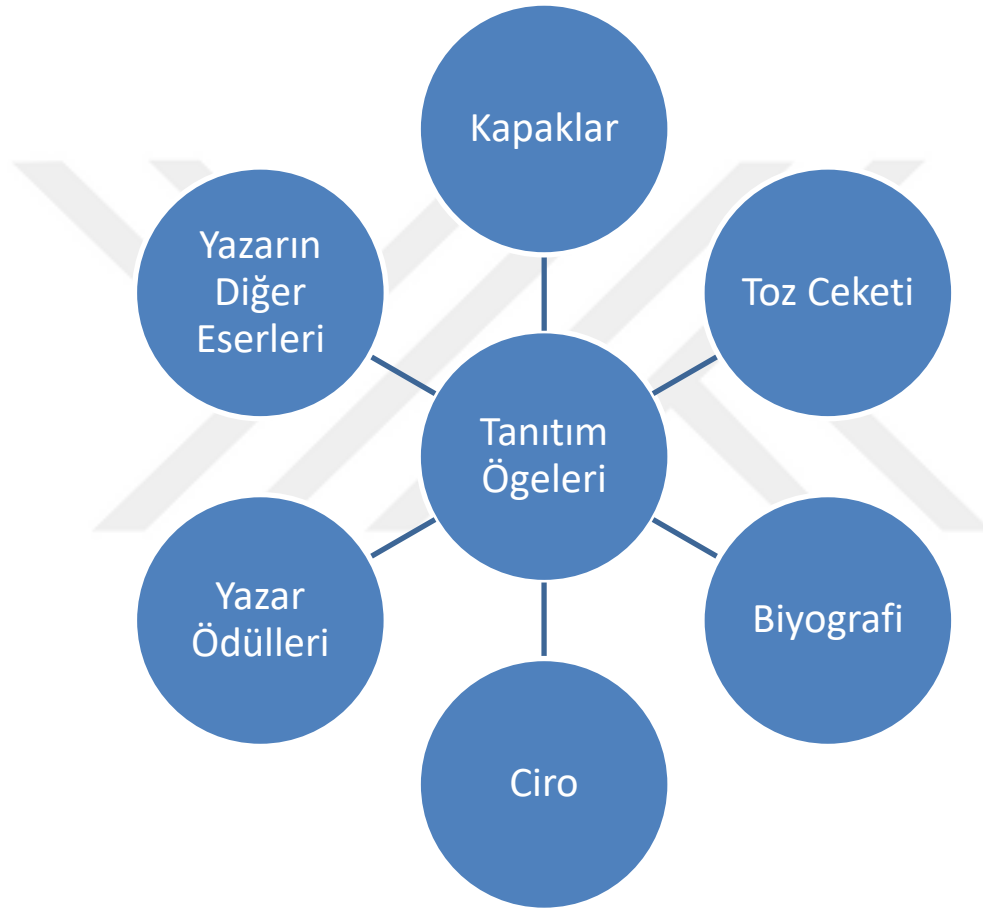


Üretim öğelerini kullanarak birey istediği eseri bulur, diğer eserlerle de ayırt edici yönleri fark eder (Gros ve Latham, 2017). Bu öğeler okurun, metni okuyup okumama kararını şekillendirebilir. Peritekstual okuma yapılırken üretim öğelerine ilişkin, yazarın başka eserlerinin bilinip bilinmediği, başlığa bakılarak metnin konusunun tahmin edilmesi, kitapta yer alan karakterlerin veya varlıkların özelliklerinin neler olabileceğine ilişkin değerlendirmeler yapılabilir. Ayrıca telif hakkına ilişkin bilgiler kitabın güvenilirliğine ve içindeki bölümlerin gerçekliğine ilişkin fikir verir. Basım sayısı ise kitabın okuyucular tarafından okunma düzeyine, beğenilme durumlarına yönelik bilgiler içerir.

2. Tanıtım (Promotional) Öğeleri

Tanıtım öğeleri, metin ile okur arasında ara yüz oluşturan peritekst öğelerdir. Tanıtım öğeleri, kitabı cazip hale getirerek pazarlanmasına yardımcı olur. Bir kitapta bulunabilecek tanıtım öğeleri kapaklar, toz ceket (kitabın dışında bulunan ve çıkarılabilen dış kapak), biyografi, ciro, yazar ödülleri ve/veya yazarın diğer eserlerinden oluşur (Gros ve Latham, 2017). Peritekstual unsurlardan olan tanıtım öğeleri Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Tanıtım Öğeleri



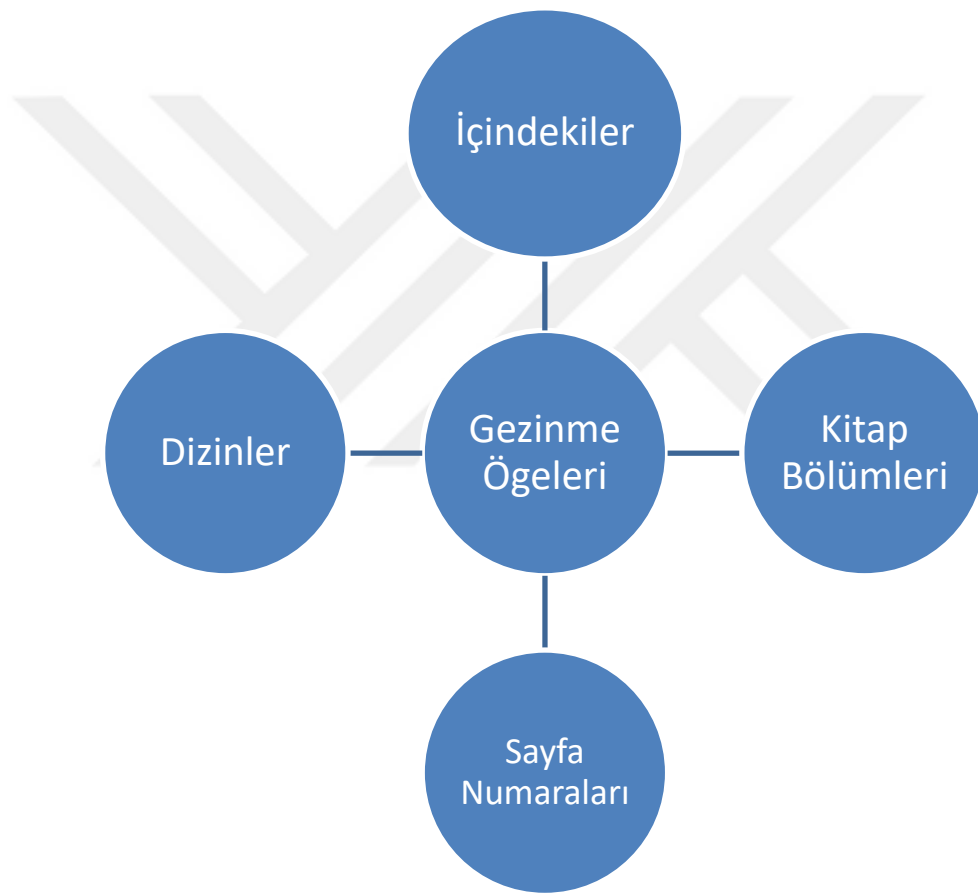
Peritekstual okuma yapılırken tanıtım öğeleri, kitabın ve yazarın ödül alıp almadığı, kapağın başlık ile olan uyumu veya içeriğe ilişkin nasıl bir tahminde bulunulabileceği konularında okuyucuya değerlendirme yapma fırsatı sağlar. Ayrıca bu öğeler, okurun kitaba ilişkin ilk izlenimlerinin de oluşmasını sağlar. Bu izlenim, okurun, kitaba karşı tutum geliştirmesine sebep olabilir. Böylece tanıtım öğeleri, okuyucunun kitabı okuyup okumama kararında da etkili olacaktır. Yüksel ve Torun (2017) çalışmalarında kitapların tanıtım faaliyetleri ile birlikte ‘çok satanlar’ arasına girdiğini ve böylece kitabın okuyucular için merak uyandırdığını ifade etmektedir. Bu yüzden okuyucu kitaba ilişkin olumsuz bir tutumda dahi olsa kitabın cirosundan etkilenip satın alma kararı verebilir. Tanıtım öğelerinden olan kapaklar,

okurun kitabı tercihlerinde belirleyici bir öge olmanın yanında okurun kitaba olan merakını artırır ve kitap ile ilgili okura bilgi verir (Kaplan, 2017).

3. Gezinme (Navigational) Öğeleri

Gezinme öğeleri, metnin nasıl düzenlendiğine ve içeriğin nasıl bulunabileceğine ilişkin okuyucuya yardımcı olan unsurlardır. Bir kitapta yer alan gezinme öğelerine içindekiler, kitap bölümleri, sayfa numaraları, dizinler örnek olarak gösterilebilir (Gros ve Latham, 2017). Peritekstual unsurlardan olan gezinme öğeleri Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5. Gezinme Öğeleri



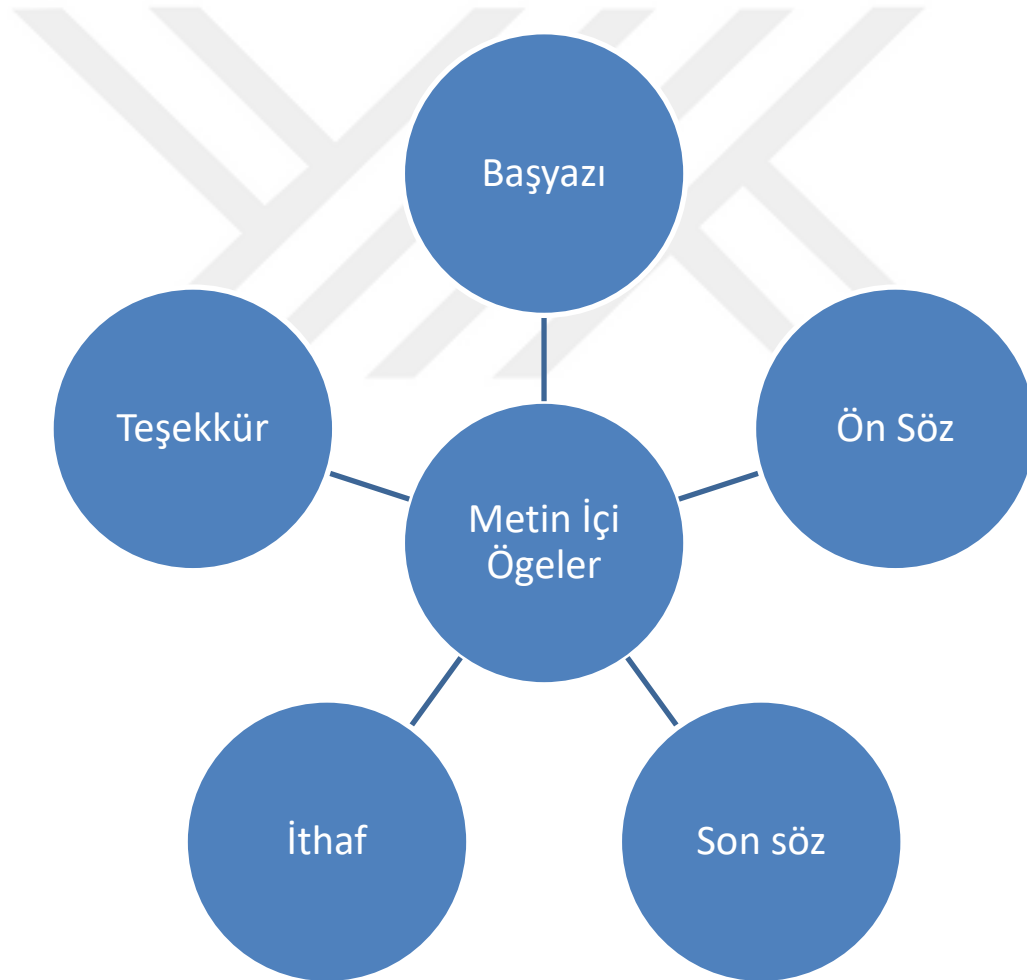
Kitaplarda yer alan bu özelliklerin incelenmesi, bilgilerin kapsamı, konuların düzenlenmesi ve vurgulanması açısından nasıl sunulduğunu ortaya çıkarabilir. Peritekstual okuma yapılırken gezinme öğelerine ilişkin olarak okur, bilgilerin nasıl düzenlendiği ve ne kadar kolay ulaşılabildiğine dair değerlendirmeler yapabilir. Dizin, bir kitabın veya derginin kişi, konu, yer adı vb. bakımından içindekileri yer numarasıyla belirten ve eserin arkasında yer alan alfabetik liste, endeks, indeks, fihristtir (Türk Dil Kurumu, 2022). Dizinler okurun kitapta yer alan bilgiye erişmesinde çok önemli rol oynar (Gültekin, 2020). Dizinler gibi kitaplarda yer alan içindekiler bölümü, kitap bölümleri ve sayfa numaraları da okurun metinde yer alan

bilgilere daha kolay erişmesine yardımcı olurlar. Tüm bu unsurlar bütün olarak düşünüldüğünde kısa zamanda okuyucuya metin ile ilgili ayrıntılı bilgi verir. Böylece kitap okunmadan metin tahmin edilmiş, yer, olay, zaman, kahraman gibi bilgilere ulaşılmış olunur.

4. Metin İçi (Intratextual) Öğeler

Metin içi öğeler okuyucu tarafından, kitabın yazarının metne ilişkin vizonuna veya yazma niyetine, metin ile ilişkisine, metni oluşturma amacına dair öngörü oluşturmaya yardımcı olur. Metin içi öğelere başyazı (başka bir yazarın girişi), ön söz, son söz, ithaf, teşekkür gibi bölümler örnek olarak verilebilir (Gros ve Latham, 2017). Peritekstual unsurlardan olan metin içi öğeler Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6. Metin İçi Öğeler



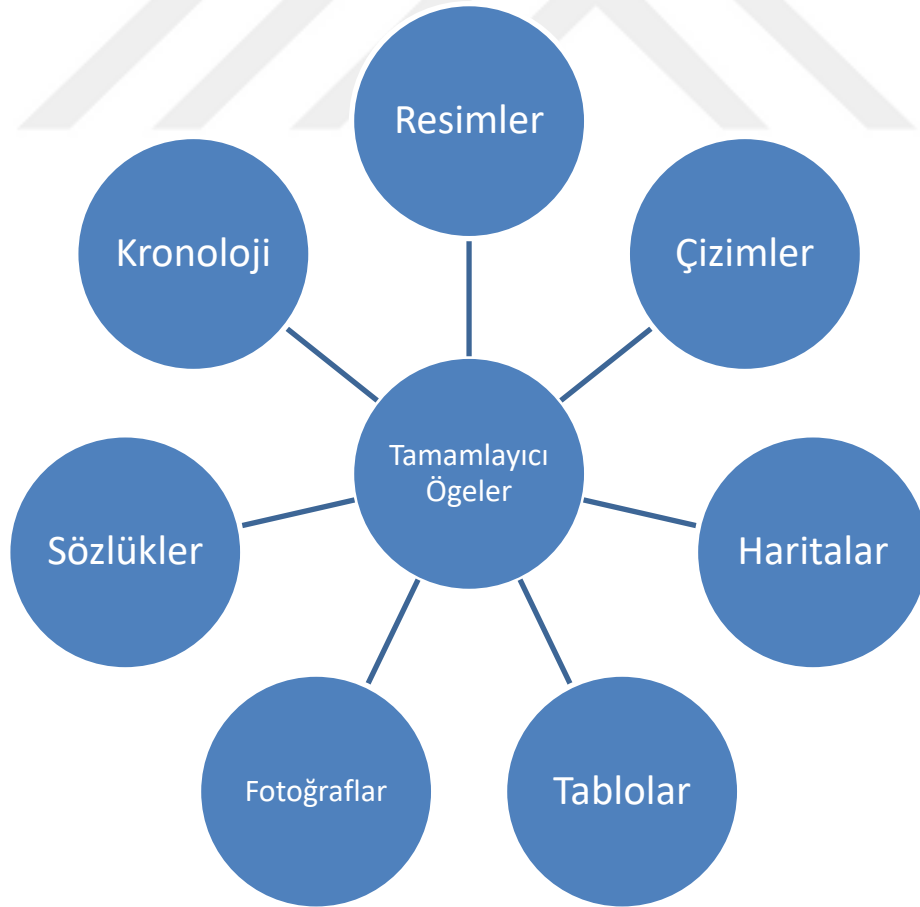
Okuyucu, peritekstual okuma yaparken bu tür öğelere yönelik olarak, kitabın nasıl okunması gerektiği, yazarın amacının ne olduğu, metnin oluşturulmasının arka planında yatan gerçeklerin ne olabileceğine ilişkin değerlendirmeler yapabilir. Başyazı ise genelde gazete ve dergilerde ilk sayfada yer alan ve derginin/gazetenin o ayki konusunu ya da görüşünü ifade eden bölümlerdir. Kitabın konu ve amacının anlatıldığı ön sözler ise, kitapların giriş kısmına

konulan, o eserin konusunu, amacını, işleniş biçimini anlatan yazı, sunuş, söz başı, ön deyi, mukaddime bölümüdür (Türk Dil Kurumu, 2022). Son sözler, bazı kitapların son kısmında, metin ile ilgili genel bir değerlendirmenin yapıldığı bölümdür. Ön söz ve son sözde metnin içeriğine atıf vardır. Böylece ön söz ve son sözü okuyan okur, metnin içeriğine kısa yoldan erişmiş ve kitabın yazılmasının arka planına ulaşmış olur. Bu durumda metni okuyup okumama kararı verebilir, metne karşı tutum geliştirebilir. Metnin oluşmasında katkısı olduğu düşünülen kişilere yer verilen bölüm teşekkür kısmı iken, yazarın kitabı sevdiği, değer verdiği bir kişiye adadığı bölüm ise ithaf bölümüdür. Yine teşekkür ve ithaf bölümlerini okuyan bir okuyucu, metnin oluşmasının arka planında yatan bazı bilgilere erişmiş olur.

5. *Tamamlayıcı (Supplemental) Öğeler*

Metnin daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağlayan öğelerdir. Bunlar, resimler, çizimler, haritalar, tablolar, fotoğraflar, sözlükler ve kronoloji olarak ifade edilebilir (Gros ve Latham, 2017). Peritekstual unsurlardan olan tamamlayıcı öğeler Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7. *Tamamlayıcı Öğeler*



Bu unsurlar, metnin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlarlar. Tamamlayıcı unsurlar, okuyucunun, metnin genişliğini ve derinliğini anlamasına yardımcı olur. Tamamlayıcı

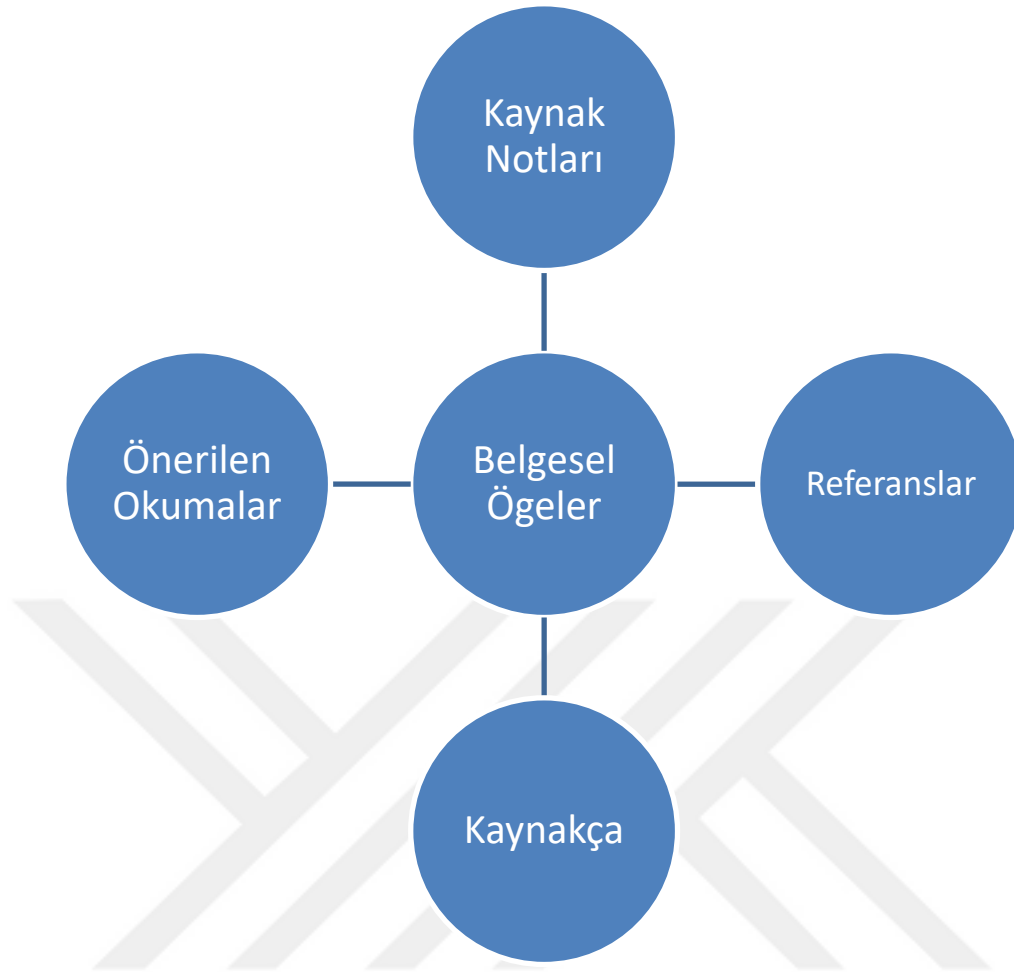
unsurların incelemesiyle birlikte okur, metni daha detaylı kavrar. Peritekstual okuma yapılırken eksik olan tamamlayıcı ögeler olup olmadığı okuyucular tarafından değerlendirilebilir. Kitapta yer alan resimler, metin olmaksızın okur için anlam oluşturan imgelerdir (Driggs & Sipe, 2007). Benzer durum fotoğraflar ve çizimler içinde geçerlidir. Metinde yer alan resimler, çizimler ve fotoğraflardan beklenen metnin içeriği ile uyumlu olmasıdır. Böylece metne ilişkin resim, fotoğraf ve çizimlere bakan birey metne ilişkin olay, yer, zaman, kahraman gibi bilgileri tahmin edebilir.

Kitaplarda yer alan ve tamamlayıcı unsurlardan olan haritalar ve tablolar, içerisinde bilgi barındıran imgelerdir. Okur, metinde yer alan harita ve tabloları inceleyerek, sayfalar dolusu yazılarla ifade edilebilecek metinleri, küçük bölümlerde görebilir ve analiz edebilir. Yine harita ve tablolar da diğer unsurlar gibi okuru metne ulaştırır, içeriği tahmin etmesine yardımcı olur. Zaman bilimi olarak da ifade edilen kronoloji, metinlerde olayların tarihsel sıralanışının gösterildiği bölümdür. Sözlük ise metinde anlamının bilinemeyeceği düşünülen sözcüklerin genelde metinden sonra açıklandığı bölümdür. Yine metin okunmadan önce kronoloji ve sözlüğe bakıldığında olay kurgusu tahmin edilebilir. Okuyucu metnin içeriğini kısmen öngörebilir. Bütün bu tamamlayıcı unsurlar, metnin daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasına yardımcı olurlar.

6. Belgesel (Documentary) Ögeler

Belgesel unsurlar, okuyucuyu işin yapımında kullanılan veya işin içeriğini destekleyen/genişleten harici çalışmalara götürür. Bu unsurlar metinde ifade edilen bilgilerin gerçekliğini, bilimselliğini yada bilginin ana kaynağını ortaya çıkarır. Gros ve Latham (2017) tarafından, kitaplarda yer alabilecek belgesel unsurlar; kaynak notları, referanslar, kaynakçalar, önerilen okumalar gibi ögeler olarak ifade edilmiştir. Peritekstual unsurlardan olan belgesel ögeler Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Belgesel Öğeler



Bu peritekstual unsurların okunması, metinde yer alan bilgilerin nereden geldiğini anlamaya, metnin güvenilirliğini değerlendirmeye ve yazarın bakış açısının köklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Okuyucular, bu unsurların varlığı ile birlikte metnin gerçekliğine ilişkin değerlendirmelerde bulunurken, bulunmaması durumunu da metnin doğruluğunu tartışabilirler.

Peritekstual okumada kullanılabilecek unsurlara ilişkin bu altı öge Tablo 3'te örnekleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 3. Peritekstual Okumada Kullanılabilecek Unsurlar

Sıra	Peritekst Ögesi	Örnekler
1	Üretim Öğeleri	Başlık, yazar, çizer, yayımcı, telif hakkı, basım sayısı.
2	Tanıtım Öğeleri	Kapaklar, toz ceket, biyografi, ciro, yazar ödülleri, yazarın diğer eserleri.
3	Gezinme Öğeleri	İçindekiler, bölümler, sayfa numaraları, dizinler.
4	Metin İçi Öğeler	Başyazı (başka bir yazarın girişi), ön söz, son söz, ithaf, teşekkür.
5	Tamamlayıcı Öğeler	Resimler, çizimler, haritalar, tablolar, fotoğraflar, sözlükler ve kronoloji.
6	Belgesel Öğeler	Kaynak notları, referanslar, kaynakçalar, önerilen okumalar.

Tablo 3 incelendiğinde, tüm bu peritekstlerin metne atıfta bulunduğu ve metin ile fiziksel olarak aynı ortamda olabileceği görülmektedir. Peritekstin bu altı işlevsel tipte sınıflandırılması, metinle ilişkili olarak nasıl konumlandırıldıklarına da bağlı olarak, peritekstual ögelerin analizine, peritekstual ögelerin amaçlarına göre anlaşılmasına ve tartışılmasına olanak tanır (Gross & Latham, 2017). Ayrıca, her ne kadar estetik veya ideolojik iddialar ile kitapta yer alırsa alsın ya da yazar metinde hangi paradoksal tersine çevirme yaparsa yapsın, bir paratekstual öge her zaman 'kendi' metnine tabidir (Genette & Maclean, 1991).

Peritekstual Okuma

Peritekstual okuma, metni okumaya başlamadan önce metinle fiziksel olarak aynı ortamda bulunan ögelerin incelenmesini içerir. Ancak bu inceleme yapılırken, metnin içeriğinin tahmin edilmesine yönelik eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısı geliştirmek oldukça önemlidir. Peritekstual okuma, bireysel olarak yapılabileceği gibi öğretmen kontrolünde grup, sınıf veya kalabalık kişilerce tartışılıp, yorumlama ve değerlendirme yapılarak da gerçekleştirilebilir.

Martinez vd. (2016)'ne göre peritekstual okumada, öğretmenler öncelikli olarak, kitabın peritekst unsurlarını sesli okuyup, bu unsurlarda yer alan ipuçlarını kullanarak, metne ilişkin çocukların tahminlerde bulunmalarına olanak vermelidir. Böylece peritekstual okuma, öğrencilerin okuma yapmadan önce metne ilişkin anlam oluşturmalarına imkan sağlar. Böyle bir peritekstual okumada öğretmenin rolü, öğrencileri metne ulaştırmaya çalışmaktır. Bunu sağlarken metin dışı unsurları soru-cevaplarla öğrencilerin tartışmalarına öncelik verir. Öğrenci peritekstual okuma yaparak hem eleştirel hem de yaratıcı okuma yapmanın ilk adımını atmış olur.

Peritekstual okuma, kitapta yer alan metin dışı unsurların incelenerek metinle ilişki kurma, yorum yapma ve metne ait unsurlara ilişkin tahminlerde bulunmadır. Peritekstual okuma, öğrencilerin yayın evi, bibliyografya, dizin, illüstrasyonlar, kitap ceket tasarımı ve kitap tanıtım yazısı gibi özellikleri analiz etmelerine yardımcı olarak stratejik ön okuma yapmayı sağlar ve kitap içeriğinin daha iyi anlaşılmasına, kullanılmasına yardımcı olur (Hussey, 2019). Öğrenciler de yayın evi, yazar bilgisi gibi ögeleri okuması ile zamanla yazar ve yayın evlerinin karakteristik özelliklerine ilişkin yorumlar geliştirebilir. Örneğin yayın evlerinin veya yazarın belirli türlerde metinler yayınladığı/yazdığı düşünülebilir. Bu durum da birey, kitap okumaya başlamadan önce yayınevi-yazar bilgilerine dikkat ederek, metnin türünün neler olabileceğine ilişkin fikirler üretebilir.

Alt metne dikkat etmek, buna ilişkin inceleme yapmak okuryazarlığın çok önemli bir boyutudur. Bununla birlikte, peritekstual okuma kavramı, incelemeyi daha da ileriye götürür,

okuyuculara metinden önce gelen öğeleri kullanarak bilgi ve kaynakları nasıl değerlendireceklerini öğretir (Witte vd., 2019). Kitaplarda yer alan tüm unsurlar bir bütünün parçalarını oluştururlar. Metin tek başına bilgi içerir ama etrafının bağlantılı ve farklı duyu organlarına hitap eden unsurlarla donatılması, anlaşılır olmasını kolaylaştırır. Bu unsurların birey tarafından okunması ile metin daha kalıcı ve anlamlı bir hal alacaktır.

Peritekstual okuma aynı zamanda çeşitli alanlarda yetkin bir şekilde etkileşim yeteneği kazandırarak, okuma ve yazma gibi temel becerileri de geliştirir (Thomas vd., 2007). Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde tüm sınıf arkadaşları ile birlikte peritekstual okuma yaparak, metnin merkezinde, etkileşimli ve aktif bir okuma yaparlar. Böylece öğrencilerin metnin içeriğine ilişkin merak duyguları gelişir. Ayrıca metni okumadan, metnin içeriğine ilişkin oluşturulacak tahminlerle, metin içerisinde yer alan kelimeler arasındaki bağ, metnin göz tarafından daha kolay algılanmasını ve okumasını da sağlayabilir.

Gross vd. (2016), STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) metinlerine yönelik peritekstual okuma yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kitaplarda yer alan peritekstual unsurların varlığını ve yokluğunu tespit edebildiklerini, peritekstual unsurların işlevlerini anlayabildiklerini bulmuşlardır. Bu araştırma ile, öğrencilerin peritekstual okuma yapabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Peritekstual okumada öğretmen sesli okuma yaparken, öğrencilerle etkileşimli ve diyaloga dayalı bir yöntem benimseyip, öğrencilerin peritekstual unsurları yorumlamalarına fırsat vermelidir (Sipe & Pantaleo, 2008). Peritekstual okuma ile birlikte, okuyucunun kitap okuma tecrübesi artarken, yorumlama kabiliyetine de fırsat tanınmış olunur (Serafini, 2012). Ayrıca peritekstual okuma yapmak, bir kitabın okurlara veya öğrencilere, canlandırılarak sunulmasının en önemli yöntemidir (Claudia, 2020). Peritekstual okuma, öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini ilerletebilir (Ciecierski & Smith, 2020).

Okuma Becerisi

İnsanlar yaşamını sürdürdüğü dünyayı anlamak ve yorumlamak isterler. Anlamak ise iletişim kurmayı gerektiren bir beceridir. İletişim, görmek, işitmek, dokunmak, koklamak, tatmak gibi duyu organlarımızla olabileceği gibi, yazılı metinlerde yer alan sembollerin okunarak anlamlandırılması ile de gerçekleşebilir. İnsanlar fikirlerini, düşüncelerini, görüşlerini yazılı hale getirerek diğer insanlarla iletişim kurmayı tercih edebilirler. Bu yöntem, bazen zorunluluk, bazen ihtiyaç, bazen de kolay olmasından dolayı tercih edilebilir. Yazılı olarak ifade edilen mesajlar ancak okunabilir olduklarında anlam kazanacaktır.

Okumayı öğrenmek, mevcut konuşma becerileri ile görme becerilerinin sistematik olarak eşleşmesi ile mümkün olmaktadır. Bu yüzden okuma, bir beceri olarak ifade

edilmektedir. Bazı çocuklar bu beceriyi oldukça ustalıkla yerine getirirken, bazıları da çok fazla güçlüklerle karşılaşır. Okumayı öğrenmede neden bu kadar geniş bir başarı yelpazesi olduğunu sormak hem bilimsel hem de pratik bir erdem meselesi haline gelmiştir. Okumayı öğrenmek, bireyin eğitim ve yetiştirme sürecinde oldukça karmaşık bir durumdur. Bu karmaşıklık okur için güç olarak görülebilir. En azından ilkesel anlamda okuma güçlüğü, görsel algıdan, genel biliş kadar her düzeyde ortaya çıkabilir (Mann, 1984).

Okuma yapmak için bireylerin birçok beceriyi geliştirmesi gerekebilir. Geleneksel olarak okuryazarlık için gerekli olan beceriler, alfabe kodunu çözme, kelime oluşturma, dilbilgisi ve anlama yeteneklerinden oluşan bir dizi bilişsel beceri olarak ifade edilebilir (Barton, 2007). Tüm bu becerilerin gelişmesi sonucunda birey okuryazar olur ve okuma ile ilişkili tüm unsurlarla iletişim kurabilir. Ancak bu iletişimin anlamlı olması için de okuduğu sözcüklerin, bireyin zihninde anlamlı karşılığının bulunması gerekmektedir. Aksi takdirde okunan ses ve harfler birey için sembol olmaktan öteye geçmeyecektir.

Okumanın oluşumuna yönelik araştırmacıların görüşlerine tematik anlamda bakıldığında genellikle okuma eylemi, fizyolojik, psikolojik, duyuşsal ve sosyolojik gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Çalışkan, 2019). Yalınkılıç (2007) okumanın fiziksel, zihinsel, sosyolojik boyutlarına, Bayrakçı (2004) fizyolojik ve psikolojik boyutuna, Dimigen, Kliegl ve Sommer (2012) okumanın fizyolojik boyutuna, Ünal (2006) ise, sosyolojik boyutuna ilişkin çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalara bütüncül bakıldığında okumanın karmaşıklığı net olarak ortaya çıkmaktadır. Bu karmaşıklık aynı zamanda, okuma becerisi gelişmeyen bir birey için; bunun nedenlerinin sadece zihinsel becerilerin yetersizliğinde aramanın eksik kalacağını da bir göstergesidir.

Bireyler okuma yapmanın ötesinde, okuduğunu anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek isterler. Bütün bu becerileri ortaya koymak için de nitelikli okuma becerisi kazanmış olmak gerekir. Nitelikli okuma becerisi, özellikle okuduğunu anlama ve akademik başarı ile ilişkilidir (La Paro & Pianta, 2000). Nitelikli okuma yapan bireyler okuduğunu daha iyi anlayabilirler. Böylece okumanın hazzını ve tutkusunu da kazanmış olurlar. Nitelikli okuma yapmak, bireyi bilişsel olarak doyuma ulaştırırken aynı zamanda bireyin duygusal ve sosyal iletişim becerisini de geliştirecektir. Tüm bu bileşenlerin gelişimi, bireyin akademik anlamda da başarılı olmasının önünü açacaktır.

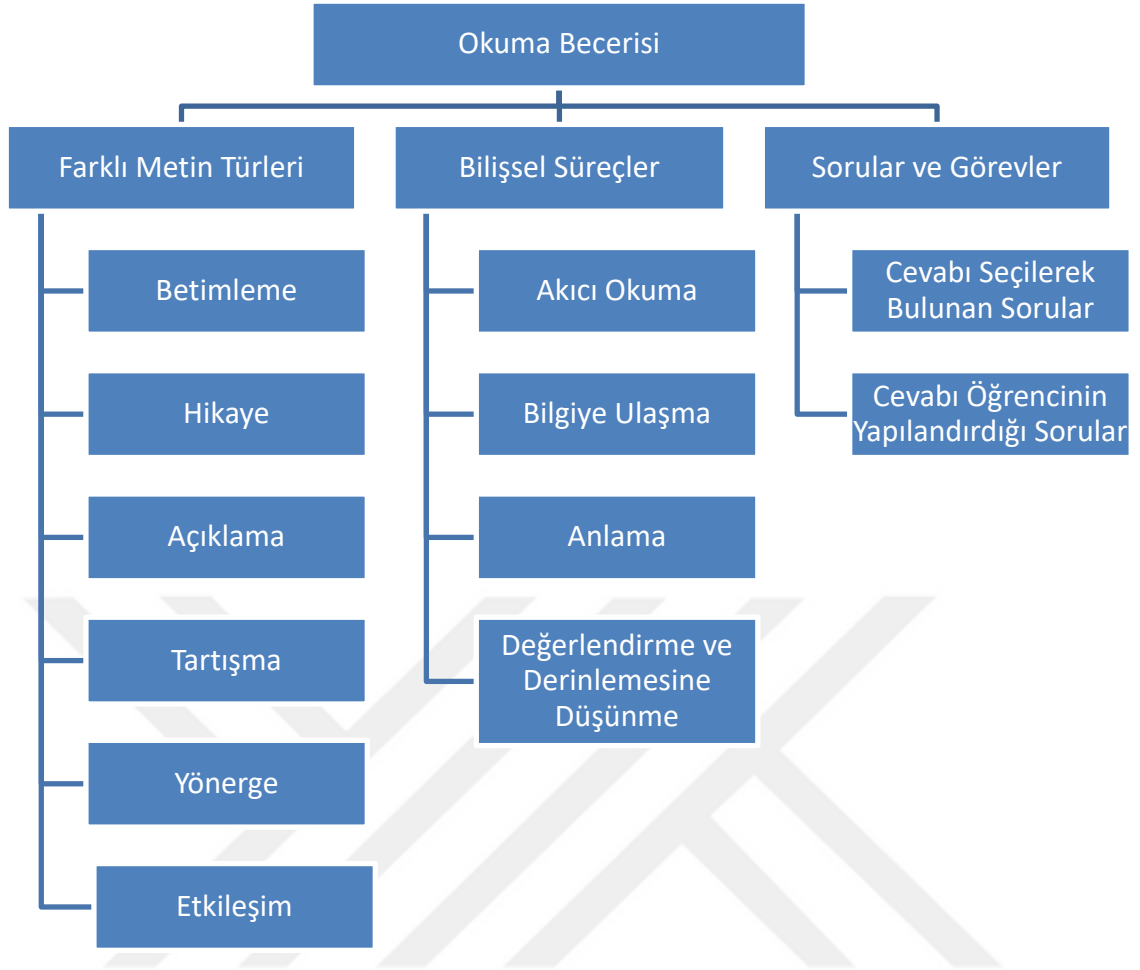
İnsanların okuma merakı erken yaşlarda başlar. Çocuklar, yetişkinlerin sembollere yüklemiş oldukları kavram ve anlamları gördükçe benzer beceriyi geliştirmek için gayret sarf ederler. Bu durumda bazen çocuklar, okula başlamadan önce, kendi kendine okuma öğrenebilirler. Ayrıca erken dönemde ailesi ve çevresi ile etkili iletişim kuran, çocuk edebiyatı

ürünlerini dinleyen çocukların sözlü dil becerileri de gelişmiş olur. Erken dönemde kazanılan sözlü dil becerilerinin ilerleyen dönemlerdeki okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Cooper vd., 2002; Olofsson & Niedersoe, 1999; Scarborough, 1990). Bu araştırmalar çocuklara erken dönemde dil becerilerinin kazandırılmasının önemini vurgulamakla birlikte, erken dönemde kazandırılan sözlü dil becerilerin çocukların okumaya geçmesini de kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır.

Okuma becerisinin yalnızca bilişsel, fiziksel, sosyal, psikolojik boyutlardan etkilendiğini söylemek yetersiz kalacaktır. Zamanla yapılan araştırmalar da ortaya koymuştur ki okuma becerisini etkileyen birçok faktör vardır. Okuma becerilerini etkileyen diğer unsurlar arasında hem çevresel hem de genetik faktörlerden de bahsedilebilir (Erbelli vd., 2017). Bu faktörlerin bireylerle olan ilişki boyutu, okuma becerisinin kazanılması ya da kazanılmaması gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir. Diğer bir ifade ile çevresel ve genetik faktörlerden de etkilenen okuma becerisi, bu etkilere bağlı olarak gelişebilir yada engellenebilir. Çevresel faktörler açısından, anne karnında var olduğundan itibaren masallarla büyüyen bir çocuk ile masalları okulda ilk defa duyan çocuk arasında okuma becerisi boyutuyla farkın oluşması yadsınamaz bir geçektir. Ayrıca zekanın genetiksel etkilere bağlı olarak gelişimi, aynı zamanda okuma becerisini de etkileyecektir.

Bir metin okunurken okuyucular tarafından çok farklı sergilenen alt beceriler vardır. Araştırmacılar tarafından okuma becerilerine ilişkin yapılmış olan çalışmalarda bu alt beceriler farklı boyutları ile değerlendirilmiştir. Bazı araştırmalarda okuma becerisi alt boyutu olarak ‘okuduğunu anlama becerileri’ incelenmiş (Ceyhan, 2019; Jeon & Yamashita, 2014; Ürün & Taşdan, 2016; Wise vd., 2007), bazı çalışmalarda ‘akıcı okuma becerisi’ (Albrittain-Ross, 2016; Özhan, 2019), bazılarında ‘eleştirel okuma becerisi’ (Sadioğlu & Bilgin, 2008; Wallace, 2003) incelenmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından her üç yılda bir uluslararası düzeyde ve 15 yaşın altında ki öğrencilere yönelik ‘Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)’ uygulanır. Uygulamada öğrencilerin ‘Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri’ konu alanlarında ki başarıları ölçülerek raporlandırılır (Çelen vd., 2011). PISA 2018 nihai raporunda ise okuma becerilerinin değerlendirilmesi için ‘Farklı metin türleri, okuyucunun metinle etkileşime girdiği bilişsel süreçler ve farklı zorluk düzeylerinde sorular ve görevler’ olmak üzere üç boyutta değerlendirme yapılmaktadır. Şekil 9’da PISA 2018’de okuma becerilerine ilişkin ele alınan alt boyutlar gösterilmiştir.

Şekil 9. PISA 2018 Raporunda Yer Alan ve Okuma Becerilerine Ait Alt Boyutlar



Şekil 9 incelendiğinde PISA 2018 raporunda okuma becerileri üç boyutta ele alındığı görülmektedir. Üç boyuttan birisi olan ‘Farklı metin türleri’, kendi içerisinde altı alt boyuta ifade edilmiştir. Bunlar; betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşimdir. Okumanın diğer bir boyutu olan ‘Bilişsel süreçler’ ise dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünmedir. Üçüncü boyutta ise, ‘Sorular ve görevler’ bulunmaktadır. Sorular ve görevler boyutu da iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; cevabı seçilerek bulunan sorular ve cevabı öğrencinin yapılandığı sorulardır.

PISA 2018 değerlendirme raporunda bilişsel süreçlere, 2009 değerlendirme çerçevesinin dışında ‘Akıcı Okuma’ süreci de eklenmiştir. Metin okunurken, okuma hızının konuşurcasına ve uygun bir prozodi ile okunması önemlidir (Rasisnski, 2004; Wilger, 2008). Akıcı okumanın temel prensiplerine bakıldığında, kelimeyi tanıma ve ayırt etmenin yanında, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edip, konuşurcasına okuma yapmaktan geçtiği anlaşılmaktadır (Akyol, 2013). Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi akıcı okumanın temel üç becerisidir (Baştuğ & Akyol, 2012). Akıcı okumanın bu temel becerileri ise gelişimsel açıdan ardışık bir sıra ile birbirini takip ederler (Mathson vd., 2006). Ayrıca akıcı okumanın,

okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu da birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Dowhower, 1987; Klauda & Guthrie, 2008; Pikulski & Chard, 2005; Reutzel & Hollingsworth, 1993).

PISA (2018) raporunda, okuma becerilerinin bilişsel boyutları, okuyucuların dört temel becerileri üzerinde şekillendirilmiştir. Bunlar ‘akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme’dir. Peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuma becerilerine etkisinin araştırılacağı bu çalışmada okuma becerilerinin bilişsel süreçleri arasında yer alan ‘okuduğunu anlama’ becerisi ile ilişkisi incelenecektir.

Okuduğunu Anlama

Okumanın en temel amacı anlamaktır. Okuduğunu anlama, özellikle ilkokulda çok önemli bir beceridir. Çünkü, çocukların okuma becerisi varsa, başka bir dersle yüzleşmek daha kolay olacaktır (Kurniawan vd., 2018). Okumak, iletişim kurulurken kaynağı anlamak için kullanılan bir yöntemdir. Kaynak tarafından iletilen mesajların, kodların, sembollerin anlamlı kavramlara dönüşmesi ve zihinde daha önceden karşılığı olan canlı veya cansız varlıklarla, nesnelerle, eylemlerle ilişkilendirilmesidir. Bu yüzden mesajın doğru iletilmesi kadar, doğru okunması ve doğru anlaşılması da önemlidir.

Okuma sürecinde okur bir çok işlevsel süreci birbiri ardına yapmak zorundadır. Bunlar görme, algılama, seslendirme, anlama, kodları çözme, şekil ve sembollere anlam yükleme, zihin ile ilişki kurma gibi oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuyucular, gözlerini metne ait her bir satır üzerinde, kısa ve hızlı hareketlerle dolaştırarak, sözcükleri anlamlandırır (Dimigen vd., 2012). Okuma süreci ile birlikte birey göz, algı, ses, zihinsel süreçleri harekete geçirerek, biyolojik organları ve zihinsel etmenleri aynı anda kullanır. Bunların sonucunda okuma işi meydana gelir. Ama her okunan, herkes için aynı anlam ifade etmesede, bireyin anlam kurmasını için okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir.

Okumayla birlikte okuyucudan beklenen en belirgin davranış, metinde ifade edilen bilgilerin genel anlamda anlamlandırılmasıdır. Bu durum, ancak okuduğunu anlama becerisi ile kendini gösterir. Akıcı okuma yapabilen okuyucu, okuduğu metni anlayabilmesi için kelimeleri hızlı bir şekilde kodlayıp anlamlandırabilmeli, metne ait ana düşünceyi belirleyebilmeli ve kısa zaman içerisinde okuma sürecini etkili olarak yönlendirebilmelidir (Grabe & Stoller, 2002). Yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlamamanın kelime dağarcığı, çalışma belleği ve genel sözlük erişim süreci gibi bir dizi ayrılabilir bileşene bağlı olduğu sonucuna varılmıştır (Baddeley vd., 1985).

Sözel ifadeleri anlama becerisi, okuduğunu anlamada öncü bir göstergedir ve çocuklar için uzun vadede okuduğunu anlama becerisi izlenirken veya geliştirilirken göz önünde

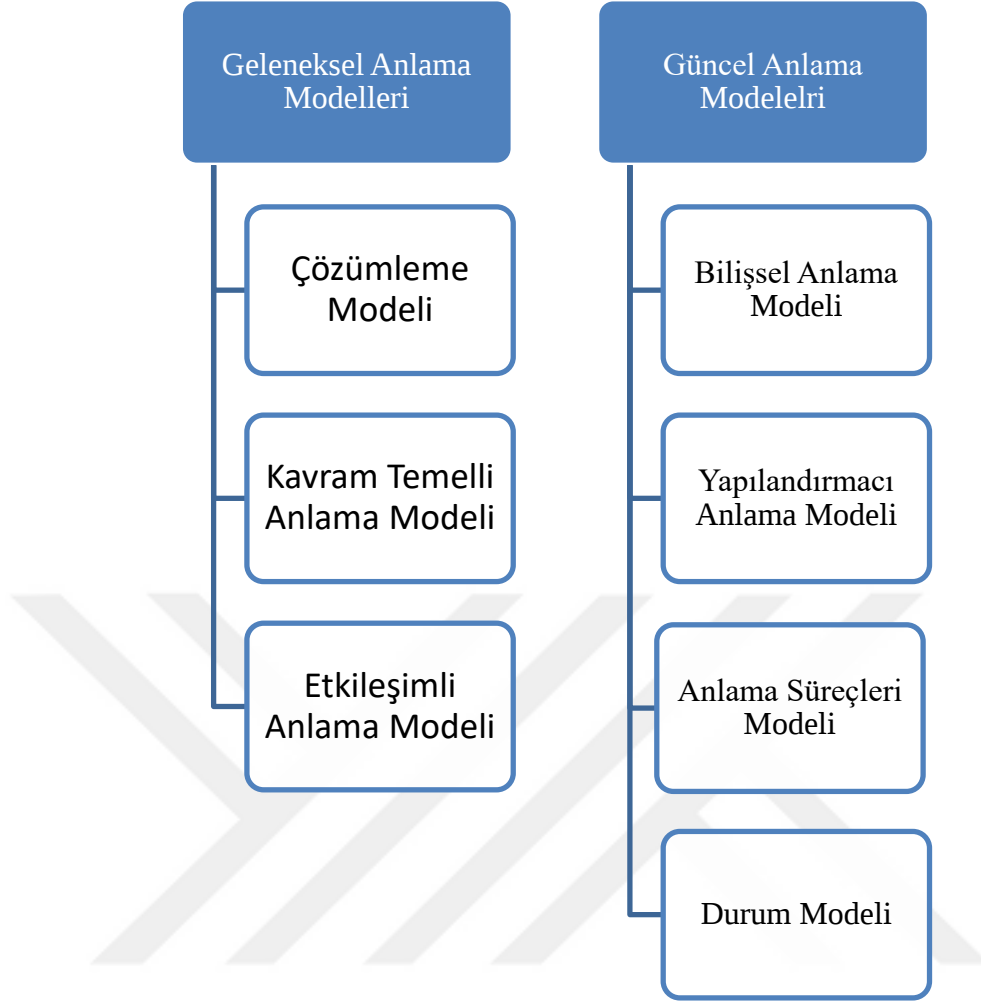
bulundurulmalıdır (Reynolds & Turek, 2012). Bunun yanında okumaya başlamadan önce okuyacağı metne ilişkin ön bilgilendirme yapılan öğrenciler, metinde geçen kelimeleri daha anlamlı ve hızlı okuyabilir. Bu durum, çocuğun hem hızlı okumasına hem de anlamlı okumasına yardımcı olabilir. Okuma sürecinin başlarında yapılacak ön okumalar ve kelime tanıma becerileri okuma başarısını artırıcı etkiye sahiptir (Wise vd., 2007). Peritekstual okuma ile okuyucu, metni okumaya başlamadan önce, metin ile ilişkili ve metni çevreleyen tüm unsurları okur ve metnin konusuna - içeriğine ilişkin hem ön okuma yapmış olur hem de okuma öncesi hazırbulunuşluk düzeyini artırmış olur. Bu yönüyle değerlendirildiğinde peritekstual okuma yapmanın, okuyucu için, okuduğu metni anlamasına yardımcı olacağı düşünülebilir.

Okuduğunu Anlama Modelleri

Uygulamalı dilbilim alanında, bir zamanlar konuşma ve dinlemeye tabi olan okuma becerisi, son yıllarda teori ve pratikteki çok boyutlu gelişmeler nedeniyle daha derinlemesine ivme kazanmıştır (Lynch & Hudson, 1991; Groundson, 1991). Psikodilbilimdeki paradigma değişiminin bir sonucu olarak (Adams, 1990; Bernhardt, 1991; Grabe, 1988) okuma, artık pasif ve alıcı temelli bir beceri olarak ele alınmamaktadır. Aksine okuma doğrusal, öngörülebilir ve net bir süreç gibi görünse de acemi bir okuyucu için oldukça karmaşık bir süreci ifade eder. Tüm bu karmaşıklıkları çözdüğünü iddia eden çeşitli okuduğunu anlama modelleri ise aslında bu fenomenin üzücü derecede daha da karmaşık doğasını kanıtlar (Davoudi & Moghadam, 2015).

Okuduğunu anlama; olaylar, varlıklar ve bunların ilişkileri hakkındaki bilgileri ve muhakemeyi, tam anlamıyla bütünleştirmeyi gerektirir (Kočíský vd., 2018). Karmaşık beceriler gerektiren okuduğunu anlamının tek bir modelle gerçekleşebileceğini söylemek oldukça güçtür. Yapılan araştırmalar, bireyin okuduğunu anlaması için kullanacağı birçok modelin okuduğunu göstermiştir. Şekil 10'da, alanyazında yer alan geleneksel ve güncel okuduğunu anlama modellerinin bir kısmı gösterilmiştir.

Şekil 10. Okuduğunu Anlama Modelleri



Şekil 10 incelendiğinde okuduğunu anlama modellerinin iki boyutta incelendiği görülmektedir. Bunlar 'Geleneksel anlama modelleri' ve 'Güncel anlama modelleri'dir. Geleneksel anlama modelleri, çözümleme modeli, kavram temelli anlama modeli ve etkileşimli anlama modeli olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunun yanında güncel anlama modelleri ise, bilişsel anlama modeli, yapılandırmacı anlama modeli, anlama süreçleri modeli ve durum modeli olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir.

Geleneksel Anlama Modelleri

Çözümleme Modeli:

Yazının bulunması ile birlikte ortaya çıkan semboller, kavramlara karşılık gelecek şekilde bir araya getirilerek anlamlı bütünü oluşturmaya başlamışlardır. Bu anlamlı bütünlük zamanla kuralları ortaya çıkarmıştır. Böylece dünyanın en eski anlama modelleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel anlama modellerinde kurallar, dil kurallardan oluşur ve bu kuralları öğrenen bireyler dili etkili kullanırlar. Bu yüzden dil öğrenmede dil bilgisi kuralları ve sözcük

öğrenmeye öncelik verilerek, dil bilgisi konuları belirli bir düzen ve aşamada öğrenilir (Güneş, 1990).

Geleneksel modelde sözcüklerin bilinir olması oldukça önemlidir. Bilinen sözcüklerden yola çıkılarak anlamlar oluşturulur. Bu anlamın oluşumunda sesli okuma ve tekrarlara oldukça sık yer verilir. Aslında geleneksel anlama modellerinde ‘anlama’ mı yoksa ‘ezberleme’ mi yapıldığı net olarak anlaşılamamaktadır. Geleneksel anlama modellerinde, ‘okumak yapmak zaten anlamaktır’ düşüncesi hâkim olup, metin merkezli ve tümünden gelim anlayışı ile çözümleme yöntemi benimsenmiştir (Güneş, 1990).

Kavram Temelli Anlama Modeli:

Kavram temelli anlama modelinde anlam oluşturmak için zihinsel yapılandırmadan ve bilişsel süreçleri harekete geçirmeden ziyade, var olan kavramlarla okuma metinlerinde yer alan sembollerin ilişkilendirilmesi söz konusudur. Geleneksel anlama modellerinde, okuyucunun yaşantıları ile oluşturduğu anlamlarla semboller bir araya gelerek yeni anlamları ortaya çıkarır (Bruning vd., 2011). Böylece okumanın temelinde, yeni kavramlar oluşturmak ya da zihinde yapılandırmak yerine var olan kavramların sembolik gösterimleri üzerine anlam kurmak yatmaktadır.

Etkileşimli Anlama Modeli:

Etkileşimli modellerin, ortaya çıkışının temelinde veri güdümlü ve kavramsal güdümlü modellerin yer aldığı söylenebilir (Dadandı, 2020). Etkileşimli okuduğunu anlama modeli, yalnızca metne bağlı olmayıp; metin içindeki bilgilerin ve okuyucuların yorumlarının birlikte yapılandırılmasının sonucunda anlamın oluşmasıdır (Rumelhart, 1977). Pratikte, gözler tarafından toplanan bilgiler görsel olarak kaydedilir ve ardından model sentezleyiciye gönderilir. Metin okunurken aynı zamanda, uzun dönemli bellekten işleyen belleğe semantik, sözdizimsel ve pragmatik kavramlar hakkında geniş bir bilgi dizisi çizilir. Bu süreçte okuyucu, metnin anlamını yönlendirmeye ve metnin yüzey yapısı ile okuyucuların arka plan bilgisi arasındaki sürekli ve eşzamanlı etkileşimler yoluyla çıkarımlar yapmaya dahil olur (Davoudi & Moghadam, 2015).

Stanovich (1980)’, okuma süreci işlemleri üzerine kurulu ilkelerinde, okuyucu okuma işleminin bir boyutunda sorun yaşadığında, diğer boyutlardaki becerilerinin olası kusurları ve eksiklikleri telafi edebileceğini savunur. Diğer bir ifadeyle, okuma bir çok becerinin kullanıldığı aktif bir süreci ifade eder. Bu becerilerden bazılarında eksiklik olması durumunda okuyucu diğer okuma becerilerinde, o eksikliği kapatacak düzeyde yüksek performans gösterebilir. Böylece güçlü olan okuma becerilerine güveni artar. Dolayısıyla, kelime tanıma

düzeyi düşük, ancak metin konusunu iyi bilen bir okuyucu, yukarıdan aşağıya işlem yaparak, bu açığı telafi edebilir (Davoudi & Moghadam, 2015). Ancak Grabe (1988), etkileşimli modelin, öğrencilerin uzun süreli belleğindeki bilgi ağları arasındaki karşılıklı ilişkinin nasıl olduğunu tanımlayamadığı gibi, okumanın altında yatan karmaşık mekanizmaları da tanımlayamadığını ileri sürmüştür.

Güncel Okuduğunu Anlama Modelleri

Günümüzde okuma ve anlama bileşimi, artık eskisi gibi var olan kavram ve olgularla eşleştirme ve ezberlemenin ötesinde, var olan ile yeni okunan bilgilerin iç içe geçerek inşa edilmesi ile ortaya çıktığı, yaygın bir görüş olarak savunulmaktadır. Artık bilişsel psikoloji çalışmalarında, okumanın zihinsel süreçlerinin anlamlandırılması, yazı ile ortaya çıkan sembollerin okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığı, anlam kurmak için şemaları kullanma yöntemlerinin neler olduğu ve okuma stratejileri gibi konular da önem kazanmıştır (Güneş, 1990). Güncel araştırmalara bakıldığında, günümüzde okuduğunu anlama modellerinin ‘Bilişsel anlama modeli, yapılandırıcı anlama modeli, anlama süreçleri ve durum modeli’ olarak dört başlıkta toplandığı görülmektedir.

Bilişsel Anlama Modeli;

Okuma sonucunda sembolere karşılık gelen kavramlar zihinde yapılanıyorsa, anlamı bilişsel süreçlerden ayrı tutmak mümkün olmayacaktır. Okuyucunun, okuduğunu anlamasının zihinde nasıl geliştiğini belirtmek için Rumerlhart (1980) tarafından ‘Şema Teorisi’ geliştirilmiştir. Şema teorisine göre okuduğunu anlama, metin ile okuyucunun ön bilgileri arasındaki etkileşimli bir süreçtir (Adams & Collins, 1979; Rumelhart 1980).

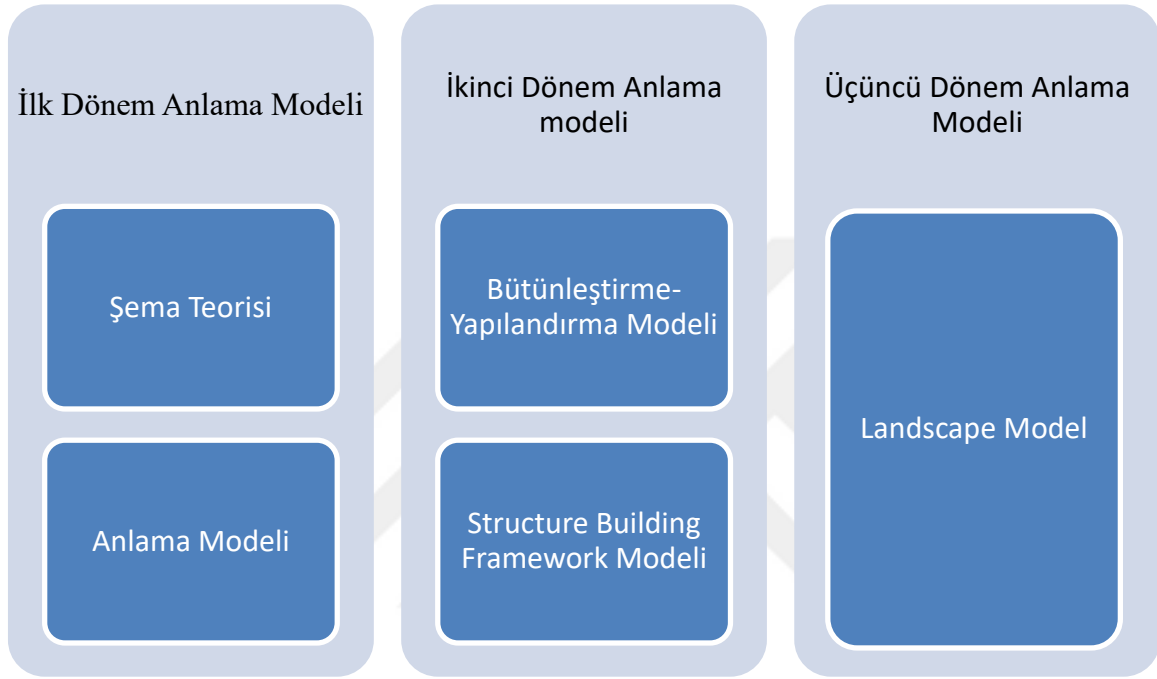
Şema sözcüğü her ne kadar Kant’ın felsefi çalışmalarında kullandığı bir kelime olsa da 1970’lerde bilişsel araştırmacıların da oldukça fazla dikkatini çekmiştir (McVee vd., 2005). Şema, bellekte depolanan bilginin organize edildiği bir zihinsel yapıdır (Fleming 1987; Gagné 1985; Richey vd., 2011; Winn, 2004). Şema soyut bir ifade olduğu kadar, yeni bir öğrenme ve yorumlama için bağlantı sağlayan, talimat ve deneyimle değiştirilebilen dinamik bir yapıdır (Winn 2004). Bilişsel bilime dayanan şema teorisinde bilginin, şemaların geliştirilmesi ve düzenlenmesi yoluyla yapılandırıldığı iddia edilir (Richey vd., 2011; Winn 2004).

Bilişsel anlama modelinde okuyucunun ön öğrenmeleri oldukça önemlidir. Yeni bilgiler bu ön öğrenmelerin üzerine inşa edilerek yeni anlamlar oluşturulur. Kintsch ve Kintsch (2005)’in görüşüne göre anlama süreci, bireyin önceden var olan bilgilerini, tecrübelerini ve öğrenmelerini, yeni okuduğu bir metinle birleşmesi sonucu ortaya çıkan bağlantılar ve etkileşimlerle meydana gelir. Buna göre okuduğunu anlama tek bir süreçten oluşmamaktadır.

Aksine anlama, öğrencinin ön bilgileri ve deneyimlerini okuduğu metinle bütünleştirmesi gereken çok sayıda bağlamsal kısıtlamaları ve farklı yapıların hassas bir etkileşimini içermektedir.

Güneş (2014) çalışmasında, bilişsel anlama sürecini daha da detaylandırmış ve amaçlarına göre üç dönemde değerlendirmiştir. Şekil 11’de Güneş (2014)’in çalışmasında yer alan dönemlerine göre bilişsel anlama modelleri gösterilmiştir.

Şekil 11. *Dönemlerine Göre Bilişsel Anlama Modelleri*



Şema Teorisi: Belleğe gelen bilgiler zihinde var olan şemalarla ilişkilendirilerek kategorik hale getirilir. Eğer ilk defa karşılaşılan bir kavram ise uyumsuzluk sonucunda yeni bir şema oluşturulur (Çakıcı, 2011).

Anlama Modeli: Şema teorisi üzerinde geliştirilen bir modeldir. Bu modelde metin yapısı ile zihinde görüntü oluşturulur. Okurunun zihninde ki bütün bilgiler ile metin arasında kurulan bağ, anlamayı ortaya çıkarır (Güneş, 2014).

Bütünleştirme-Yapılandırma Modeli: Bu model anlama modelinin geliştirilmiş halidir. Bu modelde anlama, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında kurulacak bağ ile ortaya çıkar. Toplam dört aşamadan oluşur (Esra, 2018). Bunlar; dilsel ilişkiler, bilgi ağı ile birleştirme, çıkarım yapma ve tüm unsurlar arasında ilişki kurma (Güneş, 2014).

Structure Building Framework Modeli: Bu modelde okur, okuduğu metinde yer alan bilgileri anlamak için zihinsel görüntüler oluşturur. Okur için yeni okunan bir kelime, cümle veya metin zor ve karmaşık olabilir. Ancak daha önce karşılaştığı bir ifadeyi okuması ise daha

kolaydır. Bunun gerekçesi ise okurun zihninde kelime, cümle ya da metin ile ilişkilendirilebilecek görüntülerin önceden oluşturulmuş olmasıdır(Gümeş, 2014).

Landscape Model: Bilgiler zihinde kavramlar halinde yer alır ve kavramlarda cümleleri oluşturur. Okuyucu yeni karşılaştığı metinler üzerinden çeşitli çıkarımlarda bulunarak yeni anlamlar oluşturur. Okuma ile anlama arasında kurulan her bir yeni ilişki, zihinde yeni bir bilgi işlenmesine yol açar (Gümeş, 2014).

Yapılandırımacı Anlama Modeli:

Kintsch (1983), okuma sürecini açıklamak için yalnızca şemaların rolünü vurgulamanın yeterli olmadığına inanmaktadır. Ona göre, öğrencilerin hafızasında farklı bilgi kaynaklarının nasıl temsil edildiğini ve önermelerle durumsal bilginin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu ve bunların nihayetinde söylem parçasının anlaşılmasına nasıl yol açtığını belirlemek de önemlidir.

Yapılandırma aşamasına geçmeden önce, metnin anlaşılmasının karmaşık ve çok katmanlı bir süreç olduğunu bilmek gerekir. *Okuyucuların metinden işlediği her hece, kelime veya cümle uzun süreli bellekte farklı düğümleri ve bağlantıları etkinleştirir. Böylece düğümler önermeleri, kavramları, kelimeleri ve anlamlarını içerir. Kısa süreli belleğin içeriği, bu karmaşık düğüm ve bağlantı ağını etkinleştirir* (Davoudi & Moghadam, 2015). Yapılandırımacı anlama modelinin temelinde okuyucunun karşılaştığı metinleri okuyup çözümlemesi, farklı yapılarla ilişkisini analiz etmesi ve yeni bir çıkarımda bulunması yatmaktadır.

Anlama Süreçleri Modeli:

Bu modelde okuduğunu anlama, bir süreç olarak ifade edilir ve sürecin basamakları adım adım geçildiğinde yeni bilgiler edinilerek anlamlı yapılar oluşturulur. Anlama süreçleri modeli ‘okuyucu amacı, tutarlılık ve açıklama’ olmak üzere üç temel varsayıma dayanır. Okuyucu metni amacına uygun olarak betimler, sınırlı bilgileri, genel bilgilerin içerisinde yerleştirir ve son olarak metindeki olaylar hakkında açıklamalar yapar (Dadandı, 2020). Güneş (1990) ise anlama süreçleri modelini dört başlıkta açıklar. Bunlar;

- Küçük yapıları anlama,
- Anlamları Bütünleştirme,
- Büyük Yapıları Anlama,
- Anlamı Yapılandırma.

Durum Modeli:

Okuduğunu anlamaya yönelik yapılan birçok araştırmalara ve anlama modellerine rağmen, okuduğunu anlamayı çözmeye yönelik araştırmalar sürekli olarak devam etmiştir. Böylece bazı psikolinguistler durum modelini, metnin kodunu çözmek için yeni bir okuma teorisi olarak tanıtmışlardır (Kintsch, 1988; Schank & Abelson, 1977; Johnson-Laird, 1983, Mckoon & Ratcliff, 1992; Zwaan & Radvansky, 1998). Durum modeli, anlama sürecinin yalnızca metnin kendisinin zihinsel temsillerini oluşturmaktan daha fazlasına ve anlamanın her şeyden önce metnin neyle ilgili olduğuna ilişkin zihinsel temsilin inşasına ihtiyaç duyar (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Okuyucu okuma yaparken metnin, olay, kahraman, zaman gibi yapılarını zihninde canlandırır ve bunun sonucunda metin zihinde yer almaya başlar. Böylece olaylar dizisi okuyucunun zihninde canlanır ve anlamlandırma gerçekleşmiş olur. Davoudi ve Moghadam (2015), durum modelini ‘Olay indeksleme, zaman, neden-sonuç ilişkisi’ bağlamında ele almıştır. Zewan ve Madden (2004)'e göre, olay indeksleme modelinde; olaylar, nesneler, insanlar, hedefler ve bunların ilişkileri, sözcükler, ifadeler veya cümlelerden ziyade metnin omurgası olarak kabul edilir. Okuyucular metni okurken olayın kronolojik sıralamasını doğrusal bir şekilde zihninde canlandırır. Okuyucu zaman kavramının doğru sıralandığı metinleri okuduklarında, okuduklarını anlama becerisi de kolaylaşacaktır. Son olarak metinlerin kurgusunun neden-sonuç ilişkisine bağlı olması anlamlı okumayı sağlamada okuyucuya yardımcı olan bir unsur olacaktır.

Okuma Motivasyonu

Motivasyonun öğrenme ve başarı üzerindeki etkileri, eğitim psikolojisindeki merkezi konulardandır (Heckhausen, 1991; Schunk vd., 2008; Wigfield vd., 2006). Okuma motivasyonu, bireyin okuma faaliyetine başlayabilmesi için gerekli olan hazırlık olarak ifade edilmiştir (Schiefele vd., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Okuma motivasyonunun, okumaya bağlı çeşitli güdülere karşılık gelen boyutları vardır (Schiefele vd., 2012). Okuyucu açısından bakıldığında, bu güdülenme okuma için öznel nedenler (ebeveynlerini memnun etmek için okumak gibi) olarak ortaya çıkmaktadır (Schaffner vd., 2014). Genellikle, motivasyonun bu farklı yönleri, içsel veya dışsal motivasyonlar olarak kategorize edilir. Motivasyon teorileri doğrultusunda (Schunk vd., 2008), içsel okuma motivasyonu okuma isteği olarak tanımlanır. Çünkü içsel motivasyonda, okumanın kendisi tatmin edici veya faydalı olarak kabul edilirken, dışsal motivasyonda ise, okuma sonucunda beklenen kazanımlara bağlı olarak okuma enerjisi daha ön plandadır (Wigfield & Guthrie, 1997). Öğrencilerin özellikle içsel

motivasyonunu teşvik etmek, onların okuma yeterliğini ve anlama yetkinliğini artırmaktadır (Miyamoto vd., 2017).

Özellikle içsel motivasyonla birlikte ortaya çıkan okumaya karşı istekliliği artırmak için metinde öğrenciler açısından bulunması gereken iki boyut vardır. Bu boyutlar, metnin merak edilir olması ve ilgi çekici olmasıdır (Wigfield & Guthrie, 1997). Peritekstual okuma ile öğrenciler metne başlamadan önce okuyacağı metin ile alakalı merak uyandırıcı etkenlerle karşı karşıya kalır. Gerek metne ait başlıklar gerek resimler gerekse içindekiler bölümü gibi metne vurgu yapan öğeler öğrencilerin metne hazırlanması kadar, metni okuyup okumama isteğini, merakını, ilgisini ortaya çıkaracaktır. Bu durumda da peritekstual okuma ile birlikte okuyucunun okuma motivasyonunun da artması beklenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya karşı tutum, kişinin motivasyon ve okuma niyeti seviyesini etkilemede ve birey ile okuma aktiviteleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede önemli rol oynayan psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir (Petscher, 2009). Özellikle sınıf öğretmenleri arasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, öğrencilerin okuma başarısını önemli ölçüde etkilediğine inanılmaktadır (Russ, 1989). Okuma tutumları, okumaya yönelik olumlu ve olumsuz duyguların sürekliliği, okuma yapmak için gerekli isteklilik veya isteksizliğe karşı yatkın olma durumudur (Alexander & Filler, 1976). Mathewson (1994), tutumu okumaya ilişkin hâkim duygular, okumaya hazır eylem ve okumayı değerlendirmeye yönelik inançlar olarak ifade etmektedir. McKenna (1995) ise, okumaya karşı tutumu ifade ederken, okumaya ilişkin inançları ve beklentileri vurgulamıştır.

Alexander ve Cobb (1992) tutumların okumanın ön koşulu olduğunu ve olumlu/olumsuz tutumların gelecekteki okumanın en önemli belirleyicisi olabileceğini vurgulamıştır. Bu sebeple öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi istendik bir durumdur. Peritekstual okuma ile birlikte öğrenci ve öğretmen kitap ile etkileşim halinde bir okuma yaparak, hem öğrencilerin okumaya yönelik merakları ortaya çıkarılabilir hem de öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları genellikle öğretmenler tarafından önemli olarak tanımlanmasına rağmen (Quinn & Jadav, 1987), özellikle devlet okullarında olumlu okuma tutumları geliştirmek için çok az zaman harcanmaktadır (Heathington & Alexander, 1984). Peritekstual okuma ile birlikte okumaya ayrılan zaman da artırılmış olunacak ve okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesine ilişkin ifade edilen bu eksiklik de giderilmiş olacaktır.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusunun temelini oluşturan peritekstual okuma, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutuma ilişkin yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Peritekst ve Peritekstual Okumaya İlişkin Yapılan Araştırmalar

Gross vd. (2016), Peritekst kitap kulübü: STEAM metinleri hakkında eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için okumak isimli çalışmalarında, altı ile sekizinci sınıf aralarındaki öğrencilerle okul dışı çalışmalar yürütmüşlerdir. Çalışmadaki amaç ise, okul kütüphanecisi tarafından yönetilen bir okul dışı kitap kulübü faaliyetinin, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı ile ilgili öğretim becerilerinde peritekstual okuma becerisinin etkinliğini test etmektir. Katılımcılar STEAM (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik) ile ilgili kurgusal olmayan kitaplar hakkında, eleştirel düşünmek için metin dışı öğeleri kullanma yeteneklerini gösterirler. Öğrenciler, peritekst unsurlarının, bir metni okuma motivasyonlarını ve bir metinden bilgi alma yeteneklerini nasıl etkilediklerini ve peritekst işlevlerinin bir kitapta sunulan bilginin güvenilirliği hakkındaki görüşlerini nasıl etkileyebileceğini tartışır. Beş ay süren araştırma sonucunda öğrenciler kitapları incelerken peritekstual unsurların varlığını veya yokluğunu tespit edip, peritekstual öğelerin hangi işlevsel bilgileri içerdiğini öğrenirler. Araştırma sonucunda peritekstual okuma yapmanın, bir metni okuyup okumama kararlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin peritekstual okuma yapmaktan keyif aldıkları, peritekstual okuma becerisinin eğitim bağlamlarında kullanılmasının öğrencilerin kurgusal olmayan metinlerde sunulan bilgileri değerlendirmelerine yardımcı olabileceği görülmüştür.

Ateş (2013), ‘İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci’ başlıklı çalışmada, peritekstual okumanın metinler arası ve eleştirel okuma gibi üst düzey okuma becerilerine nazaran daha alt düzey bir okuma becerisi olduğuna ama diğer üst becerileri geliştiren bir yönü olduğuna vurgu yapmıştır. Çalışmada, peritekstual okuma yapılırken metinlerin çocuklarla konuşuyor gibi okunması gerektiğini ifade etmektedir. Peritekstual okumanın en önemli özelliğinin ise ‘öğrencileri sürekli aktif kılması’ olduğunu belirtmiştir.

Sivashankar vd. (2019), peritekstual analiz yoluyla kültürleri ve ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmada, metinlerde çeşitli kültürel ilişkilerin nasıl kullanıldığını belirlemek için Afrika'da geçen resimli kitaplar incelenmiştir. Araştırma, metnin yazarlarının, tasvir edilen kültürle ilişkiler kurmak için peritekstual bağlantıları nasıl kullanmaya çalıştıkları

ve bu bağlantıların, okuyuculara güç ve marjinalleştirme hakkında konuşmalar için nasıl fırsatlar sağladığıyla ilgiliydi. Araştırma sonucunda peritekstual okumanın (analizin) her yaştan çocuklarda eleştirel tartışma yapmalarına zemin açtığı görülmüştür. Öneri olarak ise, öğrencilerin, metinlerin merkezlerini belirlemek, incelemek ve sınırlarını sorgulamak gibi daha fazla fırsata sahip olmaları için, öğretmenler tarafından öğrencilerle peritekstual analizler yapmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Gross ve Latham (2017), peritekstual okumayı, okuyucunun bir metnin gövdesini çevreleyen öğeleri (peritekstleri) kullanarak, metin içeriğine erişmek, değerlendirmek ve anlamak için gerekli olan bir araç olduğunu ifade ederler. Araştırmacılara göre paratekstual öğeler, sınıflandırma, bibliyometri, okuyucuya danışma çalışmaları, yazarlık ve yayın çalışmalarındaki araştırmaların odak noktasıdır. Peritekstual okuma, peritekst işlevlerini altı türe ayırarak paratekst teorisindeki bir boşluğu doldurur: bunlar üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğelerdir. Çalışmalarında peritekstual okumanın, hem peritekstler üzerine daha fazla araştırma için bir çerçeve hem de bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve analizi, eleştirel düşünme, okuma alanlarında öğretimi destekleyen pedagojik bir araç sağlaması açısından benzersiz bir etkinlik olduğunu ifade etmektedirler.

Martinez vd. (2016) araştırmalarında peritekstual unsurları konu almışlardır. İçerik analizi ile yapılandırılan bu çalışmada 1938 ile 2013 yılları arasında Caldecott ödülü alan anlatı kitaplarının peritekstual özelliklerini (toz kılıfları, başlangıç son kağıtları, başlık sayfasından önceki resimler, başlık sayfaları, yarım başlık sayfaları, ithaf / telif hakkı sayfaları, son sayfa ve notlar) incelemişlerdir. Çalışma, iyi bir resimli kitapta, anlatımla ilgili zengin bir bilginin genellikle peritekstlerle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Resimli kitaplarda peritekstlerin okunması esnasında yalnızca görünen resmin yorumlanması yanlış olacağı, resimlerin metinlerle ilişkisinin kurulduğunda daha bütüncül bir bakış açısı ortaya çıkacağı tespit edilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin çalışmalarında da gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Sung-Yeop (2018) ise çalışmasında, çeviri metinlerde yer alan peritekstual unsurları konu almıştır. Özellikle peritekstlerin çeviri metinlerinde yer alan ‘başlık’ ve ‘açıklamalar’ kısmına odaklanmıştır. Ele aldığı iki çeviri kitabın başlığında, hedef kültürlerdeki yayınlara yeni bir kimlik kazandırdığını iddia etmektedir. Bunun yanında, çeviri metinlerde yer alan peritekstler sadece edebi bir metin olmadığı, aynı zamanda çocukların düşünme yeteneğini de geliştirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Yazarların ve çizerlerin adlarının yanında metin eleştirmenlerinin adlarının da yer alması, onların açıklamalarının da önemli olduğunu gösterir. Metnin orijinalinde olmayıp, çevirilerinde yer alan ‘açıklama’ peritekstleri okuyucu için

arabuluculuk görevi görür. Böylece, çeviri resimli kitapların türünün ve temasının olabildiğince kolay bulunmasını sağlar.

Öztürk (2017) yüksek lisans tezinde ‘Dışmetinlerin (Paratekstlerin) kurmacaya etkisi: Bir Muadele-i Sevda’ isimli çalışmaya yer vermiştir. Çalışmasındaki amaç, edebiyat çalışmalarında paratekstual öğeleri bir roman özelinde sunmaktır. Ayrıca paratekstlerin, metinlerin değerlendirilmesinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu da ortaya koymak istemiştir. Araştırmasında Hüseyin Rahmi Gürpınar’a ait olan ‘Bir Muadele-i Sevda’ isimli romanını paratekstual öğeleri ile incelemiştir. Araştırma sonucunda ise, ‘paratekstlerin, romanların okunma ve anlaşılma biçimleriyle, onların edebiyat tarihindeki konumunu değiştirebilecek işleve sahip olduğunu ifade etmektedir.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Takaloo ve Ahmadi (2017) ‘Öğrencilerin motivasyonunun okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi: Bir literatür taraması’ başlıklı araştırmasında, motivasyon ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, motivasyonun, okuduğunu anlamanın gelişimine doğrudan etkisi olan en temel faktörlerden biri olduğu, ancak öğretmenler tarafından, öğrencilerinin farklı şekilde motive edildiğinin bilinmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine öğretmenler sınıf iklimini, öğrencilerini motive etmek ve özgüvenlerini, özerkliklerini ve kendi kendilerini uyarmalarını artırmak için eğlenceli bir alan haline getirmelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve gereksinimlerine oldukça fazla dikkat etmelidir. Öğrenciler mizah, eğlence ve zevk içeren herhangi bir okuma materyaliyle daha çok ilgilenirler. Bu da eğlence amaçlı okumayı tercih ettikleri anlamına gelir. Bu araştırmanın sonucunda, okullar, üniversiteler, eğitim kurumları ve tüm öğretim kursları düzenlenirken okuduğunu anlamada motivasyonun önemli rolüne odaklanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kuşdemir ve Bulut (2018), okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan çalışmada veriler, anket kullanılarak toplam 119 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama düzeyinin, kız öğrenciler lehine anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Son olarak çalışmada, okuma becerileri gelişen öğrencilerin okuma motivasyonlarının da arttığı görülmüştür.

Ariawan ve Pratiwi (2017) araştırmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için hazine ipucu oyun yöntemi ile neşeli öğrenme stratejisini kullanmışlardır.

Araştırma verileri Kuningan'daki ilkokul dördüncü sınıfta eğitime devam eden 31 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama teknikleri ise gözlem, görüşme ve belge analizidir. Araştırmanın sonucunda, hazine ipucu oyun yöntemi ile eğlenceli öğrenme stratejisinin uygulanması, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Aşuluk (2020), çalışmasında zekâ oyunlarının, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Karma araştırma yöntemi kullanarak tasarladığı çalışmasının nicel boyutunda üçüncü sınıfa giden 71 öğrenci, nitel boyutunda ise 10 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler ‘Okuduğunu Anlama Becerisi Testi’ uygulanarak elde edilirken, nitel veriler ise ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları’ ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarında zekâ oyunlarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu bulununken, yine araştırmanın nitel sonuçları, nicel sonuçlarını desteklemiştir.

Karadoğan (2020) ise araştırmasında, ‘Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi’ni incelemiştir. Yarı deneysel modelde tasarlanan araştırmanın çalışma grubu ise 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Bu farkın da uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak etkileşimli kitap okumak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Semercioğlu (2018) doktora çalışmasında ‘İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisini’ incelemiştir. Açıklayıcı sıralı karma model ile tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılırken, nitel verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıfa devam eden 27’si deney, 25’i ise kontrol grubunda yer alan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ön test verilerinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, son test verilerinde ise işbirlikçi stratejik okuma uygulanan deney grubu öğrencilerinden elde edilen sonuçların, kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile işbirlikçi stratejik okuma yapmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Tablo 4'te Yüksek Öğretim Kurulu başkanlığı tarafından oluşturulan 'Ulusal Tez Merkezi'nde 'okuduğunu anlama becerisi' yazılarak arama yapıldığında bulunan sonuçlara ilişkin betimsel bilgiler listelenmiştir.

Tablo 4. *Ulusal Tez Merkezinde 'Okuduğunu Anlama Becerisi' ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar*

Sıra	Adı	Tezin Tarihi	Tez Türü	Yöntem	Çalışma Grubu	Sonuç
1	Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi (Bozpolat, 2012).	2012	Doktora	Karma Yöntem	66 Öğrenci	Deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
2	Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi (Kanmaz, 2012).	2012	Doktora	Nicel Yöntem	55 Öğrenci	Deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
3	Ortaöğretim basamağında anadilde üst düzey düşünme süreçleri ile İngilizcede okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tümay, 2014).	2014	Doktora	Nicel Yöntem	162 Lise Öğrenci	Üst düzey düşünme becerileri ile İngilizcede okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişki vardır.
4	İkinci dilde okuduğunu anlama becerisinin bilişsel tanılayıcı değerlendirilmesi: Log- lineer bilişsel tanılayıcı modelin dilde ölçme- değerlendirmeye uygulanması (Toprak, 2015).	2015	Doktora	Karma Yöntem	1058 Lisans Öğrenci	Sesli düşünme protokollerinden elde edilen verilere göre okuduğunu anlama becerisi açısından iyi ve yetersiz katılımcılar fark bulunmuştur.
5	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması (Bülbül, 2015).	2015	Doktora	Karma Yöntem	11 Lisans Öğrenci	Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Tablo 4. (devamı)

6	Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi (Durmuş, 2017).	2017	Doktora	Karma Yöntem	54 Öğrenci	Okuduğunu anlama başarı testi son test puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
7	Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Özdemir, 2017).	2017	Doktora	Nicel Yöntem	68 Öğrenci	3D stratejisinin, okuduğunu anlama becerisini artırmada etkisi yoktur.
8	İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Semercioğlu, 2018).	2018	Doktora	Karma Yöntem	52 Öğrenci	İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırmaktadır.
9	Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Memiş, 2018).	2018	Doktora	Nicel Yöntem	26 yabancı uyruklu öğrenci	Yapım eki öğretimi okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.
10	İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerisinde İngilizce sözcük ve yapı bilgisinin rolü (Taşçı, 2019).	2019	Doktora	Nicel Yöntem	254 Lisans Öğrenci	İngilizce sözcük dağarcığı ve İngilizce yapı bilgisinin İngilizce okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.
11	Çince okuduğunu anlama becerisine yönelik bir ders aracı geliştirme çalışması (Cantürk, 2019).	2019	Doktora	Karma Yöntem	226 Öğrenci, Öğretmen	13 üniteli bir okuma-anlama ders aracı geliştirilmiştir
12	Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi (Çalışkan, 2019).	2019	Doktora	Karma Yöntem	100 Öğrenci, 50 Veli, 27 Öğretmen	Aile katılımlı okuma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirir.

Tablo 4. (devamı)

13	Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi (Acat, 1996).	1996	Yüksek Lisans	Karma Yöntem Açıta	300 Öğrenci	Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki belirlenmiştir.
14	Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri (Anılan, 1998).	1998	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	997 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerisi ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişki görüşmüştür.
15	Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi (Türkmen, 2001).	2001	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	80 Öğrenci	Deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.
16	İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi (Koçyiğit, 2003).	2003	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	30 Öğrenci	Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları, verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur.
17	Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Güneyli, 2003).	2003	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	160 Lisans Öğrenci	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.
18	PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi (Çatak, 2006).	2006	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	3 Zihinsel Engelli Öğrenci	PowerPoint programıyla hazırlanan okuma materyali okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.
19	İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler (Kovacıoğlu, 2006).	2006	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	146 Çocuk ve Veli.	Öğrencilerin okuma materyallerine ilgileri, anlama becerisine etki eden bir faktör olarak bulunmamıştır.

Tablo 4. (devamı)

20	Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Hasra, 2007).	2007	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	60 Öğrenci	Beyin temelli öğrenme modeli ile yapılan strateji öğretiminin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerileri ve bu becerilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi bulunmuştur.
21	Zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması (Güler, 2008).	2008	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	3 Zihinsel Engelli Öğrenci	Birleştirilmiş tekniğin öykü okuma anlamada en etkili teknik olduğu bulunmuştur.
22	Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarıları arasındaki ilişki (Uçar, 2010).	2010	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	230 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerisinin standart sözel problemleri çözme başarıları üzerinde etkili olduğu ancak gerçek hayat problemlerini çözme başarıları üzerinde aynı etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.
23	İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi (Uzun, 2010).	2010	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	370 Öğrenci	Problem çözme ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki görülmüştür.
24	Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi (Göktaş, 2010).	2010	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	300 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yüksek bir ilişki görülmüştür.

Tablo 4. (devamı)

25	An experimental study on the effects of reading strategies instruction based on learning styles on reading comprehension (Uysal, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	52 Öğrenci	Öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırmaktadır.
26	Okuduğunu anlama becerisinde bilişsel ve telafi edici strateji kullanımının etkililik derecesi (Yaman, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	60 Lisans Öğrencisi	Gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
27	Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi (Özçelik, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	1964 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersi dışındaki ders başarılarını da büyük ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
28	Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Kayahan, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	3 Özel Eğitim Öğrencisi	Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.
29	İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki (Haykır, 2012).	2012	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	330 Öğrenci	Okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.
30	İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Deniz, 2013).	2013	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	362 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerisi ile matematik akademik başarı puanları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.
31	Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Balantekin, 2016).	2016	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	117 Öğrenci	Deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha çok artış göstermiştir.

Tablo 4. (devamı)

32	Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki (Tepe, 2016).	2016	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	44 Öğrenci	Okuduğunu anlama başarı testi son test ortalamaları ön test ortalamalarından yüksek çıkmıştır.
33	Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi (Tuna, 2016).	2016	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	62 Öğrenci	Okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.
34	Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi (Dündar, 2016).	2016	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	20 Öğrenci	Deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
35	Evdeki okuma-yazma çevresinin okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerindeki rolü: Bir aracılık modeli (Aydoğdu, 2017).	2017	Yüksek Lisans	Nitel Yöntem	1052 Araştırma Verisi	Erken çocukluktaki evdeki okuma-yazma çevresi, okuduğunu anlama ile ilişkilidir.
36	İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Günhan, 2017).	2017	Yüksek Lisans	Nitel Yöntem	10 Öğretmen	Öğretmenler okuduğunu anlama becerisini akademik başarı ve toplumsal yaşama katılım açısından önemli görmektedirler.
37	Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi (Coşkun, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	370 Öğrenci, 20 Öğretmen	Müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Tablo 4. (devamı)

38	Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği (Çetinkaya, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	3 Özel Eğitim Öğrencisi	Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki yapmıştır.
39	Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi (Çankal, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	59 Öğrenci	Akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.
40	Kısa filmlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki rolü üzerine: Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin algılarının eleştirel söylem analizi (Lekealmaz, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	56 Öğrenci	İngilizce derslerinde kısa film kullanılmasının öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili ve kullanışlı bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur
41	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi (Çelik, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	725 Öğrenci	Doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.
42	5e öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi (Tekdemir, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	41 Öğrenci	Deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.
43	Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Kınıklı, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nitel Yöntem	3 Özel Eğitim Öğrenci	Öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin tekrarlı eko-okuma stratejisi kullanımı ile artmaktadır.

Tablo 4. (devamı)

44	Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Karadayı, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	264 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerisi ile orta düzeyde ilişki vardır.
45	Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi (Balcı, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	57 Öğrenci	Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama-çözümleme süreci ile anlamlı ilişki yoktur.
46	Zekâ oyunlarının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi (Aşuluk, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	71 Öğrenci	Zekâ oyunları uygulaması okuduğunu anlama becerisini geliştirir.
47	Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme-örgütlenme-değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama Stratejisi ile geliştirilmesi (Kaşdemir, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nitel Yöntem	1 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci.	TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, öğrenme güçlüğü olanların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkilidir.
48	Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi (Karadoğan, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	40 Öğrenci	Etkileşimli kitap okuma uygulamaları okuduğunu anlama becerisini geliştirir.
49	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Koca, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	250 Öğrenci	Okur öz algısının, okuduğunu anlama becerisi ile pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
50	Anadilde ve ikinci dilde okuma öncesi aktivitelerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Öktem, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	33 Öğrenci	Okuduğunu anlama becerisi yönüyle anlamlı fark yoktur.

Tablo 4 incelendiğinde, okuduğunu anlama ile ilgili ilk lisansüstü çalışmanın 1996 yılında yapıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ilgili en fazla çalışma ise 2019 yılında yapılmıştır (f=9). Bugüne kadar doktora düzeyinde 12, yüksek lisans düzeyinde 38 olmak üzere toplam 50 lisansüstü çalışma yapılmıştır (Şubat 2021 itibari ile). Bu çalışmaların 32 tanesinde nicel araştırma yöntemleri, 14 tanesinde karma yöntem ve 4 tanesinde de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bulgulara bakılarak peritekstual okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında ki ilişkinin incelendiği bu çalışmada da araştırma yöntemi olarak nicel araştırma modelinin seçilmesinin literatür açısından da uygun olduğu ifade edilebilir. Okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların altı tanesinde bağımlı ve bağımsız değişken arasında anlamlı ilişki bulunmazken, diğer çalışmalarda ise anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin lisansüstü tezler incelendiğinde etkileşimli kitap okuma, stratejik okuma, katılımlı okuma, işbirlikçi okuma, okumadan önce ve sonra düşünme, metinsel aşkınlık ve okurken üst düzey düşünme becerilerine ilişkin çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Peritekstual okumanın bu çalışmaları da içerisinde barındırdığı düşünüldüğünde peritekstual okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusu daha da fazla merak uyandırmaktadır. Bu çalışma ile birlikte bu soruya da cevap aranmış olunacaktır.

Okuma Motivasyonu ile ilgili Araştırmalar

Basuki (2016) çalışmasında, telaffuz derslerinde sesli okuma yapmanın, akran değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışma dört aşamadan oluşan bir sınıf eylem araştırması olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada veriler 24 öğrenciden toplanmıştır. Çalışma, akran değerlendirme stratejisinin yüksek sesle okuma yoluyla öğrencilerin telaffuz öğrenme motivasyonunda önemli bir artış sağladığını ortaya çıkarmıştır. Uygulanan strateji sırasında öğrencilerin çoğu motive olmuş davranışlar sergilemişlerdir. Bu aynı zamanda öğrencilerin telaffuzu daha iyi öğrenmeleri için motive olmalarını teşvik etme konusunda da iyi bir sonuç ortaya çıkarmıştır.

Hemerick (1999)'de çalışmasında, çocuklara düzenli olarak yüksek sesle kitap okumanın onların motivasyonunu ve bağımsız okuma arzusunu etkileyip etkilemeyeceğini araştırmıştır. Araştırmaya dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 100 öğrenci katılmıştır. Deneysel yöntemin uygulandığı çalışmada deney grupları günlük olarak 30 dakika süreyle okuma yapmışlardır. Kontrol grupları ise, isterlerse boş zamanlarında bağımsız olarak okumuşlardır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ölçmek için ön test ve son test uygulanmıştır. Ayrıca okul kütüphanesinde, sınıf başına alınan kitapların miktarının kayıtları da tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine yüksek sesle

okuma yapmanın, okumaya yönelik tutumlarında olumlu bir değişikliğe yol açtığı, bağımsız olarak kitap okumaları için onları motive ettiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilere yüksek sesle kitap okumak, okumaya yönelik olumlu bir tutum ve motivasyon oluşturma'nın en önemli adımlarından biri olmuştur.

Schiefele vd. (2012) araştırmalarında, okuma motivasyonu yapılarını incelerler. Okuma motivasyonu ile okuma davranışı (miktar, stratejiler ve tercihler), okuma motivasyonu ile okuma yetkinliği (okuma becerileri ve okuma becerileri) arasındaki ilişki üzerine son 20 yılın araştırma bulgularını sentezlerler. Araştırmacılar okuma motivasyonunun yedi gerçek boyutunu açıklamışlardır. Bunlar; merak, katılım, rekabet, tanınma, notlar, uyum ve işten kaçınma. Bu boyutlara ilişkin kanıtlar hem nicel hem de nitel araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Çalışmalardan elde edilen kanıtlar, içsel okuma motivasyonunun okuma davranışı ve okuma yeterliliğine olumlu katkısını ve dışsal okuma motivasyonunun okuma davranışı ve okuma yeterliliğine nispeten küçük veya olumsuz katkısını doğrulamaktadır. İçsel motivasyonun olumlu katkısı, özellikle zevk için okuma miktarı ve okuma yeterliliği ile ilgili olarak oldukça belirgindir. Bununla birlikte, okuma motivasyonunun nedensel rolü ve okuma davranışının aracılık rolü büyük ölçüde çözülmemiş sorunlar olmaya devam etmektedir.

Yıldız ve Akyol (2011) çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma yönteminde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veriler, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ve beşinci sınıfa devam eden 481 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden veriler toplanırken 'okuma motivasyonu ölçeği', 'okuduğunu anlama başarı testi' ve 'okuma miktarı ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonucunda içsel motivasyonun, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirdiği, dışsal motivasyonun (rekabet dışında) okuduğunu anlamayı negatif yönde etkilediği, bireysel eğilimlere bağlı okumanın içsel motivasyonu artırırken dışsal motivasyonu etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın öneriler bölümünde, okuma süreçlerinde motivasyonun önemli olduğu ve dikkate alınması, her öğrencinin motivasyon karakterinin farklı olduğu ve öğretmenlerin buna dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Okur (2017), çalışmasında okuma motivasyonunu çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, anasınıfına gidip, gitmeme durumu) açısından incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış olup, veriler dördüncü sınıfa devam eden 556 öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında 'kişisel bilgi formu' ve 'okuma motivasyonu ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek düzeyde bulunurken, dışsal motivasyonun da içsel motivasyona göre daha etkili olduğu

görülmüştür. Yine cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin cinsiyetleri ile okuma motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Okuma motivasyonu ile anne ve babanın eğitim durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın da anne ve babaların eğitim düzeyi arttıkça, öğrenci motivasyonlarının da artması yönünde olduğu görülmüştür. Yine araştırmada ‘okulöncesi eğitim alma’ durumu ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiş, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın da okul öncesi eğitim alan çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Okuma motivasyonu ile ilgili alanyazında oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. Tablo 5’te Yüksek Öğretim Kurulu başkanlığı tarafından oluşturulan ‘Ulusal Tez Merkezi’ web sayfasında ‘okuma motivasyonu’ yazılarak arama yapıldığında bulunan sonuçlara ilişkin betimsel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 5. *Ulusal Tez Merkezinde 'Okuduğunu Anlama Becerisi' ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar*

Sıra	Tezin Adı	Tarih	Tez Türü	Yöntemi	Çalışma Grubu	Sonuç
1	Birinci ve ikinci dil okuma motivasyonu ile ikinci dilde kelime gelişimi arasındaki etkileşim üzerine bir çalışma (Çaylak, 2019).	2019	Doktora	Nicel Yöntem	490 Lisans	Anadil okuma motivasyonu ikinci dildeki okuma motivasyonunu yordamıştır.
2	Aralıksız sessiz okuma (ASO), yardımcı tekrarlı okuma (YTO), ve geleneksel okuma (GO) yöntemlerinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve sessiz okuma hızı, kelime bilgisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki nispi etkilerinin karşılaştırılması (Savaşçı, 2019).	2019	Doktora	Karma Yöntem	41 Lisans	Okuma motivasyonları biraz artmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.
3	Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi (Çalışkan, 2019).	2019	Doktora	Karma Yöntem	100 4.Sınıf, 50 Veli, 27 Öğretmen	Araştırmada aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerinin okuma motivasyonuna pozitif yönde etki ettiği görülmüştür.
4	Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi (Ceyhan, 2019).	2019	Doktora	Karma Yöntem	62 2.Sınıf	Etkileşimli sesli okumanın, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı bulunmuştur.

Tablo 5. (devamı)

5	Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi (Tosun, 2018).	2018	Doktora	Karma Yöntem	74 4.Sınıf	Okuma çemberi yönteminin, öğrencilerin okuma motivasyonlarına etki etmediği görülmüştür.
6	Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi (Sezgin, 2015).	2015	Doktora	Nicel Yöntem	52 4.Sınıf	Okuma motivasyonları deney grubu lehine anlamlı fark oluşturmuştur.
7	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki (Yıldız, 2010).	2010	Doktora	Nicel Yöntem	481 5.Sınıf	Araştırmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu etki ederken, dışsal motivasyonun olumsuz etkilediği görülmüştür.
8	İnternet projeleri şeklinde uygulanan yaygın okuma programlarının yabancı dilde okuma motivasyonu ve dil düzeyleri üzerine etkisi (Büyükyazı, 2007).	2007	Doktora	Nicel Yöntem	36 Lisans	Yaygın okuma programının okuma motivasyonunu artırdığı görülmüştür.
9	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi (Karalök, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	35 Lisans	Dijital öykü yöntemi öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmıştır.
10	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Koca, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	250 4.Sınıf	Okur öz algısının, öğrenci motivasyonunu artırdığı görülmüştür.
11	Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi (Kızılgın, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	758 4.Sınıf	Okuma motivasyonları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı görülmüştür.
12	İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi (Dede, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	26 4.Sınıf	Öğrencilerin sevdiği karakterlerin yer aldığı metinlerin, okuma motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. (devamı)

13	Öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisi (Akdoğan, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	58	7.Sınıf	Araştırmada okuma motivasyonu açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
14	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi (Çelik, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	725	4.Sınıf	Doğru ve akıcı sessiz okuma ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.
15	Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi (Gök, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	282	1.Sınıf	Başlangıç düzeyi okuyucular için aile okuma inançları ile okuma motivasyonu arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.
16	Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi (Çankal, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	59	4.Sınıf	Akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonuna olumlu etki yaptığı görülmüştür.
17	Yapboz işbirlikli öğrenme tekniğinin B2 seviye İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi (Barış, 2017).	2017	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	12	Lisans	Araştırmada yapboz öğrenme tekniğinin, okuma motivasyonunu pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.
18	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Okur, 2017).	2017	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	556	4.Sınıf	Öz algı düzeyi ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı fark oluşmuştur.
19	Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde dramanın etkisi (Özbek, 2015).	2015	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	100	Yüksek Okul	Drama etkinliklerinin, öğrenci okuma motivasyonlarını artırdığı görülmüştür.
20	Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi (İleri, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	60	5.Sınıf	Metinlerin ekrandan okunmasının öğrencinin okuma motivasyonlarına etki etmediği görülmüştür.

Tablo 5. (devamı)

21	Anadilde ve ikinci dilde okuma motivasyonu ve bunların ikinci dilde okuma başarısı ile ilişkisi (Saygı, 2010).	2010	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	273 Lisans, 15 Okutman	Anadilde ve ikinci dilde okuma motivasyonları arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. İkinci dilde okuma motivasyonu ile başarı arasında ise anlamlı fark bulunmuştur.
22	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi (Sancı, 2002).	2002	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	166 6.Sınıf	Araştırmada alt grubu dahil öğrencilerin dışsal motivasyonların, orta ve üst gruba dahil öğrencilerin ise içsel motivasyonların baskın olduğu görülmüştür.

Tablo 5 incelendiğinde, okuma motivasyonu ile ilgili lisansüstü düzeyde toplam 22 araştırmanın olduğu görülmektedir(Şubat 2021 itibari ile). Bu araştırmaların 8 tanesi doktora, 14 tanesi ise yüksek lisans düzeyinde yapılmıştır. Okuma motivasyonu ile ilgili ilk lisansüstü çalışma 2002 yılında yapılmıştır. En fazla çalışma ise 2019 yılında yapılmıştır (f=8). Bu çalışmalardan 14 tanesinde nicel araştırma yöntemi kullanılırken, 8 tanesinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doğrudan ilişkili olmasa da, literatüre bakıldığında peritekstual okuma ile okuma motivasyonu arasında ki ilişkinin incelendiği bu çalışmada da nicel araştırma yönteminin kullanılmış olmasının doğru bir araştırma modeli olduğu ifade edilebilir. Lisansüstü çalışmalarda yer alan okuma motivasyonu ile ilgili bu araştırmalardan yalnızca 3 tanesinde bağımlı ve bağımsız değişken arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, diğer araştırmalarda anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okuma motivasyonu ile ilgili lisansüstü çalışmalara bakıldığında aralıklı sessiz okuma, yardımcı okuma, katılımlı okuma, etkileşimli okuma, karakter analizi gibi değişkenlerle okuma motivasyonu arasındaki ilişkilere bakılmış ve incelenmiştir. Tüm bu değişkenleri de içerisinde barındıran peritekstual okumanın, okuma motivasyonu ile nasıl bir ilişki barındırdığı sorusu merak konusudur. Bu çalışma ile birlikte bu soruya da cevap aranmış olunacaktır.

Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Ledger ve Merga (2018), sesli okuma yapmanın çocukların okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Bir karma yöntem çalışması olarak tasarlanan araştırmada veriler, 6-12 yaş aralığında bulunan 220 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada 21'i okulda

220'si ise evde olmak üzere toplam 241 sesli okuma etkinliği incelenmiştir. Çalışmada, sınıfta ve evde yüksek sesle okuma uygulamaları, frekans kalıpları ve yüksek sesle okumanın önündeki engeller tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, okulda ve evde yüksek sesle okuma uygulamalarının nispeten düşük sıklıkta olması endişe verici bulunmuştur. Sesli okuma uygulamasının özellikle küçük çocuklar için yararlı olduğu bilinmesine rağmen bu çalışmada, az sayıda çocuk, okuldaki öğretmenlerin ve evde ebeveynlerin kendilerine sesli bir şekilde kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dörtte birinden fazlası, evde kimsenin onlara kitap okumadığını ifade etmiştir. Evde, çocuk ile kitap okuma bağlamında en sık ilişki kuran kişi anne (%62,8) olurken, babaların evde okumayı destekleme olasılığı daha düşük bulunmuştur (%45,4). Ebeveynlere ek olarak, kardeşlerin, büyükanne ve büyükbabaların, katılımcılara yüksek sesle kitap okumada önemli bir rol oynadıkları görülmüştür. Araştırma, okulların ilk yıllarında küçük çocuklar için, yüksek sesle okuma fırsatlarının daha fazla sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bulgular, aynı zamanda okumaya yönelik olumlu tutumları geliştirmek için yüksek sesle kitap okumanın çocukların duyuşsal alanına odaklanmayı gerektirdiğini de göstermiştir.

McKenna vd. (1995) çalışmalarında, çocukların okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma, birinci sınıflar ile altıncı sınıflarda eğitime devam eden 18.185 Amerika'lı çocuktan oluşturulmuş ve tabakalı bir ulusal örnekleme okuma tutumları araştırılmıştır. Öğrenciler, okumaya yönelik tutuma ilişkin, eğlence ve akademik amaçlarla ayrılmış iki alt ölçekten oluşan, resimli derecelendirme ölçeğine yanıt vermişlerdir. Puanlar cinsiyet, sınıf seviyesi, etnik köken ve okuma yeteneğine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal faktörlerin ve beklentilerin zaman içinde okuma tutumlarını yavaş yavaş şekillendirdiği bir 'okuma tutumu modelini' desteklemektedir. Araştırma sonucunda eğlence ve akademik okuma tutumlarının, ilkökul yıllarında göreceli olarak olumlu bir noktadan başlayıp, kademeli olarak daha olumsuz hale geldiği gözlemlenmiştir. Yetenek düzeyleri arasındaki tutum farkı yaşla birlikte genişlemekte, ancak akademik okuma tutumuna yönelik eğilim, yetenek ne olursa olsun benzerlik göstermektedir. Kızlar, hem eğlence hem de akademik okumaya yönelik olarak tüm sınıf seviyelerinde erkeklerden daha olumlu tutuma sahiplerdi. Rekreatif tutum söz konusu olduğunda, bu boşluk yaşla birlikte genişlerken, akademik tutum durumunda nispeten sabit kalmıştır. Bu durumda da cinsiyet farklılıklarının yetenekle ilgisiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak hem eğlence hem de akademik okuma tutumundaki olumsuz eğilimlerde etnik kökenin çok az rol oynadığı gözlemlenmiştir.

Wood ve Gabas (2017) çalışmalarında, İspanyolca-İngilizce konuşan çocukların dil becerileriyle okuma tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın amacı, İspanyolca konuşan genç

İngilizce öğrenenlerin, okuma tutumlarını tanımlamak ve tutumlar ile dil performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada veri toplamak için, 204 katılımcıdan (100'ü anaokulu, 104'ü ise birinci sınıf öğrencisi) elde edilen 'ilk okuma tutumları anketi' kullanılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada, standartlaştırılmış dil ve okuryazarlık performansı ölçütleri uygulamışlardır. Dil değerlendirmelerinde tutum ve performans arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularında, kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiş, kızların eğlence amaçlı okumaya karşı daha olumlu tutumlar sergilediği görülmüştür. Fonolojik farkındalık becerileri, anaokulundaki çocuklar için, akademik okuma tutumları ile anlamlı ve güçlü bir korelasyon göstermiştir. Genel okuma tutumlarında ise önemli bir sınıf farkı bulunamamıştır. Genel olarak, her iki sınıftaki öğrenciler, potansiyel dil engellerine rağmen okumaya karşı olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Bulgular, küçük çocuklarda okuma tutumları ile alıcı sözcük dağarcığı ve fonolojik farkındalık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır.

Stokmans (1997), araştırmasında okuma tutumu ve okuma tutumunun boş zamanlarda okumaya etkisini incelemişlerdir. Veriler, toplam 185 kişiden anket ile elde edilmiştir. Okuma tutumunun, cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi değişkenleri ve kontrol edilen okuma davranışı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Okuma tutumu, öykü okumanın sonuçlarına veya işlevlerine atıfta bulunan yirmi dört likert tipi soru maddeleriyle ölçülmüştür. Güvenilirlik ve faktör analizlerine dayalı olarak, okumanın üç işlevi okuma tutumunun farklı yönleri olarak tanımlanmıştır. Bu işlevler ise keyif alma, kaçma ve geliştirme / fayda olarak ifade edilmiştir. Regresyon analizleri sonucunda, sosyo-demografik değişkenler ve boş zaman miktarı kontrol edildiğinde okuma tutumunun, okuma davranışını olumlu etkilediği bulunmuştur. Araştırma sonucunda okuma tutumunun okuma davranışı üzerindeki etkisi, genel olarak 'zevk' yönünün etkisine bağlanmıştır.

Yurdakal (2019), dördüncü sınıfa devam eden 319 öğrenci üzerinde okumaya yönelik tutum ile yaratıcı okuma algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında 'yaratıcı okuma algısı ölçeği' ile 'okumaya yönelik tutum ölçeği' kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen veriler incelendiğinde, okumaya yönelik tutum ölçeği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, yaratıcı okuma ölçeği algısı ile alt boyutları arasında da yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutum arttıkça, yaratıcı okuma algısı azalmaktadır. Bu bulgu, ölçeklerdeki tüm alt boyutlar için de benzerdir. Okumaya yönelik tutumun yaratıcı okuma algısının yordayıcısı olduğu ve yaratıcı okuma algısı ile katkı, anlam, etkinlik ve okuma süreci alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmıştır.

Deveci (2019) araştırmasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karma yöntem olarak tasarlanan araştırmanın nicel verileri 403 dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Nicel veriler ‘ilkokul öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği’ ve ‘okuduğunu anlama testi’ ile elde edilirken, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, 11 öğretmenden toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet açısından ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda da araştırmanın nitel boyutu ve nicel boyutu arasında, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında ki ilişki bağlamında farklılık tespit edilmiştir.

Okumaya yönelik tutum ile ilgili literatürde birçok çalışma olduğu tespit edilmiştir. Tablo 6’da Yüksek Öğretim Kurulu başkanlığı tarafından oluşturulan ‘Ulusal Tez Merkezi’ web sayfasında ‘okumaya yönelik tutum’ yazılarak arama yapıldığında bulunan sonuçlara ilişkin betimsel bilgiler listelenmiştir.

Tablo 6. *Ulusal Tez Merkezinde ‘Okumaya Yönelik Tutum’ ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar*

Sıra	Tez Adı	Tarih	Tez Türü	Yöntem	Çalışma Grubu	Sonuç
1	Aralıksız sessiz okuma (ASO), yardımcı tekrarlı okuma (YTO), ve geleneksel okuma (GO) yöntemlerinin İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve sessiz okuma hızı, kelime bilgisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki nispi etkilerinin karşılaştırılması (Savaşçı, 2019).	2019	Doktora	Karma Yöntem	41 Mezun	Araştırmada katılımcıların, İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.
2	Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi (Taş, 2019).	2019	Doktora	Nicel Yöntem	12 6.Sınıf	Bibliyoterapi tekniğinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Tablo 6. (devamı)

3	İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi (Leylek, 2018).	2018	Doktora	Nicel Yöntem	44 3.Sınıf	Dijital hikayelerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.
4	İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen alan-bağımlı ve alan-bağımsız öğrencilerin yardımcı-okuma ve yardımsız-okumadaki anlama düzeyleri ve yardımcı-okumaya yönelik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma (Kobul, 2016).	2016	Doktora	Karma Yöntem	112 Lisans	Araştırmada öğrencilerin yardımcı-okuma uygulamasına karşı tutum geliştirdiklerini göstermektedir.
5	Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi (Kanmaz, 2012).	2012	Doktora	Nicel Yöntem	55 5.Sınıf	Deney grubu lehine okumaya yönelik tutum açısından anlamlı fark bulunmuştur.
6	Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri (Çakıcı, 2005).	2005	Doktora	Nicel Yöntem	62 9.Sınıf	Çalışmada, ön örgütleyiciler öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını ‘Değer Verme’ alt boyutunda etkilerken; ‘İlgi’ alt boyutunda etkilememiştir.
7	Bağlamsal çıkarım stratejilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi (Kulaç, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	82 Lisans, 2 Okutman	Araştırma sonucunda, bağlamsal çıkarım stratejilerinin, okumaya karşı düşük seviyeli tutumları olan öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.
8	Uygur türkü öğrencilerinin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma (Sarııbiya, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	104 Lisans	Araştırmada Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin, okuduğunu anlama seviyeleri de yüksek bulunmuştur.
9	Edebiyat yapıtlarının farklı sosyo-ekonomik yapıdaki çocukların okumaya yönelik tutumlarına etkisi (Yağmur, 2020).	2020	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	50 3.Sınıf	Edebiyat yapıtları öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamıştır.

Tablo 6. (devamı)

10	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri (Deveci, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	403 4.Sınıf 11 Öğretmen	Çalışmada okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulunmuştur.
11	İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi (Dede, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	26 4.Sınıf	Çalışmada sevilen karakterlerin olduğu metinleri okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği görülmektedir.
12	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Esenler ilçe örneği) (Yavuz, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	932 4.Sınıf	Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak pozitif anlamlı fark oluşmuştur.
13	Okuduğunu anlama başarısızlığı olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Yeşilbağ, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	112 4.Sınıf	Çalışmada okumada başarısız olanların okumada başarılı olan gruptan daha olumsuz okuma tutumlarına sahip olduğunu göstermiştir.
14	Ekrandan okumanın ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi (Ak, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	55 4.Sınıf	Araştırma sonucunda ekrandan okuma yapmanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği görülmüştür.
15	Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Dilbaz, 2019).	2019	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	547 5.,6.,7. ve 8.Sınıf	Çalışmada, öğrencilerinin okuma tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.
16	Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi (Gençer, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	39 5.Sınıf	Etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır.

Tablo 6. (devamı)

17	Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve sürekli yayın takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Gelen, 2018).	2018	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	1454 5.,6.,7. 8.Sınıf	ve	Çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin okuma tutumları sınıf düzeyine, anne baba eğitim düzeyine göre istatistiksel bir fark bulunmamıştır.
18	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mercan, 2017).	2017	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	213 8.Sınıf		Araştırma sonucunda, okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiği görülmüştür.
19	Algılanan ana- baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi (Alpoğuz, 2014).	2014	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	569 2.,3.,4. 5.Sınıf	ve	Çalışma sonucunda okuma tutumu ile akademik başarı üzerinde ana-baba tutumlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.
20	Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi (Dalboy, 2014).	2014	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	56 2.Sınıf		Araştırmada, çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir.
21	Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi (Çetin, 2013).	2013	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	73 9.sınıf		Okumaya yönelik tutuma ilişkin herhangi bir araştırma bulgusu tespit edilememiştir.
22	Ankara ilinde Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'na dâhil olan ve olmayan on ikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları (Keleş, 2013).	2013	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	107 12.Sınıf		Araştırmada programa dahil olan öğrencilerin 'zevk alma' alt boyutunda, kızlar ise tüm alt boyutlarda daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.
23	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzci, 2013).	2013	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	402 5.Sınıf		Çalışmada, okumaya yönelik tutumla virgül, ünlem, parantez ve denden işaretlerini kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
24	Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi (Kayıpmaz, 2011).	2011	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	60 5.Sınıf		Çalışma sonucunda, Probleme Dayalı Öğrenmenin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı ifade edilmektedir.

Tablo 6. (devamı)

25	İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği (Ayçin, 2009).	2009	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	50	5.Sınıf	Çalışmada, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak deney grubu lehine ‘okumayla ilgili genel görüşler’, ‘okumanın duyuşsal etkileri’ boyutlarında anlamlı fark görülürken, ‘okumanın gelişmeye etkileri’ alt boyutunda kalıcılık puanları açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir.
26	Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği (Gül, 2008).	2008	Yüksek Lisans	Nicel Yöntem	306	Lisans	Çalışmada, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının, cinsiyet, lise türü, fakülte türü ve birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, okumaya yönelik tutuma ilişkin lisansüstü düzeyde toplam 26 çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Şubat 2021 itibari ile). Bu çalışmalardan 6 tanesi doktora düzeyinde, 20 tanesi ise yüksek lisans düzeyindedir. Okumaya yönelik tutuma ilişkin ilk lisansüstü çalışma 2005 yılında yapılırken, en çok çalışma ise 2019 yılında yapılmıştır (f=8). Yine okumaya yönelik tutum ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda son yıllarda ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutuma ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların 6 tanesinde karma araştırma yöntemi tercih edilirken, 20 tanesinde ise nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu yönüyle bakıldığında peritekstual okuma ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik bu araştırmada da nicel araştırma yönteminin tercih edilmesinin literatür açısından da doğru olduğu ifade edilebilir. Toplam 26 araştırmanın, altı tanesinde bağımlı ile bağımsız değişken arasında anlamlı ilişki tespit edilmezken, diğerlerinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Lisansüstü çalışmalara bakıldığında, okumaya yönelik tutum ile probleme dayalı öğrenme, hikâye karakterlerine göre okuma, stratejik okuma, yardımcı okuma, ön örgütleyiciler ile olan ilişkilerine bakılmıştır. Bu kavramların peritekstual okuma ile de ilişkili olduğu düşünüldüğünde, peritekstual okuma ile okumaya yönelik tutum arasında nasıl bir ilişkinin olduğu sorusu, bu araştırmanın da konusunu oluşturmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi/deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi/Deseni

Peritekstual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ise neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için yarı deneysel araştırma olarak yapılandırılmıştır. Nicel araştırmalar, gözlemlere bağlı olarak ortaya çıkan fenomeni açıklamak ve hesap yapma amacıyla gözlemlerin sayısal temsili ve manipülasyonudur (Sukamolson, 2007). Araştırma sorusu olarak, incelediği olgularda ‘Ne?’ değil, ‘Ne Kadar?’ sorusuna cevap arar (Wikipedia, 2021). Bu yüzden veriler istatistiksel olarak rakamlarla ifade edilir ve rakamlar üzerinden analizler yapılır. Nicel araştırmalar doğru, geçerli ve tarafsız olmalıdır (Zyphur & Pierides, 2017).

Nicel araştırmaların farklı desenleri vardır. Deneysel, yarı deneysel ve deneysel olmayan desenler en çok kullanılan nicel araştırma desenlerinden bazılarıdır (Rutberg & Bouikidis, 2018). Deneysel bir tasarımda araştırmacı, belirlenen fenomeni bir laboratuvarda izole eder ve deneyin gerçekleştiği koşulları kontrol eder (Polit & Beck, 2012). Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grupları ile araştırma yapmak ve araştırılan olgunun neden-sonuç ilişkisine bakmak esastır. Deneysel tasarımlar gibi yarı deneysel araştırma tasarımları da nedensel hipotezleri test eder (White & Sabarwal, 2014).

Bir nicel araştırma deseni olarak deneysel çalışmaların en temel özelliği, deneklerin rasgele ve bağımsız atanmasıdır (Becker vd., 2017). Bir deneysel çalışmada gruplar rasgele ve eşit sayıda atanıyorsa ‘tam deneysel’, hazır gruplar üzerinde birden çok ölçüm yapılıyorsa ‘yarı deneysel araştırma’ olur (Lucasey, 2002). Bu çalışmada denekler hazır gruplardan tercih edilirken, deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu sebepten araştırma deseni yarı deneysel araştırma olarak tasarlanmıştır. Saha deneylerinin laboratuvar dışına çıkılarak yapıldığı yarı deneysel araştırmalar eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Cohen vd., 2021). Yarı deneysel çalışmalar ön test, müdahale ve son test içeren bir araştırma yöntemidir (Costantini vd., 2017). Yarı deneysel desen ile birlikte bu çalışmada peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okuma becerilerine, okuma motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi, neden-sonuç bağlamında incelenmiştir. Genel olarak, bir yarı deneysel araştırma modeli ne

kadar iyi tasarlanır ve yürütülürse, sonunda çalışmanın analizi ve yorumlanması o kadar kolay olacaktır (Maciejewski, 2020). Ön test, son test kontrol gruplu bu yarı deneysel araştırma tasarımının genel yöntemsel süreci ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Modelinin Deneysel Deseni

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	Okuduğunu Anlama Testi 1.		Okuduğunu Anlama Testi 2.
	Okuma Motivasyonu Ölçeği.	Peritekstual okumanın uygulandığı süreç.	Okuma Motivasyonu Ölçeği.
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.		Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama Testi 1.		Okuduğunu Anlama Testi 2.
	Okuma Motivasyonu Ölçeği.	Herhangi bir müdahalenin olmadığı süreç.	Okuma Motivasyonu Ölçeği.
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.		Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.

Çalışmada ön test, son test kontrol grup modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Okuduğunu Anlama Testi 1, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ön testlerden sonra deney grubu ile peritekstual okuma uygulaması yapılırken, kontrol grupları müdahale olmadan eğitimlerine ve okumalarına devam etmişlerdir. Araştırmanın son testinde ise deney ve kontrol gruplarından Okuduğunu Anlama Testi 2, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği toplanmıştır. Böylece çalışmanın hem gruplar arası hem de grup içi istatistiksel analizleri için gerekli olan veriler elde edilmiştir. Yarı deneysel desenler, tek gruplu, ön test – son test, ön test – son test eş-değer olmayan gruplar tasarımı ve tek gruplu zaman serileri olarak farklı biçimlerde tasarlanabilmektedir (Cohen vd. 2021). Peritekstual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelendiği ve yarı deneysel desende yapılandırılan bu araştırma modelinin simgesel görünümü ise Tablo 8’te gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
G1	O1.1+O2.1+O3.1	X	O1.2+O2.2+O3.2
G2	O4.1+O5.1+O6.1		O4.2+O5.2+O6.2

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

O1.1 – O4.1: Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları

O2.1 – O5.1: Okuma Motivasyon Ölçeği ön test puanları

O3.1 – O6.1: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları

X: Peritekstual okumanın uygulandığı işlem.

O1.2 – O4.2: Okuduğunu Anlama Testi son test puanları

O2.2 – O5.2: Okuma Motivasyon Ölçeği son test puanları

O3.2 – O6.2: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları

Tablo 8 incelendiğinde bu araştırmanın yarı deneysel tasarımının ön test – son test kontrol ve deney gruplu tasarım olduğu görülmektedir. Ön test verileri başlangıçta hem deney hem de kontrol gruplarından toplanmıştır. Peritekstual okuma uygulaması ise yalnızca deney grubuna yapılmış ve böylece deney grubuna müdahale edilmiştir. Son test verileri ise yine hem kontrol grubundan hem de deney grubundan toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmalarda çalışma grubu için verilecek ilk kararlardan bir tanesi, evrenin tamamına mı yoksa bir kısmına mı ulaşılabileceğinin en başta belirlenmesidir (Cohen vd., 2021). Peritekstual okumanın etkisinin inceleneceği bu çalışmada, evrenin tamamına ulaşım, uygulamanın yapılabilmesinin, maliyet, zaman ve ulaşılabilirlik açısından mümkün olmadığı düşünülmüştür. Böylece Tokat il merkezinde öğrenim gören ve örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, daha küçük çalışma grupları ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Bir araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde en önemli kural seçkisizliktir (Karasar, 2014). Ayrıca örnekleme sürecinin tarafsız, yansız olması da önemli bir gerekliliktir (Squartini vd., 2015). Ancak, yarı deneysel çalışmalarda çalışma gruplar, seçkisiz atama yerine, belirli özelliklerine göre eşleştirme yoluyla belirlenebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Yarı deneysel çalışma olarak tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubu da deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanan hazır gruplardan oluşturulmuştur.

Araştırmada çalışma grubu, küme rasgele örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir (Sarıkaya, 2019). Bu örnekleme yöntemi çoğunlukla küçük-ölçekli çalışmalarda kullanılmaktadır (Cohen vd., 2021). Küme örnekleme yönteminde örneklem grubu, evren birimlerinden değil, birimlerden meydana gelen gruplardan rasgele seçilmesi ile oluşturulmaktadır (Kılıç, 2013). Küme örnekleme, basit tesadüfi örnekleme göre daha etkili ve hassas sonuçlar verirken, araştırmacının maliyeti ve zamanı da daha ekonomik kullanmasına yardımcı olur (Yıldız, 2007). Bu araştırmada çalışma grubu, Tokat merkezde bulunan

ilkokullardan rasgele seçilen iki okul ve toplam 6 şubede eğitime devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Tokat merkezde bulunan ilkokullardan iki tanesi rasgele seçilmiştir. Rasgele seçilen bu iki okulun okul müdürü ile çalışmanın detayları görüşülmüş ve onayı alınmıştır. Daha sonra bu okullarda dördüncü sınıfta eğitim veren altı sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve öğretmenler de öğrencilerinin çalışmada yer almasında gönüllü olacaklarını ifade etmişlerdir. Böylece araştırma için gerekli olan tüm yasal izinler alınmış olup, ilgili etik kurulu kararı ekte sunulmuştur (EK-6).

Çalışmanın evreninde, Tokat merkezde bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Tokat'ta bulunan iki ilkokulda eğitime devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma yapılan iki okulda altı dördüncü sınıf şubesi ve toplam 120 dördüncü sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Şubelerin deney ve kontrol gruplarına ataması ise rasgele olarak yapılmıştır. Tablo 9'da araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullarda yer alan öğrencilerin şube öğrenci sayıları gösterilmiştir.

Tablo 9. *Çalışma Grubunu Oluşturan Okulların Dördüncü Sınıf Şube ve Öğrenci Sayıları*

Okul Adı	Şube Adı	Grubu	Öğrenci Sayısı (N)
X Okulu	A Şubesi	Deney G.	21
	B Şubesi	Kontrol G.	16
	C Şubesi	Deney G.	20
Y Okulu	A Şubesi	Kontrol G.	22
	B Şubesi	Deney G.	22
	C Şubesi	Kontrol G.	19
Toplam	6 şube		120

Tablo 9'da yer alan bu öğrencilerden dört tanesi kaynaştırma öğrencisi olduğu için, 14 tanesi de ön test verilerinin toplanması aşamasında sınıfta bulunmadığı için çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Böylece araştırmanın örneklemi toplam 102 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmanın kontrol grubunda 34'ü erkek 16'sı kız öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci yer alırken, deney grubu ise 25'i erkek 27'si kız olmak üzere toplam 52 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu sayıları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Araştırmada Yer Alan Öğrenci Sayıları*

Çalışma Grubu	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
Kontrol Grubu	16	15.7	34	33.3	50	49.0
Deney Grubu	27	26.5	25	24.5	52	51.0
TOPLAM	43	42.2	59	57.8	102	100

Tablo 10'a göre çalışma grubunun %49.0 (N=50)'unu kontrol grubu, %51.0 (N=52)'ini ise deney grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Yine bu öğrencilerden %42.2 (N=43)'si kız, %57.8 (N=59)'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan

öğrenci sayılarının birbirine yakın olması da çalışmanın güvenilirliği açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmalarda alınabilecek önemli kararlardan birisi de örneklem büyüklüğünü belirlemek olabilir. Bunun için alan yazında çeşitli görüşler olmasına rağmen istatistiksel veri analizinin yapılacağı çalışmalarda çoğunlukla 30 katılımcının yer alması yeterli görülmektedir (Cohen vd. 2021). Borg ve Gall (1979) ise korelasyonel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 30'dan az, nedensel karşılaştırma ve deneysel modeldeki çalışmalarda örneklem büyüklüğünün 15'ten az olmaması gerektiğini savunmaktadır (Cohen vd., 2021). Yarı deneysel olarak tasarlanan bu çalışmada müdahale de gerektiğinden dolayı 102 kişiden oluşan çalışma grubu sayısının, araştırma türüne ve desenine göre uygun olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmalar, eğitimsel veya psikolojik fenomeni anlamak, tanımlamak, tahmin etmek, kontrol etmek ya da güçlendirmek amacıyla verilerin toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı sistematik bir çalışma (Burns, 1997) veya soruşturma olarak tanımlanmıştır (Mertens, 2005). Nicel araştırmalarda da veri toplama tekniği olarak genellikle deneyler, testler ve ölçekler kullanılır (Mackenzie & Knipe, 2006). Nicel araştırma yöntemine uygun olarak bu çalışmada da test ve ölçek olmak üzere iki çeşit veri toplama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın ön test verilerinin toplanması sırasında, COVID-19 salgını sebebiyle okullar uzaktan eğitime geçmiş ve öğretmenler derslerini çevrimiçi olarak vermek zorunda kalmışlardır. Bu yüzden çalışmanın ön test verileri öğrencilerle uzaktan bağlantı- çevrimiçi derse katılım yolu ile elde edilmiştir. Bunun için ölçek ve testler Google Formlar aracılığı ile elektronik ortama aktarılmış ve öğrencilerin çevrimiçi derslerinde paylaşarak yanıtlamaları istenmiştir. Veri toplanmasına ilişkin ayrıntı bilgi bu araştırmanın 'Uygulama' bölümünde aktarılmıştır. Ayrıca bir zorunluluk olarak ortaya çıkan Google formlar aracılığı ile veri toplamak, öğrencilerin teknolojiye hâkim ve daha motive olmaları sebebi ile, aktif ve etkin katılımları ile sonuçlanmıştır. Öğrencilerin soruları yanıtlamakta ve okumakta herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları gözlemlenmiştir. Bu yönüyle bakıldığında, Web formlar aracılığı ile elde edilen verilerin, kâğıt dağıtım-toplama yöntemine göre daha avantajlı yönlerinin olduğu da görülmüştür (Wilcox vd., 2012).

Araştırma verileri, ön test ve son testte kullanılan okuduğunu anlama testi ve ölçekler ile elde edilmiştir. Tablo 11'de araştırmada kullanılan test ve ölçekler, kullanılma amaçları ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 11. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Uygulama Grubu	Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Araçları	Amaç
Deney ve kontrol gruplarına, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.	Test	1.Okuduğunu Anlama Testi 1-2	Öğrencilerin okuduğu metni ne kadar anladığını ortaya çıkartmak.
	Ölçek	2.Okuma Motivasyonu Ölçeği	Öğrencilerin okuma motivasyonlarının düzeyini belirlemek.
	Ölçek	3.Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının düzeyini tespit etmek.

Tablo 11 incelendiğinde araştırma verilerinin iki test ve iki ölçek olmak üzere toplam dört veri toplama aracı ile elde edildiği görülmektedir. Ön test ve son testte aynı okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ancak okuduğunu anlama becerisinde geçerlik ve güvenirlik açısından ön test ve son testte farklı ölçme araçları kullanılmıştır.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesinde Kullanılan Metinler

Okuma becerisinin önemli göstergelerinden birisi de ‘okuduğunu anlamadır’. Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesine ilişkin yaklaşımlar da çeşitlilik göstermektedir (Yıldız, 2010). Peritekstual okumanın, okuduğunu anlamaya etkisinin inceleneceği bu çalışmada, metinlere bağlı test yöntemi tercih edilmiştir. Metinlere bağlı test yönteminde, bilgilendirici ve öykülendirici olmak üzere iki farklı metin türü kullanılmaktadır (Güneş, 2009). Bu çalışmada, aşağıda belirtilen metin uygunluk formu kullanılarak araştırmacı ve iki uzman görüşü doğrultusunda, iki metin türünü de bir arada bulunduran TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarının kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca araştırmacı ve uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda, ön test ve son testte öğrencilere farklı metinlerin ve okuduğunu anlama testlerinin uygulanması uygun bulunmuştur. Ön test ve son testlerde farklı metinlerin kullanılmasıyla, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin de güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesi için kullanılacak metinlerin belirlenmesinde, Ceyhan (2019) tarafından geliştirilen ‘Metin Uygunluk Formu’ kullanılmıştır. Metinlerin uygunluğu belirlenirken dördüncü sınıf öğrencilerin gelişim düzeyleri ile sınıf seviyelerine uygun metinlerin yer almasına dikkat edilmiştir. Ayrıca metinlerin peritekstual okuma yapmaya uygun olması, bunun için gerekli olan peritekstleri içermesine de önem verilmiştir. Metinlerin seçilmesinde kullanılan ‘Metin Uygunluk Formu Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Metin Uygunluk Formu

Ölçüt	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Konu			
Ana fikir			
Anlatımın açık ve anlaşılabilirliği			
Metnin uzunluğu-kısalığı			
Başlık-metin ilişkisi			
Kelime tercihi			

Çalışmaya katılacak öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesine yönelik kullanılacak metinler için araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak, 10 metin belirlenmiştir. Bu metinler, araştırmacı ve alanında uzman iki kişi ile incelenmiş ve metin uygunluk formu ile değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesinde kullanılacak metinler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Testi İçin Kullanılan Metinler

Test	Metnin Adı	Yazarı	Resimleyen	Çeviri
Ön test	Ali'nin ayak kareleri*	Nat Gabriel	Ron Fritz	Tuba Öngün
Son test	Yavaş Kaan**	Lucille Recht Penner	Gioia Fiammenghi	Tuba Öngün

Kaynak: *Gabriel, 2018, **Penner, 2017

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için ön test ve son testte ayrı ayrı kullanılmak üzere iki okuma metninin kullanıldığı görülmektedir. Metin uygunluk formu sonuçları doğrultusunda bu metinlerin ön testte Ali'nin Ayak Kareleri adlı metnin, son testte ise Yavaş Kaan adlı metnin olması kararlaştırılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testleri

Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri ile ilgili olarak, kapsam geçerliliğini sağlaması açısından, alanında uzman iki kişi tarafından değerlendirme yapılmış ve görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ön test ve son testte farklı okuma metinleri ve başarı testlerinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Her bir okuduğunu anlama testi için 30 soru oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda 25 soru maddesine düşürülmesi konusunda ortak görüşe varılmış ve kapsam geçerlik indeksi 1 olarak hesaplanmıştır. Peritekstual okuma etkinliklerinde bilgilendirici ve öykülendirici metinler kullanılmıştır. Testlerde öğrencilerin vermiş oldukları doğru cevaplar 1(bir) puan, yanlış cevapları ise 0 (sıfır) puan olarak

değerlendirilmiştir. Testlerden alınabilecek en yüksek puan 25 iken, en düşük puan ise 0 (sıfır)'dır.

Okuduğunu Anlama Testi 1 (EK-3)'in güvenilirliğine yönelik KR-20 güvenirlik analizleri yapılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi-1 için KR-20 katsayısı .80 hesaplanmıştır. Bu sonuçla birlikte, Okuduğunu Anlama Testi 1 için güvenirliğin oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca testin güvenirliliğini ispatlamak için madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine de bakılmıştır. Literatüre incelendiğinde, madde ayırt edicilik indeksine bağlı değerlendirme yapılırken, ayırt edicilik puanı 0,19 ve daha küçük ise soru çok zayıf ve testten çıkartılmalı, 0,20-0,29 arasında ise düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir, 0,30-0,39 arasında ise oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir, 0,40 ve üzerinde ise çok iyi madde anlamını taşıdığı (Hasançebi vd., 2020) ifade edilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik olarak uygulanan testler içinde madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indekslerine bakılmış ve sonuçları yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, Okuduğunu Anlama Testi 1 için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeks değerlerine, Tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 14. *Okuduğunu Anlama Testi 1 Sorularına Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri*

Metin	Soru Numarası	N	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
Ali'nin Ayak Kareleri	1	102	.50	.80
	2		.44	.75
	3		.50	.75
	4		.49	.83
	5		.40	.82
	6		.44	.73
	7		.52	.72
	8		.45	.71
	9		.49	.64
	10		.44	.64
	11		.48	.64
	12		.52	.60
	13		.47	.82
	14		.52	.72
	15		.41	.73
	16		.40	.68
	17		.45	.75
	18		.42	.76
	19		.40	.69
	20		.45	.82
	21		.45	.70
	22		.45	.69
	23		.34	.70
	24		.42	.78
	25		.34	.79

Tablo 14 incelendiğinde 23 sorunun ayırt edicilik indeksi .40'ın üzerinde, 2 sorunun ayırt edicilik indeksi ise .30-.39 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile test maddelerinin oldukça ayırt edici olduğu ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Testi-2 (EK-4) için de KR-20 güvenirlik katsayısına bakılmış ve sonuç .82 bulunmuştur. Bu sonuç ile birlikte Okuduğunu Anlama Testi 2'nin de oldukça güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca testin güvenirliğini ispatlamak için madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine de bakılmıştır. Tablo 15'te Okuduğunu Anlama Testi 2 için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indekslerine yer verilmiştir.

Tablo 15. *Okuduğunu Anlama Testi 2 Sorularına Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri*

Metin	Soru Numarası	N	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
Yavaş Kaan	1	102	.57	.89
	2		.50	.86
	3		.58	.92
	4		.58	.85
	5		.43	.71
	6		.51	.88
	7		.41	.66
	8		.48	.75
	9		.45	.80
	10		.54	.78
	11		.51	.89
	12		.37	.78
	13		.49	.72
	14		.41	.73
	15		.42	.56
	16		.49	.69
	17		.39	.82
	18		.57	.86
	19		.46	.75
	20		.43	.84
	21		.55	.88
	22		.53	.85
	23		.43	.70
	24		.46	.92
	25		.37	.85

Tablo 15 incelendiğinde, 3 maddenin ayırt edicilik indeksi .30-.39 arasında bulunurken, 22 maddenin ayırt edicilik indeksi ise .40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Böylece, Okuduğunu Anlama Testi 2'nin sorularının ayırt ediciliğinin çok iyi olduğu ve testin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

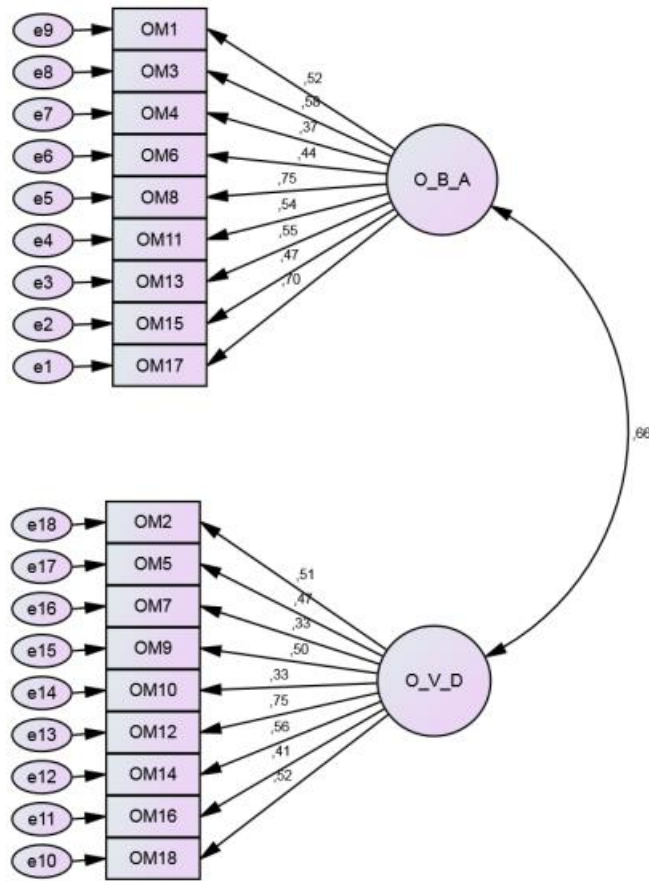
Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisinin belirlenebilmesi için, Gambrell vd. (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek temelde okumanın değeri (9 soru) ve okuyucu benlik algısı (9 soru) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapısı likert ve dörtlü derecelendirmeden oluşmaktadır. Okuma Motivasyonu Ölçeği 1-4 arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan değer 4'e yaklaştıkça okuma motivasyonun arttığı, 1'e yaklaştıkça da okuma motivasyonunun düştüğü ifade edilmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının değerlendirilmesinde toplam puanlar kullanılmaktadır. Ayrıca okumanın değeri ve okuyucu benlik algısı faktörlerinden elde edilen puanlar da ayrı ayrı incelenebilmektedir. Ölçek uyarlama aşamasında toplamda 435 öğrenciye (3., 4. ve 5. sınıf) uygulanmıştır. Yıldız (2013) çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .81 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ölçeğin ön test sonuçlarına yönelik Cronbach Alpha katsayısı uygulanmış ve sonuç .91 bulunmuştur. Bu durumda okuma motivasyonu ölçeğinin oldukça güvenilir ölçümler sunduğu söylenebilir.

Yıldız (2013), uyarlama çalışmasında ölçeğin yapısal geçerliğine de bakmıştır. Faktörler ve maddeler arasındaki korelasyon katsayısı 29 ile 78 arasındadır. Korelasyon katsayısı 20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarında, modelin iyi bir uyum indeksi yakaladığını göstermiştir: $X^2_{(134)}=229.086$, $p=.000$, $X^2/df=1.71$; RMSEA=.070, RMR=.036, GFI=.85. Verilerin DFA sonuçlarına bakıldığında modelin uygunluk değeri kabul edilebilir bulunmuştur (Anderson ve Gerbing, 1984). Analizler sonucunda 18 maddeden oluşan ve iyi geçerliliğe sahip iki faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Böylece orjinal yapının Türk kültürüne de uygun olduğu ifade edilebilir.

Daha önce geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçeğin güncel araştırma için uygun olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılmasına (Suhr, 2006) gerek duyulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, X^2/df değerinin 2.5'ten küçük olduğu durumlarda faktörler arası model uyumunun mükemmel olduğu düşünülmektedir (Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 2004). Bu araştırmada da Okuma Motivasyonu Ölçeğinin faktörler arası uyumunun, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 'mükemmel olduğu' tespit edilmiştir ($X^2=277$, $df=134$, $X^2/df=2.07$). Ayrıca, Yıldız(2013) tarafından geliştirilen ölçek Koca (2020) tarafından çalışmasında kullanılmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda model uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.058, SRMR=0.067, GFI=.89, CFI=.89) olduğu görülmüştür. İlgili araştırmada okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin yapılan Path Diyagramı Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 12. Okuma Motivasyonu Ölçeği Faktörlerine İlişkin Path Diyargamı



Şekil 12 incelendiğinde toplam 18 maddeden oluşan Okuma Motivasyonu Ölçeğinin dokuz maddesinin ölçeğinin alt boyutu olan Okuyucu Benlik Algısı boyutunda yer aldığı, diğer dokuz maddesinin ise ölçeğin alt boyutu olan Okumaya Verilen Değer boyutunda yer aldığı görülmektedir.

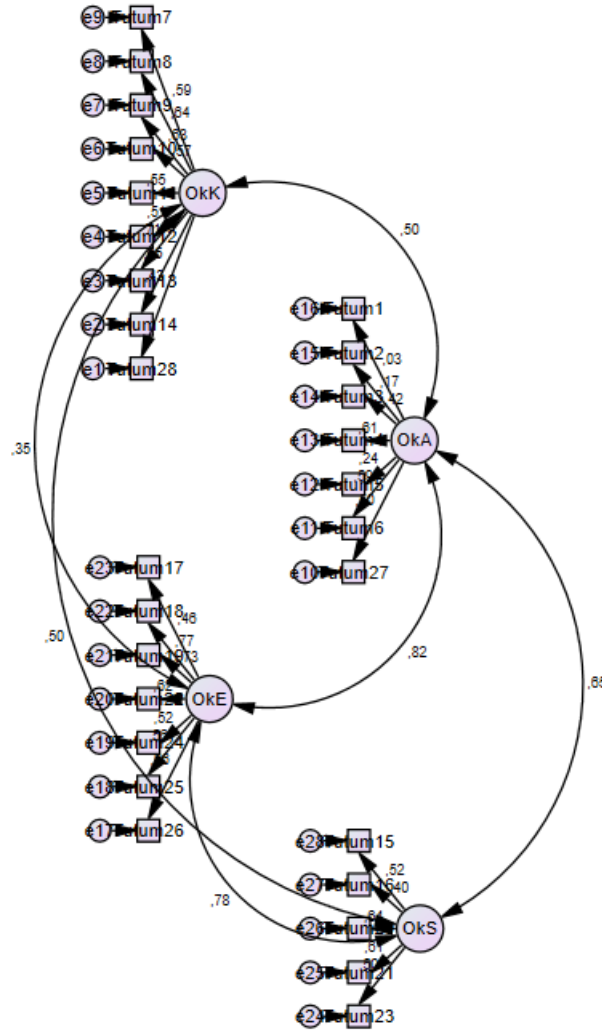
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Yurdakal ve Kırmızı (2019), tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Üçlü likert tipi ve 28 sorudan oluşan ölçeğin her maddesinin puanlaması 1 ile 3 arasında değişmektedir. Ölçeğin derecelendirilmesinde, Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1) ifadeleri kullanılmıştır. Ölçekte puan ortalamaları 3'e yaklaştıkça tutumun arttığı, 1'e yaklaştıkça ise tutumun düştüğü ifade edilmektedir. Ölçek asıl uygulamada 270 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak geliştirilmiştir. Yurdakal ve Kırmızı (2019)'nın çalışmasında ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Peritekstual okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesine yönelik kullanılan ölçeğin ön test sonucunda ise Cronbach Alpha kat sayısı .87 hesaplanmıştır. Bu sonuç ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırma için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, faktörler arası uyumun mükemmel olduğu tespit edilmiştir ($X^2=643$, $df=344$, $X^2/df=1.87$).

Ayrıca analiz sonucunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin Path Diyagramı Şekil 13’de sunulmuştur.

Şekil 13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktörlerine İlişkin Path Diyagramı



Şekil 13 incelendiğinde toplam 28 maddeden oluşan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin dört alt boyuttan oluştuğu, okumanın katkıları alt boyutunda dokuz maddenin, okumanın anlamı alt boyutunda yedi maddenin, okuma etkinlikleri alt boyutunda yedi maddenin ve okuma süreci alt boyutunda ise beş maddenin yer aldığı görülmektedir.

Uygulama

Deneyssel araştırmalar deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup üzerinden yürütülen çalışmalardır. Yarı deneyssel çalışmalarda, deney grupları müdahale gerektirirken, kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahale yapılmamaktadır. Bu çalışmada da deney

gruplarına peritekstual okuma uygulamaları yapılarak müdahale edilmiş, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir müdahale olmadan eğitimlerine ve kitap okuma yöntemlerine devam etmişlerdir.

COVID-19 küresel salgını ile birlikte tüm dünyada eğitim sektöre uğramış, birçok ülkede yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçmiştir. Türkiye’de de salgına bağlı olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı mart ayı itibari ile uzaktan eğitime başlanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı da ilköğretim dördüncü sınıflar için uzaktan eğitimle başlamıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 08.10.2020 tarih ve 14430520 sayılı yazısı ile birlikte 2020-2021 eğitim öğretim yılı uzaktan eğitimle başlamış ve hibrit eğitimle devam etmiştir. Böylece, 12.10.2020 tarihinden itibaren ilköğretim öğrencileri için her sınıf iki grup ve her grup iki gün okula gelecek şekilde yüz yüze eğitime başlanmıştır. Çalışmanın deney grubuna yönelik uygulama aşaması da yüz yüze eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için uygulama öncesi gerekli yasal izinler alınmış ve deneysel çalışmanın uygulama aşamasına başlanmıştır (EK-6). Araştırma sürecinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Testi-1, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test uygulamaları yapılmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra kontrol grubundaki öğrenciler, herhangi bir manipüle olmadan eğitim öğretim sürecinde okuma etkinliklerine rutin olarak devam etmişlerdir. Ancak deney grubu öğrencileri için uygulamada kullanılan okuma kitaplarının, kontrol grubu öğrencilerinin de okumaları sağlanmıştır. Böylece son testte ortaya çıkabilecek ‘metin türüne alışık olma’ durumu da kontrol altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine dört hafta (haftada 2 gün, toplamda 8 gün) ve on altı ders saati peritekstual okuma uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın ön test (3 ders saati) ve son test (3 ders saati) verilerinin toplanması için ayrılan süreler ile birlikte çalışmanın uygulama etkinlikleri deney grubunda yer alan her sınıf için toplam altı hafta ve yirmi iki ders saati olarak yürütülmüştür. Deney grubu öğrencileri ile birlikte, her sınıf için haftada iki gün ve her gün iki ders saati bağımsız değişken olarak ‘Peritekstual okuma’ etkinliği yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan peritekstual okuma uygulamasının haftalık çizelgesi Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Deney Gruplarına Uygulanan Peritekstual Okuma Planı

Peritekst Unsurlar	Haftalar					
	1	2	3	4	5	6
Ön test verilerinin toplanması	X					
Üretim ögeleri ve metin ile ilişkisi		X				
Tanıtım ögeleri ve metin ile ilişkisi		X				
Gezinme ögeleri ve metin ile ilişkisi			X			
Metin içi ögeler ve metin ile ilişkisi			X			
Tamamlayıcı ögeler ve metin ile ilişkisi				X		
Belgesel ögeler ve metin ile ilişkisi				X		
Peritekstual okuma yapma					X	
Son test verilerinin toplanması						X

Araştırmacı tarafından peritekstual okuma uygulamasının 2., 3., 4. ve 5. haftasında deney grubu öğrencilerine, peritekstual unsurlara ilişkin olarak teorik anlatım ve ardından unsurların kitaplarda nasıl okunabileceğine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Birinci ve altıncı haftada ise ön test ve son test verileri toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerine yönelik uygulama sırasında kullanılan okuma kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Uygulama Sırasında Kullanılan Hikâye Kitapları

Sıra	Kitabın Adı	Yazarı	Yayın Evi	Uygulama Ögesi
1	Hazine Avı	Lucille R. Penner	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Üretim Ögelerinin İncelenmesi ve Uygulama
2	Bora’nın Pazar Heyecanı	Barbara deRubertis	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Üretim ve Tanıtım Ögelerinin İncelenmesi ve Uygulama
3	Tavuklar Taşınıyor	Pam Pollack, Meg Belviso	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Üretim, Tanıtım ve Gezinme Ögelerinin İncelenmesi ve Uygulama
4	Nerede Bu Kemik	Lucille R. Penner	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Üretim, Tanıtım, Gezinme ve Metin İçi Ögelerin İncelenmesi ve Uygulama
5	Zamanı Gelmişti Yaman	Kitty Richards	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Üretim, Tanıtım, Gezinme, Metin İçi ve Tamamlayıcı Ögelerin İncelenmesi ve Uygulama
6	Adalet Yerini Bulur	Jennifer Dussling	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Üretim, Tanıtım, Gezinme, Metin İçi, Tamamlayıcı ve Belgesel Ögelerin İncelenmesi ve Uygulama
7	Temiz Kampçılar	Lucille R. Penner	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Peritekstual Okuma Yapma
8	Kimde Kabarcık Var?	Linda W. Aber	TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	Peritekstual Okuma Yapma

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmanın uygulama aşamasında, Matematik Her Yerde TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları serisine ait kitapların kullanıldığı görülmektedir. Her peritekstual unsura yönelik ayrı bir metin kullanılmıştır. Uygulamanın her haftasında ise iki farklı metin (kitap) üzerinden peritekstual okuma etkinliği yapılmıştır. Böylece dört haftalık uygulama boyunca 8 kitap ile peritekstual okuma uygulaması yapılmıştır. Tablo 18’ deney grubu öğrencileri ile yapılan peritekstual okuma uygulamasının tarihleri, haftalık dağılımı ve uygulama sınıflarına yer verilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubu ile Yapılan Uygulamanın Tarihleri ve Haftalık Dağılımı

Hafta	Tarih	Uygulama sınıfı	Uygulama Konusu
1.Hafta	05.10.2020	A Şubesi	Ön test verilerinin toplanması
	06.10.2020	B Şubesi	
	07.10.2020	C Şubesi	
2.Hafta	12.10.2020	A şubesi 1. Grup	Üretim ve tanıtım öğelerinin incelenmesi
	13.10.2020	B Şubesi 1. Grup	Üretim ve tanıtım öğeleri ile ilgili peritekstual okuma yapma
		C Şubesi 1. Grup	
	15.10.2020	A şubesi 2. Grup	Üretim ve tanıtım öğelerinin incelenmesi
	16.10.2020	B Şubesi 2. Grup	Üretim ve tanıtım öğeleri ile ilgili peritekstual okuma yapma
		C Şubesi 2. Grup	
3.Hafta	19.10.2020	A şubesi 1. Grup	Gezinme ve metin içi öğelerinin incelenmesi
	20.10.2020	B Şubesi 1. Grup	Üretim, tanıtım, gezinme ve metin içi öğeler ile ilgili peritekstual okuma yapma
		C Şubesi 1. Grup	
	22.10.2020	A şubesi 2. Grup	Gezinme ve metin içi öğelerinin incelenmesi
	23.10.2020	B Şubesi 2. Grup	Üretim, tanıtım, gezinme ve metin içi öğeler ile ilgili peritekstual okuma yapma
		C Şubesi 2. Grup	
4.Hafta	26.10.2020	A şubesi 1. Grup	Tamamlayıcı ve belgesel öğelerin incelenmesi
	27.10.2020	B Şubesi 1. Grup	Üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğeler ile ilgili peritekstual okuma yapma
		C Şubesi 1. Grup	
	29.10.2020	A şubesi 2. Grup	Tamamlayıcı ve belgesel öğelerin incelenmesi
	30.10.2020	B Şubesi 2. Grup	Üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğeler ile ilgili peritekstual okuma yapma
		C Şubesi 2. Grup	
5.Hafta	02.11.2020	A şubesi 1. Grup	Peritekstual okuma yapma (Temiz Kapmçılar)
	03.11.2020	B Şubesi 1. Grup	Peritekstual okuma yapma (Kimde kabarcık var?)
		C Şubesi 1. Grup	
	05.11.2020	A şubesi 2. Grup	Peritekstual okuma yapma (Temiz Kapmçılar)
	06.11.2020	B Şubesi 2. Grup	Peritekstual okuma yapma (Kimde Kabarcık Var?)
		C Şubesi 2. Grup	
6.Hafta	09.11.2020	A şubesi 1. Grup	Son test verilerinin toplanması
	10.11.2020	B Şubesi 1. Grup	
	11.11.2020	C Şubesi 1. Grup	

Uygulamaya başlamadan önce (birinci hafta) deney grubu öğrencilerine yönelik ön test verilerinin toplanması için Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi-1 uygulanmıştır. Uygulama yapıldığında pandemi koşullarına bağlı olarak uzaktan eğitim yapıldığı için uygulama verileri öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine (zoom programı üzerinden) katılarak toplanmıştır. Ön test verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından ölçek ve testler, Google formlar aracılığı ile çevrimiçi yanıtlanabilir hale dönüştürülmüştür. Ardından araştırmacı öğrencilerin zoom programı üzerinden yapılan

derslerine katılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere, ölçekler ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Açıklamalardan sonra çevrimiçi eğitim programının sohbet bölümünden öğrencilere, birinci derste Okuma Motivasyonu Ölçeği, ikinci derste Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği paylaşılarak cevaplandırmaları istenmiştir. Ardından üçüncü ders saatinde araştırmacı tarafından PDF formatına dönüştürülen Ali'nin Ayak Kareleri isimli metin ekran paylaşımı yapılarak öğrencilerin okuyabileceği hale dönüştürülmüştür. Öğrenciler ekranda paylaşılan metnin her sayfasını okuyup, sayfayı okuduğunu belirten onay işaretini paylaşmışlardır. Böylece metni tüm öğrenciler tarafından okuduktan sonra, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için sohbet bölümünden Okuduğunu Anlama Testi 1 paylaşılmış ve soruları metne göre yanıtlamaları istenmiştir. Böylece tüm deney grubu öğrencilerinden ön test verileri toplanmıştır.

Deney grubu ile yapılan uygulamanın ikinci haftanın birinci gününde ise, öğrencilere dört hafta boyunca peritekstual unsurlarla ilgili uygulama yapılacağı ifade edilmiştir. Ardından peritekstual kavramı ve kitaplarda nasıl yer aldığı hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra peritekstual unsurlardan olan 'Üretim ögeleri ve tanıtım ögelerinin neler olduğu, kitapta nerelerde yer alabileceği, üretim ve tanıtım ögelerini bilmenin ne işe yarayacağı' gibi sorular sorularak öğrenciler ile birlikte cevaplar aranmış ve öğrencilere teorik olarak anlatılmıştır. İkinci haftanın ikinci gününde, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarına ait Hazine Avı ve Bora'nın Pazar Heyecanı isimli kitaplarda yer alan üretim ve tanıtım ögeleri, peritekstual okuma yapılarak uygulamalı olarak gösterilmiştir. Devamında metin okunarak üretim ve tanıtım ögelerinin metin ile ilişkisi - bağlantısı tartışılmıştır. Son olarak öğrencilerin kendi hikâye kitaplarında yer alan Üretim ve Tanıtım ögelerinin neler olabileceği belirlenerek ikinci hafta uygulaması bitirilmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasının birinci gününde deney grubu öğrencilerine peritekstual unsurlardan olan Gezinme ve Metin İçi Ögeler ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Uygulamada öğrencilere, 'gezinme ögeleri ve metin içi ögelerin neler olduğu, kitapta nerelerde yer alabileceği ve bu ögeleri bilmenin ne işe yarayacağı' gibi sorular sorularak, öğrencilerle karşılıklı olarak tartışılmıştır. Üçüncü haftanın ikinci gününde ise, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarına ait Tavuklar Taşınıyor ve Nerede Bu Kemik? isimli kitaplarda yer alan 'üretim, tanıtım, gezinme ve metin içi ögeler' peritekstual okumaya uygun olarak tespit edilmiş, metinle ilişkisine yönelik tahminler yapılmıştır. Son olarak, metin, araştırmacı tarafından sesli bir şekilde okunarak öğrencilerin tahminleri ile içerik arasında ki bağlantılar ortaya çıkarılmıştır.

Peritekstual unsurların incelenmesine ilişkin olarak uygulamanın dördüncü haftasının ilk gününde deney grubu öğrencilerine yönelik Tamamlayıcı ve Belgesel Ögeler ile ilgili

bilgilendirme yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilere, ‘kitaplarda yer alan tamamlayıcı ve belgesel öğelerin neler olduğu, kitapta nerelerde bulunabileceği, tamamlayıcı ve belgesel öğeleri bilmenin ne işe yarayacağı’ gibi sorular sorulmuş ve öğrencilerle tartışılarak cevaplandırılmıştır. Dördüncü haftanın ikinci gününde ise TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarına ait Zamanı Gelmişti Yaman ve Adalet Yerini Bulur isimli kitaplarda yer alan peritekstual unsurlardan ‘üretim, tanıtım, gezinme, metin içi öğeler, tamamlayıcı ve belgesel öğeler’ peritekstual okumaya uygun olarak tespit edilmiş ve metin ile ilişkisine yönelik tahminler yapılmıştır. Uygulamanın sonunda ise, metin araştırmacı tarafından sesli olarak okunarak, öğrencilerin tahminleri ile içerik arasındaki bağlantılar hakkında tartışılmıştır.

Beşinci haftada ise deney grubu öğrencileri ile peritekstual okumayı nasıl yapacaklarına ilişkin genel bir uygulamalar yapılmıştır. Beşinci haftanın birinci gününde TÜBİTAK Popüler Bilim kitaplarından Temiz Kampçılar isimli metne ilişkin ve Ek 5’te yer alan uygulama örneğine benzer bir şekilde peritekstual okuma yapılmıştır. Uygulamanın sonunda metin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunarak, öğrencilerin tahminleri ile içerik hakkında tartışılmıştır. Beşinci haftanın ikinci gününde ise TÜBİTAK Popüler Bilim kitaplarından Kimde Kabarcık Var? isimli metne ilişkin ve Ek 5’te yer alan uygulama örneğine benzer bir şekilde peritekstual okuma yapılmıştır. Öğrencilerin tahminleri ile metnin içeriği hakkında tartışılmıştır. Uygulamanın her aşamasında öğrenciler, peritekstual unsurların metin ile ilişkisini tahmin etmeye çalışmışlardır.

Uygulamanın altıncı haftasında son test verilerinin toplanmasına geçilmiştir. Ön test verileri çevrimiçi olarak toplandığı için son test verileri de, araştırmanın güvenirlik ve geçerliği açısından hibrit eğitime (yüzyüze ve uzaktan) devam edilmesine rağmen, haftada iki gün uzaktan eğitim yapıldığı günlerde çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Birinci derste, ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ öğrencilerle sohbet sayfasından paylaşarak, doldurmaları sağlanmıştır. İkinci ders saatinde ise Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, öğrencilerle Google formlar aracılığı ile çevrimiçi olarak paylaşılmış ve öğrencilerin doldurmaları sağlanmıştır. Son derste ise Yavaş Kaan isimli metin öğrencilerle peritekstual okuma yapılarak okunmuştur.

Peritekstual okuma yapılabilmesi için metnin kapak ve son kapak sayfaları dahil tüm bölümleri PDF formatına dönüştürülmüştür. Sonrasında PDF dosyası, zoom programı üzerinden öğrenciler ile paylaşılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi-2 öncesi araştırmacı tarafından EK-5’te yer alan biçimde öğrenciler ile peritekstual okuma yapılmıştır. En sonunda metin öğrencilere sesli olarak okunmuş ve öğrencilerin tahminleri ile içerik hakkında konuşulmuştur. Peritekstual okuma sürecinde öğrencilerin metin hakkında tartışmasına, kitapta

yer alan peritekstual unsurlar ile ilgili soru-cevap yöntemi ile değerlendirme yapılmasına olanak verilmiştir.

Peritekstual okuma yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından Google formlar aracılığı ile dijital ortama aktarılan Okuduğunu Anlama Testi 2, zoom programı üzerinde yer alan sohbet bölümünden öğrencilere gönderilmiştir. Öğrenciler kendi sayfalarında açılan Okuduğunu Anlama Testi 2 sorularını yanıtlarak, araştırmacıya dijital ortamda göndermişlerdir. Deney grubu öğrencileri ile birlikte yapılan peritekstual okuma uygulaması, son test verilerin toplanması ile birlikte tamamlanmıştır.

Son test verilerinin toplanması öncesinde yapılan peritekstual okuma uygulaması, toplamda dokuz aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın altıncı haftada deney grubu öğrencileri ile yapılan peritekstual okuma uygulamasının aşamaları Şekil 14’te gösterilmiştir.

Şekil 14. Peritekstual Okuma Aşamaları



Şekil 14 incelendiğinde Okuduğunu Anlama Testi-2 verileri toplanmadan önce öğrencilerle birlikte peritekstual okuma yapıldığı, okuma yapılırken de peritekstual unsurların sırası ile incelenerek öğrencilerle tartışıldığı görülmektedir. Peritekstual okumanın son aşamasında ise, metin araştırmacı tarafından öğrencilere sesli olarak okunmuş ve öğrencilerin peritekstual unsurlardan yola çıkarak metne yönelik tahminleri ile metin arasında ki ilişki kontrol edilmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencileri ile uygulamalar tamamlandıktan sonra son test verilerinden Okuduğunu Anlama Testi-2'nin toplanabilmesi için peritekstual okuma yöntemi

ile metin okunmuştur. Deney grubu öğrencileri ile peritekstual okuma yapılırken TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarına ait Yavaş Kaan isimli metin kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan peritekstual okuma etkinliğinin uygulama kurgusu Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Örnek Peritekstual Okuma Kurgusu

Peritekst Ögeler	Etkileşimli Peritekstual Okuma (Örnek)
Giriş	Araştırmacı: Sevgili öğrenciler bugün sizinle ‘Yavaş Kaan’ isimli hikâye kitabını peritekstual okuma yaparak okuyacağız. Sizlerden okuma esnasında sorduğum sorulara cevap vermeniz, sesli düşünmeniz ve peritekstual unsurlara ilişkin fikirlerinizi söylemenizi rica ediyorum. Peritekstual okuma yapmak, metni okumadan önce metnin içeriğinin ne olabileceğine, kitabın bize uygun olup olmadığına, ilgi çekici veya okumak isteyebileceğimiz bir kitap olup olmadığına ilişkin fikir yürütmemize yardımcı olacaktır. Şimdi peritekstual unsurları inceleyeceğiz ve ardından metni sesli bir şekilde sizlere okuyacağım. Sorusu olan var mıdır?
Üretim Öğeleri	Kitabımızın başlığı ‘Matematik Her Yerde- Yavaş Kaan’. Bu başlığa baktığımızda hikâyenin matematikle ilişkili olduğu anlaşılıyor öyle değil mi? Öğrenciler: Evet Araştırmacı: Peki hikâyenin ana kahramanını başlıktan çıkarabilir miyiz? Öğrenciler: -Kitabın ismi ‘Yavaş Kaan’ olduğuna göre kitabın ana kahramanı Kaan olabilir. Araştırmacı: Hikâyenin yazarı ‘Lucille Recht Penner’, resimleyeni ‘Gioila Fiammengi’, çevirisini yapan kişi ise ‘Tuğba Öngün’. Muhtemelen bu yazarları daha önce duymadınız ama çeviri yapan kişiyi hatırlıyor muyuz? Öğrenciler: -Evet öğretmenim. ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitabın çevirisinde de Tuğba Öngün’ vardı. Araştırmacı: Yine o kitapta matematikle ilişkili ve oldukça sevdiğimiz bir hikâye idi. Kitapta hem öykülendirici hem de bilgilendirici metinler yer alıyordu. Muhtemelen bu hikâye de bilgilendirici ve öykülendirici bir türde yazılmıştır. Araştırmacı: Kitabın yayın evine baktığımızda ‘TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları’ yazıyor. Bu size ne ifade ediyor? Daha önce TÜBİTAK yayınlarından herhangi bir kitap okuduğunuz mu? Öğrenciler: -Evet öğretmenim. ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitapta aynı yayın evi idi. Araştırmacı: Okuduğunuz o kitabın ana konusu ne idi? Öğrenciler: -Ali’nin ayak sayısı ile bahçenin çevre uzunluğunu hesaplaması idi öğretmenim. Araştırmacı: Evet çocuklar TÜBİTAK genelde bilimsel çalışmaların yer aldığı yayınlar yapmaktadır. Bu kitap bir hikâye kitabı ve TÜBİTAK yayınları olduğuna göre bilim ile hikâyeyi bir arada buluşturmuş olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz? Öğrenciler: -Evet öğretmenim olabilir. Çünkü daha önce bu yayın evine ait okuduğumuz kitaplarda da böyleydi. Araştırmacı: Kitabın birinci sayfasının arkasında telif hakları bilgisine yer verilmiş. Bu sizin için ne ifade ediyor? Öğrenciler: -Telif hakkı kitabın orijinal olduğu ve yayıncı ile yazar arasında kitabın basılması için anlaşma yapıldığını ifade eder.

Tablo 19. (devamı)

Üretim Öğeleri	Araştırmacı: Evet çocuklar telif hakkının olması kitabın orijinal olduğunu ve kişilerin emeği olduğunu belirtir. Bu sayede hiçbir şekilde izinsiz çoğaltılamayacağı ve kopyalanamayacağı anlamı çıkar. Araştırmacı: Kitaplarda yer alan baskı sayısı, o kitabın ne kadar çok okunduğuna dair bilgi verir. Baskı sayısı çok olan kitaplar çok satılmış demektir. Bu durumda baskı sayısı kitabı almadan önce okunabilir olup olmayacağına dair küçük bir bilgi verir. ‘Yavaş Kaan’ isimli kitabın birinci baskı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ne olabilir? Öğrenciler: Kitap çok satılmamıştır. Yeni bir kitaptır ya da elimizde ilk baskısını bulunduruyor olabiliriz. Araştırmacı: Baskı sayısının yanında hangi yılda basıldığı ve kaç adet olduğu görülmektedir. Bu kitaba bakılırsa 2017 yılında 7500 adet basılmıştır. Oldukça yeni ve çok basıldığı görülmektedir. Araştırmacı: Peki çocuklar kitabın kapağında neler yer alıyor? Öğrenciler; -Yayınevi bilgisi -Hangi yaş gruplarının okuyabileceği -Kitabın adı -Kapak resmi -Yazarı -Resimleyeni -Açıklama (Eğlenceli etkinliklerle birlikte) Araştırmacı: Kapakta yer alan ‘7 Yaş+’ ne ifade etmektedir? Öğrenciler: -Kitabın 7 yaş ve üzerinde ki öğrencilerin okuyabileceği. Bizler için uygun olduğu.
Tanıtım Öğeleri	Araştırmacı: Evet çocuklar, bu ifade kitabın 7 yaş ve üzeri bireylerin okumalarına uygun olduğunu ifade etmektedir. Sizlerde 10-11 yaş arasında olduğunuza göre, kitap sizin yaşıınıza uygun ve okuyabileceğiniz bir kitaptır. Araştırmacı: Kapak resmine bakarsak, resimde görülen çocuk Kaan olmalı. Üzerinde ki elbisede yer alan ‘salyangoz’ resmi de yavaşlığı ifade etmektedir. Bu durumda Kaan ya her işini çok hızlı yapıyor ve insanlar da ondan yavaşlamasını istiyor, ya da oldukça yavaş iş yapmakta. Ağacın altında ki tavşana da bakılırsa hikâyenin konusu Kaan’ın yavaş veya hızlı olması ile ilgili olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz? Öğrenciler: -Öğretmenim Kaan bence çok yavaş bir çocuk. -Ben Kaan’ın tavşandan bile hızlı olduğunu düşünüyorum. -Bence Kaan koşu yarışmasına katılmış ve kaybetmiştir. Araştırmacı: Kapakta ‘Eğlenceli etkinliklerle birlikte’ ifadesi yer almaktadır. Sizce bu ne ifade etmektedir? Öğrenciler: -Öğretmenim hikâye de matematik anlatılıyor olabilir. -Bence matematiği çocukların sevmesi için hikayeleştirilmişlerdir.

Tablo 19. (devamı)

Tanıtım Öğeleri	Araştırmacı: Evet çocuklar, hikâyeyi okurken ya da okuduktan sonra konu ile ilgili farklı etkinliklerin olduğunu belirtmektedir. Buda kitabı birazda ilgi çekici bir hale sokmaktadır. Araştırmacı: Kitapta yazara ait biyografiye, kitabın cirosuna, yazarın aldığı ödüllere, yazarın diğer eserlerine yer verilmemiş ancak arka sayfada bu kitabın içinde bulunduğu seriye ait diğer kitaplar verilmiştir. Onlara da baktığımızda hepsinin matematikle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca daha önce okuduğumuz ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitapta bu serinin içerisinde yer almaktadır. O kitapla da ilişki kurmaya çalışırsak, içeriğin matematikle ilgili bir metin olduğu düşünülebilir. Başlığında da ‘yavaş’ kelimesinin olması hız veya zaman ifadesine bir işaret olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz? Öğrenciler: -Öğretmenim kitap kesin matematikle ilgili.
Gezinme Öğeleri	Araştırmacı:Kitapta içindekiler, bölümler gibi kısımlar da yer almamaktadır. Bu durumda da kitabın tek bir hikâyeden oluştuğu söylenebilir. Ayrıca dizinler kısmında kitapta yer almamıştır. Sayfa numaralarına baktığımızda hikâye 31 sayfadan oluşmaktadır. Son iki sayfası ise matematik soruları ve etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinliklere bakıldığında içeriğin ‘Zaman’ kavramı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.
Metin İç Öğeler	Araştırmacı:Kapak sayfasını açtığımızda kitabın ilk sayfasında yayıncı tarafından kaleme alınmış bir başyazı yer almaktadır. Başyazıyı okuduğumuzda (araştırmacı sesli bir şekilde okur) matematiğin tüm hayatımızla ilişkili olduğu anlatılmaktadır. Muhtemelen bu kitapta da matematik ile yaşam ilişkilendirilerek sunulmuştur. Yani matematik sevmeyen ve anlamsız bulan kişiler için daha eğlenceli ve anlamlı hale getirilmiş olabilir. Kitapta ön söz, son söz, ithaf ve teşekkür bölümleri de yer almamaktadır. Araştırmacı: Kitabın içeriğinde resimlere oldukça fazla yer verilmiştir. Bunları hızlı bir şekilde yorumlayıp değerlendirecek, metnin içeriğini tahmin edebilir ve kitabın merak uyandırıp uyandırmadığına karar verebiliriz. Resimleri yorumlarken herkes metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik yorumlar yapabilir. Beyin fırtınası yaparak farklı düşünce ve fikirleri ortaya çıkaralım.
Tamamlayıcı Öğeler	Araştırmacı: İlk resimde ne görüyorsunuz? Öğrenciler: -Resimdeki kişi muhtemelen Kaan, çünkü kapak resminde ki çocuğa benziyor. -Evet öğretmenim o Kaan olmalı ve bir yere yetişmeye çalışıyor. -Öğretmenim önünde koşan birisi var ve onunla yarış yapıyor olabilir. Araştırmacı: Evet çocuklar, Kaan ondan önce koşan birisine yetişmeye çalışıyor. Resme bakılırsa Kaan geride kalmış. Araştırmacı:Diğer sayfada ki resme bakılırsa, öğrenciler yemekhaneden yiyecek alma sırasına girmiş. Kaan sıranın en arkasında yer almaktadır. Şimdi bu iki fotoğrafı, hikâyenin başlığı ile yorumlarsak Kaan için ne söyleyebiliriz? Öğrenciler: -Öğretmenim Kaan muhtemelen yavaş bir çocuk ve hep arkada kalıyor.

Tablo 19. (devamı)

Tamamlayıcı Öğeler

Araştırmacı: Yemekhane fotoğrafının altında maç yapan çocuklar yer almakta ve Kaan fotoğrafta yok. Bunun sebebi ne olabilir?

Öğrenciler:

- Futbol oynamayı sevmiyordur.
- Kaan çok yavaş olduğu için koşma gerektiren oyunlara girmek istemiyordur.
- Öğretmenim arkadaşları oyuna almamış olabilir.

Araştırmacı: Beşinci sayfada neler görüyorsunuz?

Öğrenciler:

- Fotoğrafa bakılırsa çocuklar denize girmiş eğleniyorlar.
- Öğretmenim Kaan yine en sonda ve daha yeni denize girmek üzere.
- Kaan yavaş olduğu için burada da geç kalmış galiba.

Araştırmacı:

-Altıncı sayfada Kaan ve arkadaşları bir otobüse binmektedirler. Kaan yanında duran beyefendiye şaşkın bir şekilde bakmaktadır. Yanında ki kişi kim olabilir?

Öğrenciler:

- Öğretmenim otobüste hep öğrenciler var sadece Kaan'ın yanında ki büyük.
- Muhtemelen öğretmeni çünkü kravat takmış.
- Belki de Kaan okul servisinde yetişkin birinin olmasına şaşırmıştır.

Araştırmacı:

-Evet çocuklar, kravat takmasına ve duruşuna bakılırsa öğretmen olabilir. Kaan öğretmenin yanında oturmak zorunda kalmış gibi şaşkın. Hemen altındaki fotoğrafta neler görüyoruz?

Öğrenciler:

- Görünüşe göre Kaan'ın istediği dondurma bitmiş.
- Galiba yine geç kaldığı için.

Araştırmacı:

-Yedinci sayfada Kaan hayvanat bahçesinde hayvanları beslemeye çalışıyor. Ancak hayvanlar Kaan'ın uzattığı havuca bakmıyorlar bile. Neden olabilir?

Öğrenciler:

- Hayvanların sevmediği yiyecekleri veriyordur öğretmenim.
- Yanlış zamanda veriyordur belki de.
- Belki de arkadaşları Kaan'dan önce hayvanları beslemişlerdir.

Araştırmacı:

-Doğru, diğer arkadaşları Kaan'dan hızlı oldukları için hayvanat bahçesinde ki tüm hayvanların karınlarını doyurmuş olabilir. Kaan bu durumda yine geç kalmış gibi görünüyor.

Araştırmacı: Sekizinci sayfada ne görüyorsunuz?

Öğrenciler:

- Kaan oldukça üzgün ve arkadaşı onu teselli ediyor.
- Kaan'ın canı sıkılmış galiba

Araştırmacı: Sizce neden üzgün olabilir?

Öğrenciler:

- Muhtemelen yavaş olduğu için
- Bence her şeye geç kaldığı içindir.
- Arkadaşı da ona bazı uyarılarda bulunuyor gibi.
- Öğretmenim, yine aynı uyarıları Kaan'ın ailesi de yapıyor.

Tablo 19. (devamı)

Araştırmacı: Sizce neler söylüyor olabilir ailesi?

Öğrenciler:

- Üzülmemesi gerektiğini.
- Galiba yavaş olmasının önüne nasıl geçebileceğini
- Hızlı olması gerektiğini anlatıyorlar bence.

Araştırmacı: Onuncu sayfa da neler görüyorsunuz?

- Kaan ağacı ilaçlayan birisine selam veriyor.
- Öğretmenim Kaan yere düşen bir bozuk parayı alıyor.
- Kaan yolda gördüğü köpeği seviyor.
- Yine okul servisinde en son geliyor.

Araştırmacı: Tüm bu resimlere bakılırsa Kaan otobüse binene kadar hayli şeylerle ilgileniyor ve zaman kaybediyor. Otobüsün altında yer alan 'Başlangıç ve Bitiş' saatlerine bakılırsa Kaan evden otobüse 6 dakikada geliyor.

Araştırmacı: On ikinci sayfada neler görüyorsunuz?

- Öğretmenim resme bakılırsa Kaan ve arkadaşı oldukça mutlu.
- Galiba Kaan bu sefer otobüse zamanında yetişmiş.

Araştırmacı: On üçüncü sayfada öğretmen Kaan'a neden kızıyor olabilir?

Öğrenciler:

- Yine bir şeye geç kalmış olabilir.
- Dersini zamanında yapamamıştır öğretmenim.
- Muhtemelen yaramazlık yapmıştır.

Araştırmacı: ma on üçüncü sayfanın altında yer alan başlangıç ve bitiş saatlerine bakılırsa Kaan artık otobüse 4 dakika da geliyor.

Araştırmacı: On dördüncü sayfada neler görüyorsunuz?

Öğrenciler:

- Çocuklar yiyecek yiyor, Kaan ise koşuyor.
- Arkadaşları kurabiye ikram ederken Kaan koşmakla meşgul öğretmenim.
- Öğretmenin Kaan galiba hızlı olmaya karar verdi.

Araştırmacı: Kaan sizce ne yapmaya çalışıyor? Resmin altında yer alan ve 20 dk. sürdüğü anlaşılan şey ne olabilir?

Öğrenciler: Öğretmenim Kaan hızlı olmak için sürekli koşuyor.

Araştırmacı: Evet, galiba yirmi dakikadır koşuyor. Anlaşılan Kaan'ın annesi ve arkadaşı hızlı olması için egzersiz yapması gerektiğini söylemiş ve Kaan'da bunu uyguluyor.

Araştırmacı: Sayfa on beşte neler görüyorsunuz?

Öğrenciler: Kaan eskisi gibi etrafındaki şeylere pek dikkat etmiyor ve onlarla zaman geçirmiyor gibi.

Araştırmacı: On altıncı sayfada ki resimlere ve altındaki zaman ifadeleri size ne anlatıyor?

Öğrenciler: Markete gelen Kaan bunu galiba 12 dakika da gerçekleştirmiş.

Araştırmacı: Hikâyenin gelişimine bakılırsa önce ki zamanlarına göre daha erken olmalı. Sayfa on sekizde ki resimde de Kaan'ın zaman sorunu görünmüyor ve fazla zamanı kitap okuyarak geçirdiğini anlatıyor gibi.

Araştırmacı: Altında yer alan resimde neler oluyor sizce?

Öğrenciler:

- Koşu yarışı var.
- Abisi yarışma ile ilgili Kaan'ı bilgilendiriyor galiba.

Tablo 19. (devamı)

Araştırmacı: Yine abisinin Kaan'ı ikna etme çabası on dokuzuncu sayfada da görülmektedir. Sizce abisi Kaan'a neler söylüyordur?

- Afişte gördüğü yarışmaya katılmasını istiyor olabilir.
- Bence yavaş olduğu için yarışmaya katılmaması gerektiğini söylüyordu.
- Anne ve babasının kızacağını da söylemiş olabilir.

Araştırmacı: Yirminci sayfada neler görüyorsunuz? Sizce bu resim ne anlatmaktadır? Öğrenciler:

- Çocuklar parkta oyun oynarken Kaan koşmakta.
- Altında ki başlangıç ve bitiş saatlerine bakılırsa koşu egzersizi yapıyor.
- Egzersiz yaparken de koşma süresini hesaplıyo galiba.
- Bu sefer 25 dakika koşmuş Kaan.

Araştırmacı: Yirmi birinci sayfada ki resim neler anlatıyor? Öğretmen Kaan'a neler söylüyordur? Kaan neden terlemiş olabilir?

- Öğrenciler:
- Çok koştuğu için terlemiştir.
 - Öğretmeni okulda koşma diyor.
 - Çok hızlı olduğunu söylemiş ve Kaan'da şaşırılmış olabilir.
 - Bence Kaan korkmuş, çünkü öğretmen ona kızıyor.

Araştırmacı: Yirmi ikinci sayfada yer alan tablo ve fotoğrafları yorumlarsak neler söyleyebiliriz?

- Öğrenciler:
- Öğretmenin tabloya bakılırsa Kaan kendisine günlük program yapmış.
 - Programda koşu, yemek saati ve ders çalışma saatleri yer almakta.

Araştırmacı: Daha önce görselini gördüğümüz yarışma afişi ile Kaan'nın koşu egzersizleri yapmasını ilişkilendirirsek neler söyleyebiliriz?

- Öğrenciler:
- Galiba Kaan koşu yarışmasına hazırlanmaktadır.
 - Yirmi üçüncü sayfada Kaan yine yemek yemekte ve koşu egzersizi yapmaktadır.
 - Kaan yarışmaya katılmayı ve kazanmayı düşünüyor gibi.

Araştırmacı: Yirmi dördüncü sayfaya bakılırsa Kaan koşu yarışmasına katılmış ve koşu günü gelmiş. Ancak Kaan hemen yanında bulunan ve ayakkabılarını bağlayan diğer koşucuya hem dikkatli hem de korkarak bakmakta. Bunun sebebi ne olabilir?

- Öğrenciler:
- Yarışmayı kazanamayacağını düşünüyordur.
 - Yanında ki kendisine göre büyük olabilir.
 - Kaan yarışmada olduğu için çok şaşkın gibi.

Araştırmacı: Sayfa yirmi beşte de diğer koşucuların yer aldığı fotoğraf bulunmaktadır. Bu fotoğrafla ilgili neler söyleyebiliriz?

Öğrenciler: Kaan yarışmada ortalarda yer alıyor.

Araştırmacı: Yirmi altıncı sayfada yer alan alan fotoğraf için neler söyleyebiliriz?

- Öğrenciler:
- Kaan artık oldukça hızlıdır.

Araştırmacı: Kaan'ın yarışma devam ederken kaçınıcı sırada olduğunu söyleyebilir miyiz?

- Öğrenciler:
- Kaan yarışmada dördüncü sırada galiba.

Tablo 19. (devamı)

Belgesel Öğeler	Araştırmacı: Hikayenin en başında yer fotoğraflarda ki Kaan ile bu fotoğraftaki Kaan arasında ne gibi farklar vardır? Öğrenciler: -Artık yavaş Kaan değil, hızlı Kaan olmuştur. Araştırmacı: Sayfa yirmi yediye bakılırsa Kaan artık yarışta ikinci sırada ve birinci sırada yer alan çocuğu da yakalamak üzere. Araştırmacı: Yirmi sekizinci sayfada ki fotoğraf ne anlatıyor? Kaan yarışmayı kaçınıcı tamamlamış? Öğrenciler: -Yarışmayı Kaan kazanmış öğretmenim. Araştırmacı: Kaan sizce birinciliği hak etmiş midir? Öğrenciler: -Evet öğretmenim. -Bence hak etti, çünkü çok çalıştı. Araştırmacı: Yirmi dokuzuncu fotoğrafta da ailesi Kaan'ın yarışmada birinci olmasına oldukça fazla sevinmekte ve Kaan'ı tebrik etmektedirler. Otuzuncu sayfada yer alan fotoğrafta da Kaan artık arkadaşları tarafından sevilen ve başarısı tebrik edilen bir öğrenci olmuştur. Son fotoğrafta ise Kaan koşarken parkta oynayan tüm çocuklar Kaan'ı izlemektedirler. Araştırmacı: Kitabın sonunda 'süre' kavramının açıklamasına yer verilmiş. Süre ile ilgili problem soruları yer almaktadır. Yine resimler, kitap adı, yayın evi düşünüldüğünde kitabın içeriğinde öykülendirici hikâye ile birlikte bilgilendirici matematiksel ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Kitabın arka kapağında bazı kitap önerilerine yer verilmiş ayrıca, bu hikayelerin okul öncesi çocuklarına da okunabileceği önerilmiştir. Yine arka kapakta metnin içerisinde kazandırılması hedeflenen matematiksel kavramın 'süre' olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı: Kitabın arka kapağında kitaba ait özet yer almaktadır. Özetle 'Kaan Yılmaz her şeyde sonuncu geliyor! Arkadaşları da ona 'Yavaş Kaan' adını takıyor. Bu lakattan bıkan Kaan şehrin en hızlı çocuğu olmayı kafaya koyuyor. Peki ama Kaan bunu gerçekleştirebilecek mi?' Araştırmacı: Bütün bu fotoğrafları değerlendirecek olursak Yavaş Kaan hikayesi neler anlatıyor olabilir? En başından itibaren yorumlayabilir miyiz? Öğrenciler: -Yavaş Kaan'ın nasıl Hızlı Kaan olduğunu anlatıyor öğretmenim. -İsteyince başarılı olunabileceğini anlatıyor. -Zamanı doğru kullanırsak her işimizi yapabiliriz.
Metnin İçeriğinin Tahmin Edilmesi	Araştırmacı: Hikâye sizin için ilgi çekici midir? Hikâyeyi dinlemek ister misiniz? Sizin için sesli bir şekilde en başından itibaren okuyayım mı? Öğrenciler: -Öğretmenim tahminlerimizin doğru olup olmadığını merak ettim. -Hikâye çok güzel gibi ben de merak ettim. -Acaba Kaan en başında beri gerçekten yavaş bir çocuk mu? Bu kadar yavaş ise yarışmayı nasıl kazandı? Ben de çok merak ettim öğretmenim. Araştırmacı: Şimdi sizlere metni sesli bir şekilde okuyacağım. Sizden ricam beni dikkatli dinlemeniz ve tahminleriniz ile metni ilişkilendirmeniz. Metnin bazı bölümlerinde durup tahminlerimizi değerlendireceğiz. Başlıyorum.

Tablo 19. (devamı)

Metnin Okunması	Metin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur. Okuma yapılırken, peritekstual öğelerle ilişkisi vurgulanır. Örneğin, kitabın içeriğinde anlatılan bir olayın, peritekstual unsurlarda yer alan bir resimle bağlantısı değerlendirilir. Tahminlerin doğruluğu tartışılır. Sesli okuma bittikten sonra metnin peritekstual okuması tamamlanmış olur.
-----------------	---

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin de, deney grubu öğrencilerinin uygulamalar esnasında okuduğu kitapları okumaları sağlanmıştır. Böylece metin türüne alışkın olmaya bağlı değişkenler de kontrol edilmeye çalışılmıştır. Bunun için sınıf öğretmenleri ile uygulama planı paylaşılmıştır. Deney grubu ile aynı hafta içerisinde, aynı okuma metinleri kontrol grubu öğrencileri tarafından da okunması sağlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinden ön test ve son test verileri çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bunun için araştırmacı kontrol grubu öğrencilerinin zoom üzerinden yapılan çevrimiçi derslerine katılmıştır. Ölçeklere ilişkin gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra her bir ders saatinde bir ölçek veya test toplanmıştır. PDF formatına dönüştürülen Yavaş Kaan isimli metin ise öğrencilere çevrimiçi olarak okutturulmuş ve ardından Okuduğunu Anlama Testi – 2 verileri toplanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile uygulama sürecinde yapılan çalışmalar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencileri ile Uygulama Sürecinde Yapılan Çalışmalar

Hafta	Okunan Kitap	Açıklama
1.Hafta	Ali’nin Ayak Kareleri	Ön test verileri toplandı
2.Hafta	Hazine Avı Bora’nın Pazar Heyecanı	Sınıf kitap okuma saatinde, öğrenciler tarafından okundu.
3.Hafta	Tavuklar Taşınıyor Nerede Bu Kemik	Sınıf kitap okuma saatinde, öğrenciler tarafından okundu.
4.Hafta	Zamanı Gelmişti Yaman Adalet Yerini Bulur	Sınıf kitap okuma saatinde, öğrenciler tarafından okundu.
5.Hafta	Temiz Kampçılar Kimde Kabarcık Var?	Sınıf kitap okuma saatinde, öğrenciler tarafından okundu.
6.Hafta	Yavaş Kaan	Son test verileri toplandı.

Araştırmanın birinci haftasında, kontrol grubu öğrencilerinden Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi-1 ön test verileri toplanmıştır. Ön test verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından ölçek ve testler Google formlar aracılığı ile çevrimiçi toplanabilir hale dönüştürülmüştür. Ardından araştırmacı öğrencilerin zoom programı üzerinden yapılan derslerine katılmıştır. Araştırmacı öğrencilere ölçekler ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Açıklamalardan sonra çevrimiçi eğitim programının sohbet bölümünden öğrencilere birinci derste Okuma Motivasyonu Ölçeği, ikinci derste Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği paylaşılarak cevaplandırmaları istenmiştir. Ardından üçüncü ders saatinde araştırmacı tarafından PDF formatına dönüştürülen Ali’nin Ayak Kareleri isimli metin ekran paylaşımı yapılarak öğrencilerin okuyabileceği hale dönüştürülmüştür. Öğrenciler

ekranda paylaşılan metnin her sayfasını okuyup, sayfayı okuduğunu belirten onay işaretini paylaşmışlardır. Böylece metni tüm öğrenciler okuduktan sonra, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için sohbet bölümünden Okuduğunu Anlama Testi 1 paylaşılmış ve soruları metne göre yanıtlamaları istenmiştir. Böylece tüm kontrol grubu öğrencilerinden ön test verileri toplanmıştır.

Araştırmanın 2., 3., 4.,ve 5. haftasında ise Tablo 20’de gösterilen okuma metnlerinin, sınıf ortamında kontrol grubunda yer alan öğrenciler tarafından sessiz okumaları sağlanmıştır. Okuma uygulaması için sınıf öğretmenleri ile iletişime geçilmiş ve öğrencilerin okuma saatleri araştırmacıyla paylaşılmıştır. Böylece araştırmacı okuma saatinde kontrol grubu öğrencilerinin dersine girerek, öğrencilerin okumaları kontrol altına alınmıştır. Okuma herhangi bir müdahale olmadan yapılmıştır. Her öğrenci kitabın sadece metnlerini okumuş ve ardından hiçbir uygulama yapılmadan, okuma etkinliği sonlandırılmıştır.

Araştırmanın altıncı haftasında, yine kontrol grubu öğrencileri için, ön testte uygulanan veri toplama yöntemi uygulanarak, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi-2 son test verileri toplanmıştır. Son test verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından ölçek ve testler Google formlar aracılığı ile çevrimiçi hale dönüştürülmüştür. Ardından araştırmacı öğrencilerin zoom programı üzerinden yapılan derslerine katılmıştır. Araştırmacı kontrol grubu öğrencilerine, ölçekler ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Açıklamalardan sonra çevrimiçi eğitim programının sohbet bölümünden öğrencilere birinci ders Okuma Motivasyonu Ölçeği, ikinci derste Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği paylaşarak cevaplandırmaları istenmiştir. Ardından üçüncü ders saatinde araştırmacı tarafından PDF formatına dönüştürülen ‘Yavaş Kaan’ isimli metin ekran paylaşımı yapılarak, öğrencilerin okuyabileceği hale dönüştürülmüştür. Öğrenciler ekranda paylaşılan metnin her sayfasını okuyup, sayfayı okuduğunu belirten onay işaretini paylaşmışlardır. Böylece metin, kontrol grubu öğrencileri tarafından okunduktan sonra, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için sohbet bölümünden ‘Okuduğunu Anlama Testi-2’ paylaşılmış ve soruları metne göre yanıtlamaları istenmiştir. Böylece tüm kontrol grubu öğrencilerinden son test verileri toplanmıştır.

Veri Analizi

Nicel araştırma, istatistiksel veya sayısal veriler kullanılarak sosyal fenomenlerin sistematik olarak araştırılmasıyla ilgili bir dizi yöntemi kapsar. Bu nedenle, nicel araştırmalar ölçüm içerir ve incelenen olgunun ölçülebileceğini varsayar. Nicel araştırma, ölçüm kullanılarak veri toplamayı, bu verileri eğilimler ve ilişkiler için analiz etmeyi ve yapılan ölçümleri doğrulamayı amaçlar (Watson, 2015). Peritekstual okumanın ilkokul öğrencilerinin

okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada da veriler nicel araştırma metodolojisine uygun olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

İstatistiklerin çoğu normal bir dağılım eğrisinin varlığını kabul eder ve istatistiksel testin seçimini belirleyebilmek için verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını test ederler (Cohen vd. 2021). Bu çalışmada da analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallğe ilişkin olarak veriler çarpıklık, basıklık değerleri, medyan, Box Plot, Q-Q Plot ve histogram grafikleri ile incelenmiştir. Alanyazında verilerin normal dağılım göstermesi için gerekli olan çarpıklık ve basıklık değer aralığına ilişkin farklı açıklamalar yer almaktadır. Bazı araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değeri +1 ile -1 arasında değişirken (Huck, 2012), bazı araştırmalarda ise +2 ile -2 arasında olması (Tabachnick & Fidell, 2013) gerektiği ifade edilmektedir. Bu çalışma da normallik dağılımına ilişkin yorum yapılırken verilerin çarpıklık ve basıklık değerinin +1 ile -1 arasında bulunması durumunda normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Normallik dağılımına ilişkin yorum yapılabilecek diğer bir gösterge ise verilerin medyan bilgileridir. Medyana ilişkin verilerin birbirine yakın olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin yorum yapılabilir (Ağtaş vd., 2019; Çuhadaroglu, 2013).

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmış ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri neden-sonuç ilişkileri açısından incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçları araştırmanın bulgular bölümünde yer almıştır. Analizlerde deney ve kontrol gruplarının tüm verilerinde normal dağılım testleri yapılmış ve incelenmiştir. Dağılım testlerinden sonra varyansların homojenliği test edilmiş ve uygulanacak testlere ilişkin kararlar verilmiştir. İlgili test sonuçları araştırmanın bulgular bölümünde yer almıştır. Normallik testleri ve varyansların homojenliği varsayım sonuçlarına göre verilerin analizinde kullanılan istatistiksel testlere Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21. *Araştırma Verilerinin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Testler*

Test	Değişken	Gruplar*	Normal Dağılım Durumu	Kullanılan Veri Analiz Testi
On test	Okuduğunu Anlama	DG-KG	Normal dağılmıyor.	Mann Whitney U Testi
	Okuma Motivasyonu	DG-KG	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Okuma Motivasyonu Alt Boyutları	DG-KG	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Okumaya Yönelik Tutum	DG-KG	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutlar	DG-KG	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi

Tablo 21. (devamı)

Son test	Okuduğunu Anlama	DG-KG	Normal dağılmıyor.	Mann Whitney U Testi
	Okuduğunu Anlama	DG	Normal dağılıyor.	Bağımlı Örneklem t-Testi
	Okuma Motivasyonu	DG-KG	Normal dağılmıyor.	Mann Whitney U Testi
	Okuma Motivasyonu	DG-KG	Normal dağılmıyor.	Mann Whitney U Testi
	Alt Boyutları	DG	Normal dağılmıyor.	Wilcoxon Testi
	Okumaya Yönelik Tutum	DG-KG	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutlar	DG-KG	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Okumaya Yönelik Tutum	DG	Normal dağılıyor.	Bağımlı Örneklem t-Testi
*DG=Deney Grubu – KG=Kontrol Grubu				

Tablo 21 incelendiğinde, araştırmada toplam dört farklı veri analiz testi yapıldığı görülmektedir. Bunlar, normal dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden Bağımlı ve Bağımsız Örneklem t-Testi, normal dağılım göstermeyen verilerde ise nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Wilcoxon Testi'dir.

Araştırmada ölçek ve testlerin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasına, uluslararası literatürde istatistiksel anlamlılıktan daha fazla önem verilmektedir (Cohen vd., 2021). Bu araştırmada, etki büyüklüğü hesaplanırken yaygın olarak kullanılan ve Cohen tarafından geliştirilen hesaplama yöntemi tercih edilmiştir. Cohen'nin d değeri 0,2'den küçük ise zayıf etki, 0,5 ise orta etki ve 0,8'den büyük olduğunda ise kuvvetli etki olarak ifade edilebilir (Kilic, 2014).

Ölçek ve Testlere Karşılık Gelen Puan Ortalamaları

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına ilişkin yapılan ölçek ve testlerde puanlara karşılık gelen ifadeler yer verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testleri Ortalama Puanları

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemek için 25 sorudan oluşan Okuduğunu Anlama Testi 1 ve 2 kullanılmıştır. Tablo 22'de testlerin ortalama puan aralıklarının ifade ettiği anlamlara yer verilmiştir.

Tablo 22. Okuduğunu Anlama Testine Karşılık Gelen Puan Ortalamaları

Test Adı	Puan Aralığı	Düzeyi
Okuduğunu Anlama Testi 1-2	0-5	Çok Zayıf Düzey
	6-10	Zayıf Düzey
	11-15	Ortalama Düzey
	16-20	İyi Düzey
	21-25	Çok İyi Düzey

Okuduğunu Anlama Testi 1 ve 2’den alınabilecek en düşük puan toplamı 0, en yüksek puan toplamı ise 25’dir. Derecelendirme yapılırken test puan aralıkları 5’e bölünerek belirlenmiş ve her bir düzeye karşılık gelen anlamları ‘çok zayıf düzeyden’, ‘çok iyi düzey’e kadar derecelendirilmiştir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Ortalama Puanları

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için dörtlü likert tipi Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Tablo 23’de ölçek ortalama puan aralıklarının ifade ettiği anlamlara yer verilmiştir.

Tablo 23. *Okuma Motivasyonu Ölçeğine Karşılık Gelen Puan Ortalamaları*

Ölçek Adı	Puan Aralığı	Motivasyon Düzeyi
Okuma Motivasyonu Ölçeği	1.00-1.75	Zayıf Düzey
	1.76-2.50	Ortalama Düzey
	2.51-3.25	İyi Düzey
	3.26-4.00	Yüksek Düzey

Ölçekte puan aralıkları belirlenirken dörtlü likert tipi olması ve en düşük puan ortalamasının 1 olması sebebi ile $3/4=0.75$ puan aralığı hesabı yapılmıştır. 0.75 puan aralığı 1’den başlanarak ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 4’e kadar eklenmiş ve böylece ölçeğin ortalama puan aralıkları ve düzeyleri belirlenmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ortalama Puanları

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek için üçlü likert tipi Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Tablo 24’de ölçek ortalama puan aralıklarının ifade ettiği anlamlara yer verilmiştir.

Tablo 24. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine Karşılık Gelen Puan Ortalamaları*

Ölçek Adı	Puan Aralığı	Tutum Düzeyi
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	1.00-1.66	Zayıf Düzey
	1.67-2.33	Ortalama Düzey
	2.34-3.00	Yüksek Düzey

Ölçekte puan aralıkları belirlenirken üçlü likert tipi olması ve en düşük puan ortalamasının 1 olması sebebi ile $2/3=0.67$ puan aralığı hesabı yapılmıştır. 0.67 puan aralığı 1’den başlanarak ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 3’e kadar eklenmiş ve böylece ölçeğin ortalama puan aralıkları ve düzeyleri belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirliğin çok yönlü türleri mevcut olup, araştırmalarda geçerliliğe ve güvenilirliğe ilişkin tehditler tamamen ortadan kaldırılamaz ancak hafifletilebilir (Cohen vd.,

2021). Araştırmada, nicel araştırma yöntemine bağlı kalınarak, geçerlik ve güvenilirliği tehdit eden unsurların boyutunu en aza indirebilecek önlemler alınmıştır.

Geçerlik, araştırmada ölçülmek istenilenin doğru ölçülmesinin ve yorumlanmasının derecesini ifade eder (Moskal & Leydenes, 2000). Nicel araştırmalarda geçerliğin üç türü vardır. Bunlar, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğidir (Heale & Twycross, 2015). Kapsam geçerliği, araştırmanın tüm yönlerinin ne kadar doğru ölçüldüğü ile ilgilidir. Yapı geçerliği veri toplama aracının, araştırmada amaçlanan yapıyı ne kadar doğru ölçtüğüdür. Ölçüt geçerliği ise, veri toplama aracının diğer araçlarla ne ölçüde ilişkili olduğu ile ilgilidir.

Kapsam geçerliği, bir araştırmacının öncelikle literatürü araştırıp, uzman görüşlerini alarak, doğru örnekleme yapmasıdır (Carmines & Zeller, 1979; Netemeyer vd., 2003). Bu çalışmada kapsam geçerliği için öncelikle, ilgili literatürde benzer çalışmalar taranmış ve bu çalışmanın amacına, yöntemine, örneklem grubuna uygun ölçekler tespit edilmiştir. Ayrıca test ve ölçeklerin, ölçülmek istenen amacı ne derece kapsadığına yönelik uzman görüşleri de alınmıştır. Uzmanlardan özellikle test maddelerinin uygun olup olmadığı ve ölçülecek kapsam bakımından değerlendirmesi istenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Yapı geçerliğinin belirlenmesinde ise ölçeklere ilişkin ölçek geliştirici tarafından yapılan faktör analizleri incelenmiştir. Ayrıca çalışmada toplanan veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi, çok sayıda değişken arasındaki ilişkileri analiz etmek için ölçek geliştirme sırasında yaygın olarak kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Devon vd., 2007). Geçerlik ve güvenilirlik açısından okuduğunu anlama testi uygulamasında, ön test ve son testlerde farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Ayrıca ölçüt geçerliğinin sağlanması için her test ve ölçeklere yönelik uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzmanlardan ölçme yöntemi, madde sayısı, uygulama koşullarına ilişkin görüşler alınmıştır.

Bazı araştırmalarda ise geçerlik, yapı geçerliği, istatistiksel sonuç geçerliği, iç geçerlik ve dış geçerlik olarak tanımlanmıştır (Cook vd., 2002). İstatistiksel sonuç geçerliği bir araştırmada veri analizi için uygun istatistiklerin kullanılması ile ilgilidir (Cohen vd., 2021). Bu araştırmada uygun istatistiklerin kullanılması için uzman görüşleri alınmış ve ayrıca verilere yönelik normallik testleri uygulanmıştır. Çıkan sonuçlar doğrultusunda veri analizi için en uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır. Araştırmada yalnızca anlamlılık düzeyine değil, anlamlı fark çıkması durumunda analiz sonucunun etki gücüne de bakılmıştır. Araştırmalarda iç geçerlik ise, özellikle deneysel araştırmalarda sonucun kullanılan bağımsız değişken ile açıklanabilme durumudur (Karasar, 2014). Araştırmada iç geçerliği tehdit edebilecek unsurlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bunun için ön test ile son test arasındaki süre uzman görüşleri doğrultusunda en uygun zaman aralığında belirlenmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol

grupları arasında manipüle edilen ‘peritekstual okuma uygulaması’ dışındaki diğer tüm unsurlar mümkün olduğunca kontrol altına alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine yönelik uygulama esnasında kullanılan metinleri, araştırma sonucunu etkilememesi için kontrol grubu öğrencilerinin de okuması sağlanmıştır. Araştırmanın ön testinde ve son testinde aynı yayın evi ve metin türüne ait okuma kitapları kullanılmıştır. Çalışmada zamana bağlı olarak ortaya çıkabilecek ve kontrol edilmesi zorlaşacak istenmedik değişkenlerin önüne geçilebilme adına uygulama süreci, peritekstual okumanın kavranabileceği, öğrenciler için anlam ifade edebileceği olgunlaşma süresi içerisinde sınırlı tutulmuştur.

Araştırmalarda dış geçerlik, sonuçların-bulguların daha geniş evrene, olaylara, zamanlara, durumlara genellenebilmesi ile ilgilidir (Cohen vd., 2021). Bu çalışmada dış geçerliği tehdit edebilecek unsurları kontrol edebilme adına bazı önlemler alınmıştır. Bunun için, evrene genellenebilecek düzeyde örneklem grubu belirlenmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenler açık olarak ifade edilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçme araçları kullanılmış, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri yansız bir şekilde belirlenmiştir. İç geçerliği tehdit ettiği gibi dış geçerliği de olumsuz etkileyebilecek ön test ve son test arasında uygun zaman dilimi belirlenmiştir. Yine dış geçerliğin sağlanması için uygulama süresi, öğrencilerde psikolojik yılgınlık oluşturmayacak ve peritekstual okuma uygulamasını kavratacak sürede sınırlı tutulmuştur.

Sonuç olarak çalışmada geçerliğin sağlanması için;

- ✓ Uygun çalışma takvimi belirlenmiştir.
- ✓ En uygun araştırma yöntemi tercih edilmiştir.
- ✓ Araştırma için gerekli olan verileri toplayabilecek en doğru araçlar kullanılmıştır.
- ✓ Veri toplama esnasında hem deney ve hem de kontrol grupları için benzer ortam ve standartlar belirlenmiştir.
- ✓ Evreni temsil edebilecek ve araştırma için en doğru çalışma grubu belirlenmiştir.
- ✓ Çalışma grubunun veri toplama esnasında motivasyonlarını artırmak için ölçme araçlarının amaçları, kullanım yerleri ve ölçeklere ait açıklamalar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.
- ✓ Araştırmacı tarafından çalışma sürecinde her türlü sonucu kabul edebilecek ve ön yargılardan uzak bir tutum sergilemiştir.

Güvenirlik, ölçüm aracının sürekli olarak doğru sonuçlar vermesi ile ilgili durumdur (Cafiero vd., 2014). Güvenirliği ifade eden kavramlar ise ‘duyarlılık’ ve ‘kararlılık’tır (Büyüköztürk vd. 2014). Ölçme sonuçlarında tesadüfen ortaya çıkabilecek hataların ortadan

kaldırılması ile güvenilirlik sağlanabilir (Turgut, 1990). Ölçme araçlarının hassasiyet derecesi ve doğruluğu ile ilgili olan güvenilirliğin, istikrar, eş-değerlik ve iç tutarlık olmak üzere üç türü vardır (Cohen vd., 2021). İstikrar olarak güvenilirliği sağlamak adına ölçeklerde, ön test ve son test arasında uygun bir zaman dilimi belirlenmiştir. Ön test ve son testte aynı ölçeklerin kullanılacak olması sebebi ile ölçekler arasında ki süre, ne ön testte vermiş olduğu yanıtları hatırlayabileceği zaman dilimi kadar kısa ne de son testte kontrol dışı unsurların verilere müdahil olabileceği kadar uzun tutulmuştur. Ayrıca, ölçekler belirlenirken, araştırmaya uygun olmasının yanında benzer çalışma gurubu ile çalışılmış, farklı araştırmacılar tarafından kullanılmış ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan testlerde ise ön test ve son testlerde farklı başarı testleri kullanılmıştır. Metinlerle ilişkili olarak kullanılacak olan testlerin ön test ve son test arasındaki zaman diliminde hatırlanabilme olasılığı yüksek olduğu için böyle bir yöntem ile istikrar olarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Eş-değerlik olarak güvenilirlik, bir veri toplama aracının eş-değeri ya da aynı aracın farklı uygulamalarda benzer sonuçlar vermesi ile ilgilidir (Cohen vd., 2021). Bu araştırmada manipüle edilmeyen kontrol grubu için uygulanan ön test ve son test veri sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemesi, bu yönüyle ölçme araçlarının güvenilirliğini sağladığının göstergesidir. Bunun yanında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarında da istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Bu durum, hem öğrenci düzeylerinin birbirine yakın olduğunun hem de ölçeğin manipüle edilmeden tutarlı sonuçlar verdiğinin işareti olmuştur.

Nicel araştırmalarda belirlenen üçüncü tür güvenilirlik ise iç tutarlık katsayısıdır. En sık kullanılan iç tutarlılık katsayı indeksi, ikili olarak puanlanan maddeler için Kuder-Richardson 20 formülü (KR-20) ile alfa katsayısıdır (Andrich, 1982). İç tutarlılık katsayısı hesaplanırken eğer test kullanılıyor ve veri seti '0-1' şeklinde puanlanıyorsa KR-20, derecelendirme yöntemi ile elde edilen veri setlerinde ise Cronbach Alfa katsayısı kullanılır.

Cronbach'ın Alpha katsayısı, bir ölçme aracının iç tutarlılığını belirlemek için en yaygın kullanılan testtir (Heale & Twycross, 2015). Alpha güvenilirlik katsayısı her bir maddenin, ölçekte yer alan diğer tüm maddelerin toplamı ile korelasyonu olarak ifade edilir (Cohen vd., 2021). Alpha katsayısı, testte ikiden fazla cevabı olan veri toplama araçlarında, diğer bir ifade ile verilerin derecelendirme ölçeği ile elde edildiği durumlarda kullanılabilir (Büyüköztürk vd. 2014). Cronbach Alpha sonucu 0 ile 1 arasında bir sayıdır. Ölçeklerde alfa güvenilirlik katsayısı; $0 < R_2 < 0.40$ ise 'güvenilir değil', $0.40 < R_2 < 0.60$ ise 'düşük güvenilirlikte', $0.60 < R_2 < 0.80$ ise 'oldukça güvenilir' ve $0.80 < R_2 < 1.00$ ise 'yüksek güvenilirlikte' olduğu kabul edilir (Uzunsakal & Yıldız, 2018). Bu araştırmada test ve ölçeklerin güvenilirlikleri tek

uygulamaya dayalı Alpha katsayısı ve KR-20 ile hesaplanmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği için Alpha katsayısı, Okuduğunu Anlama Testi 1 ve Okuduğunu Anlama Testi 2 için ise KR-20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Tablo 25'te ölçek ve testler ait iç tutarlılık katsayı sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 25. Ölçek ve Testlere Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek-Test Adı	Soru Sayısı	Alpha Güvenirliği	KR-20
Okuduğunu Anlama Testi 1	25		.80
Okuduğunu Anlama Testi 2	25		.82
Okuma Motivasyonu Ölçeği	18	.91	
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	26	.87	

Tablo 25 incelendiğinde Okuduğunu Anlama Testi-1 için KR-20 katsayısı .80, Okuduğunu Anlama Testi 2 için ise KR-20 güvenirlik katsayısı değerinin .82 olduğu görülmektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği için alfa güvenirlik katsayısı .91, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği için ise alfa güvenirlik katsayısı .87 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre peritekstual okumanın ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada kullanılan ölçek ve testlerin iç tutarlık kat sayılarının yüksek güvenirlikte olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin testlere aşına olması ve güvenirliğe zarar verebileceği düşüncesi ile ön test ve son testte farklı metinler ve okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde peritekstual okuma yapmanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular incelenirken ön test ve son test verileri ayrı ayrı açıklanmıştır. Birinci aşamada ön test ve son testten elde edilen verilerin betimsel sonuçlarına bakılmıştır. İkinci aşamada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik olarak çarpıklık, basıklık değerleri, medyan, Box Plot, Q-Q Plot ve histogram grafiklerine yer verilmiştir. Böylece verilerin normal dağılım durumlarına göre parametrik testlerin uygulanıp uygulanmamasına ilişkin karar alınmıştır. Üçüncü aşamada ise, ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına ve deney grubu öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki grup içi farklara uygun istatistiki testler ile bakılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren sonuçlarda da etki büyüklüklerine bakılmıştır. Araştırmanın her aşamasında ölçek ve testler ayrı ayrı değerlendirilerek, incelenmiştir.

Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları ön test puanları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ön test verilerine ait sonuçlar, okuduğunu anlama başarı testine ilişkin ön test bulguları, okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin ön test bulguları, okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin ön test bulguları alt başlıklarında açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Ön Test Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ön test verileri toplanmıştır. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi 1 ölçeği ön test puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistiksel verileri Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	Test	n	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min.	Max.
Deney G.	Ön test	52	18.6	2.96	8.78	11.0	24.0
Kontrol G.		50	17.9	6.38	40.72	4.0	25.0

Tablo 26 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ortalama puanları ($\bar{X}$ =18.6) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ortalama puanları ($\bar{X}$ =17.9) birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Bu durumda hem deney

grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ‘iyi düzeyde’ olduğu görülmektedir. Böylece deney ve kontrol gruplarının ön testte okuduğunu anlama becerileri ortalama puanlarının birbirine yakın olması son test sonuçlarında daha güvenilir yorum yapılabileceği anlamını da taşımaktadır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları ölçülerek, analiz edilmiştir. Öncelikle gruplar arası istatistiksel ilişkiye hangi test ile bakılacağına yönelik olarak varsayımlar kontrol edilmiştir. Okuduğunu anlama testine ilişkin Kolmogrov-Smirnov testi, çarpıklık, basıklık ve medyan değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

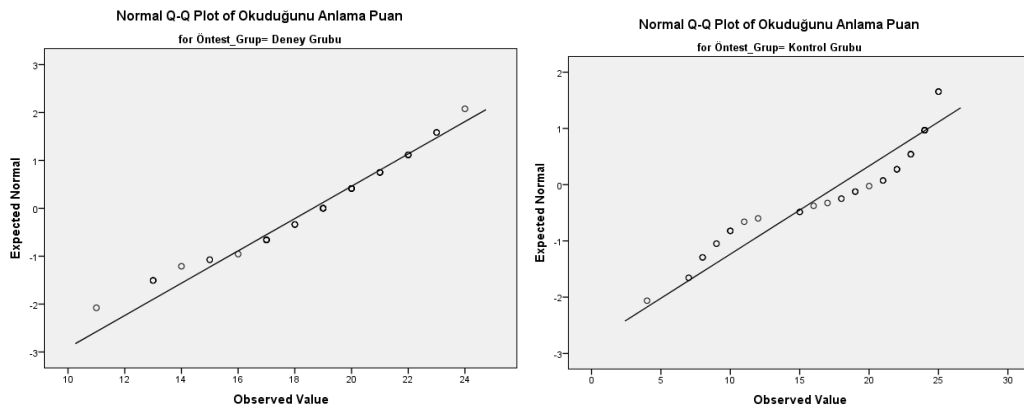
Tablo 27. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testine Ait Normallik Değerleri

Değişken	Grup	Kolmogro v-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	Medyan
Okuduğunu Anlama Test-1	Deney Grubu	.008	-.573	-.017	19
	Kontrol Grubu	.000	-.630	-1.079	

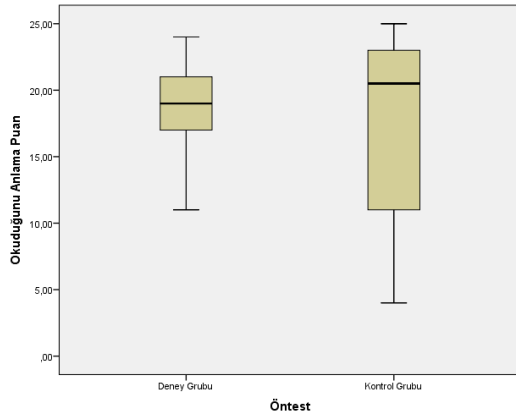
Tablo 27’deki verilere bakıldığında Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıktığı ve verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ayrıca basıklık katsayılarının kontrol grubu için +1 ile -1 arasında olmadığı tespit edilmiştir. Ancak medyan değerleri eşit çıkmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik toplanan ön test verilerinin dağılım durumlarına Q-Q Plot, Box Plot ve Histogram grafikleri ile de bakılmıştır. Şekil 15, 16 ve 17’de sonuçlara ilişkin grafikler gösterilmiştir.

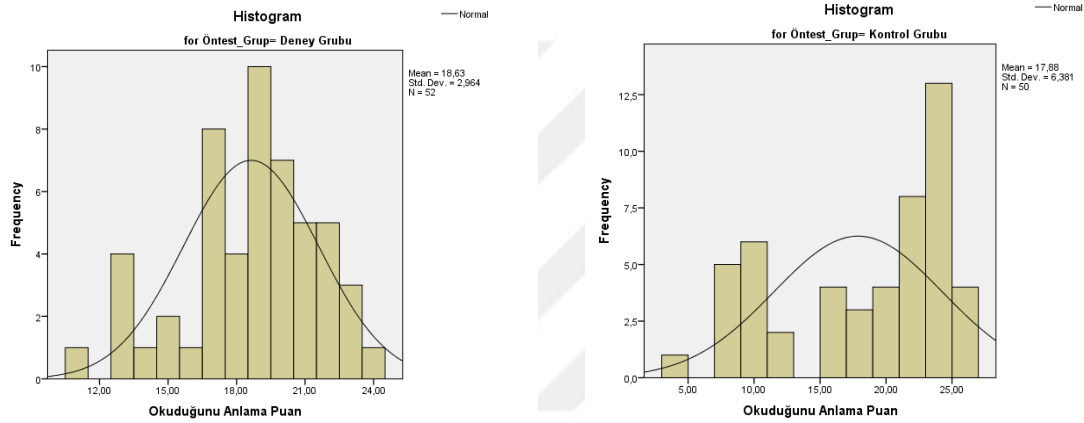
Şekil 15. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 16. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi



Şekil 17. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Verilerine Ait Histogram Grafiği



Şekil 15, 16 ve 17 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ön test verilerinden alınan puanların deney grubu için normal dağılım gösterdiği ancak kontrol grubu öğrencileri için normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Normalliğe ilişkin veriler bütün olarak incelendiğinde ön test verilerinin normal dağılım göstermediği yorumu yapılabilir. Bu yüzden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test sonuçları arasındaki ilişkiye nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Grupların Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puan Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön test	Deney G.	52	49.37	2567.00	1189.0	-.745	.456
	Kontrol G.	50	53.72	2686.00			

Tablo 28 incelendiğinde Mann Whitney U Testine göre deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test puanlarının sıra ortalamaları (49.37) ile kontrol grubu

öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test puanlarının sıra ortalamaları (53.72) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [$U=1189, p=.456$].

Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Ön Test Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testte yer alan Okuma Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları ile alt boyutlarından oluşan okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer faktörleri ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney G.	52	3.12	.48	.23	2.17	3.94
Motivasyon	Kontrol G.	50	3.14	.41	.17	1.83	3.72
Okuyucu Benlik	Deney G.	52	3.02	.45	.21	2.11	3.89
Algısı	Kontrol G.	50	3.00	.45	.20	2.00	3.67
Okumaya Verilen	Deney G.	52	3.22	.58	.33	1.89	4.00
Değer	Kontrol G.	50	3.29	.45	.20	1.67	4.00

Tablo 29 incelendiğinde deney ($\bar{X}=3.12$) ve kontrol ($\bar{X}=3.14$) gruplarının toplam okuma motivasyonu ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu seviyeleri ise ‘iyi düzeyde’ çıkmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutu olan okuyucu benlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.02$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.00$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarından olan okumaya verilen değere ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.22$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.29$) birbirine yakın çıkmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonları ön test verileri analiz edilmiştir. Öncelikle gruplar arasındaki istatistiksel ilişkiye hangi test ile bakılacağına yönelik olarak varsayımlar kontrol edilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeğine ilişkin Kolmogrov-Smirnov Testi, çarpıklık, basıklık değeri ile medyan değerlerine ait sonuç Tablo 30’da sunulmuştur.

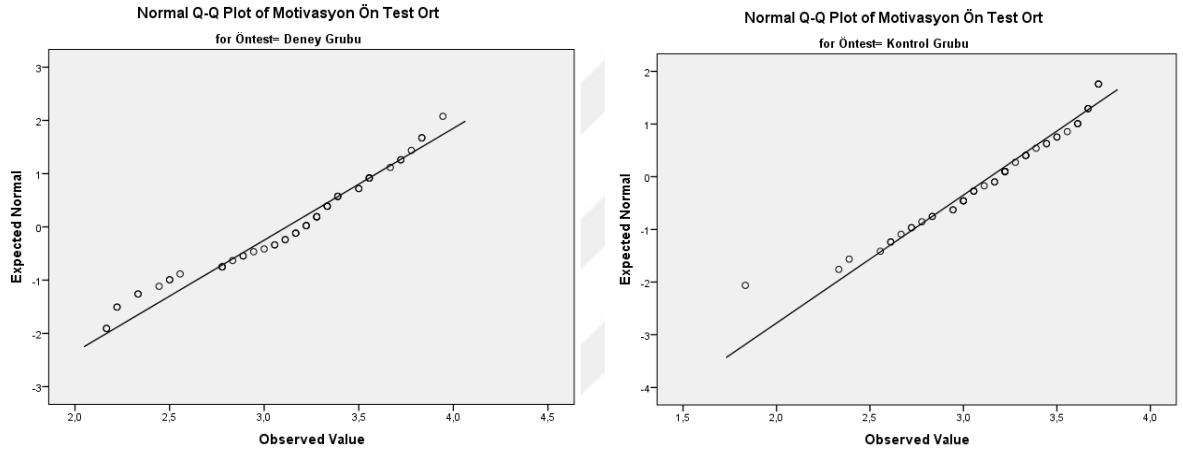
Tablo 30. *Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Testine Ait Normallik Değerleri*

Değişken	Grup	Kolmogrov-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Okuma	Deney G.	.072	-.477	-.561	.48	3.22
Motivasyonu	Kontrol G.	.200	-.771	.772	.41	

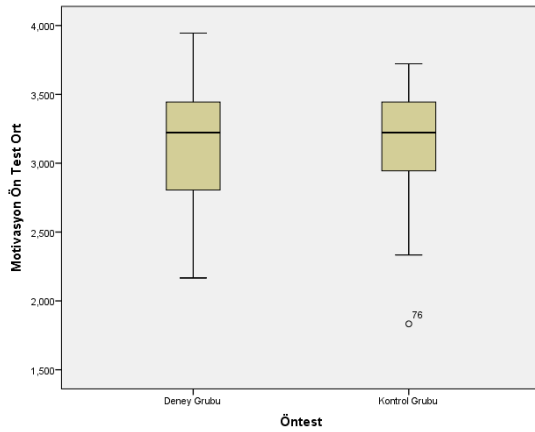
Tablo 30'daki verilere bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kolmogrov-Smirnov değerleri normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Yine deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puan toplamalarının medyan değerleri de birbirine eşit çıkmıştır. Bu sonuçlara göre 'Okuma Motivasyonu Ölçeği' verilerinin normal dağıldığı söylenebilir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerin motivasyon ölçeği ön test verilerinin Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafiği dağılımlarına da bakılmıştır. Şekil 18, 19 ve 20'de bu verilere ilişkin grafikler gösterilmiştir.

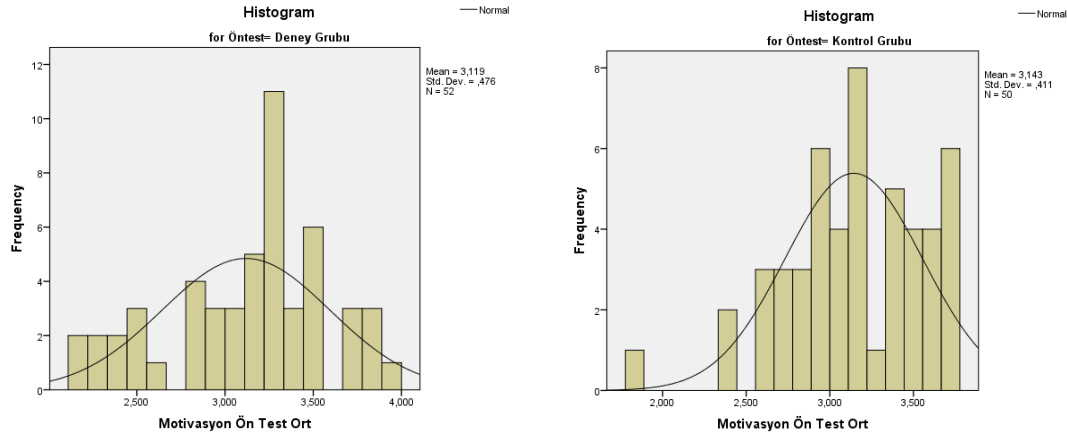
Şekil 18. Okuma Motivasyonu Ön Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 19. Okuma Motivasyonu Ön Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi



Şekil 20. Okuma Motivasyonu Ön Test Verilerine Ait Histogram Grafiği Gösterimi



Şekil 18, 19 ve 20 incelendiğinde de Okuma Motivasyonu Ölçeğinden alınan puanların deney ve kontrol grupları için normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca grupların varyanslarının homojenliğine ilişkin olarak Levene Testi yapılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu yüzden deney ve kontrol grupları arasındaki istatistiksel ilişkiye parametrik testlerden olan Bağımsız Örneklem t-Testi Uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	Deney G.	52	3.12	.48	-.280	100	.78
	Kontrol G.	50	3.14	.41			

Tablo 31 incelendiğinde Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test okuma motivasyonu puan ortalamaları ($\bar{X}=3.12$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma motivasyonu puan ortalamaları ($\bar{X}=3.14$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)} = -.280, p>.05$].

Araştırmada grupların motivasyon ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasındaki ilişkiye de Bağımsız Örneklem t-Testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okuyucu Benlik Algısı	Deney G.	52	3.02	.45	.190	100	.85
	Kontrol G.	50	3.00	.45			
Okumaya Verilen Değer	Deney G.	52	3.22	.58	-.652	100	.52
	Kontrol G.	50	3.29	.45			

Tablo 32 incelendiğinde Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.02) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)}=.190$, $p>.05$].

Bağımsız Örneklem t-Testi sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.22) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.29) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)}=-.652$, $p>.05$].

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları ile ölçeğin alt boyutlarından oluşan okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma süreci puan ortalamalarına ilişkin istatistiksel veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik betimleyici istatistiksel sonuçlar Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min.	Max.
Okumaya Yönelik Tutum	Deney G.	52	2.43	.18	.031	2.04	2.68
	Kontrol G.	50	2.42	.21	.042	1.96	2.79
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.58	.38	.151	1.22	3.00
	Kontrol G.	50	2.53	.41	.165	1.00	3.00
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.39	.33	.106	1.43	2.86
	Kontrol G.	50	2.29	.38	.147	1.14	2.86
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.24	.44	.194	1.14	2.86
	Kontrol G.	50	2.29	.59	.348	1.00	3.00
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.40	.40	.163	1.40	3.00
	Kontrol G.	50	2.47	.48	.230	1.00	3.00

Tablo 33 incelendiğinde deney ($\bar{X}$ =2.43) ve kontrol ($\bar{X}$ =2.42) gruplarının okumaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test puan ortalamalarının seviyesi ise 'yüksek düzeyde' bulunmuştur.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan okumanın katkıları boyutu puan ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.58) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =2.53) birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutundan olan okumanın anlamı puan ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.39$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.29$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ise ortalama düzeyde olduğu görülmüştür.

Okuma etkinlikleri alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.24$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.29$) birbirine çok yakın olduğu ve ‘ortalama düzeyde’ olduğu görülmektedir.

Son olarak ölçeğin alt boyutlarından olan okuma süreci puan ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.40$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.47$) birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları ön test verileri analiz edilmiştir. Öncelikle gruplar arası istatistiksel ilişkiye hangi test ile bakılacağına yönelik olarak varsayımlar kontrol edilmiştir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin Kolmogrov-Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık değeri ile medyan değerleri sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

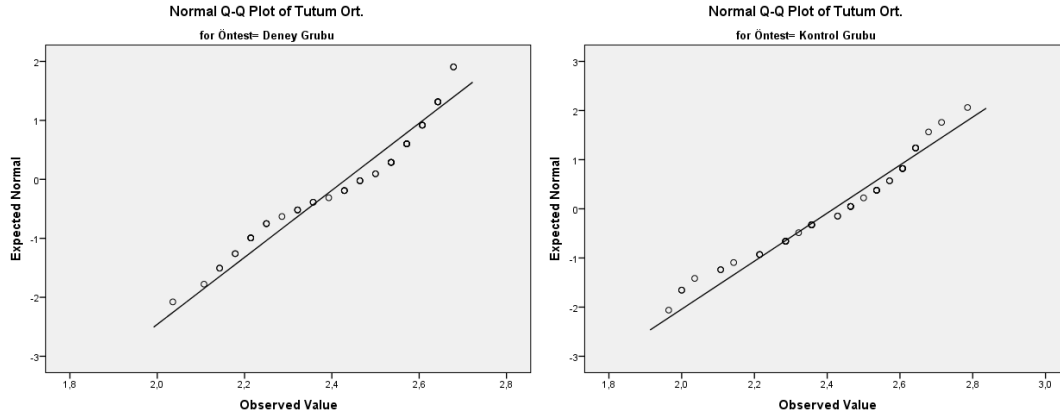
Tablo 34. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testine Ait Normallik Değerleri*

Değişken	Grup	Kolmogro v-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Okuma	Deney G.	.001	-.472	-.981	.18	
Yönelik	Kontrol G.	.035	-.541	-.482	.21	2.46
Tutum						

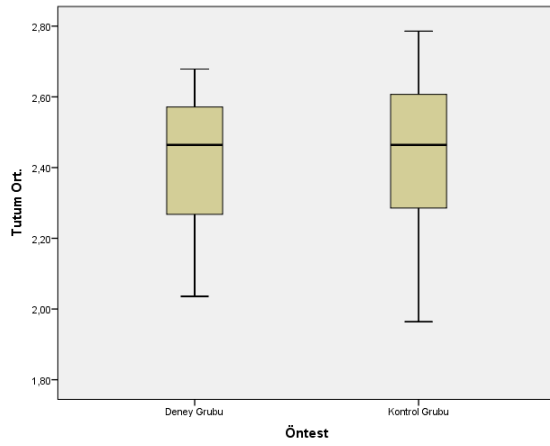
Tablo 34’teki verilere bakıldığında, Kolmogrov-Smirnov testi sonucuna göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Ancak, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında yer aldığı, medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu da görülmektedir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafiği ile de bakılmıştır. Şekil 21, 22 ve 23’te öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test puanlarının Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafikleri gösterilmiştir.

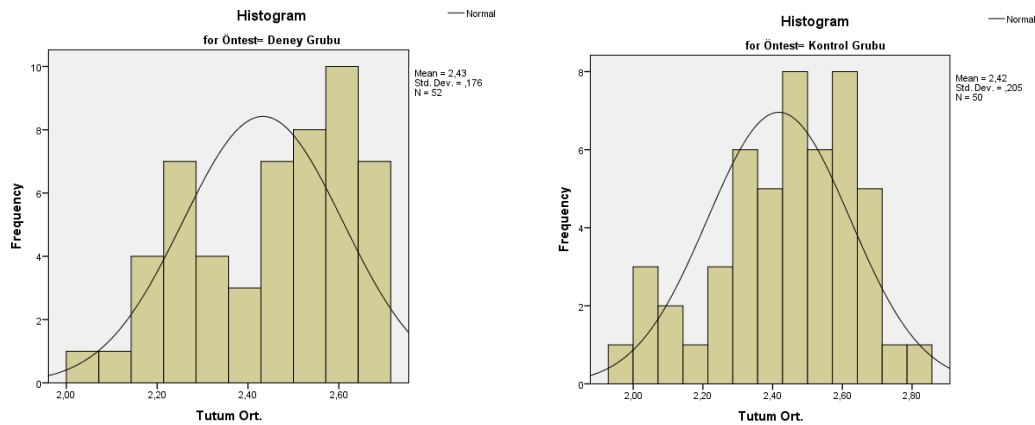
Şekil 21. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 22. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi



Şekil 23. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Verilerine Ait Histogram Grafiği



Şekil 21, 22 ve 23 incelendiğinde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden alınan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca grupların varyanslarının homojenliğine ilişkin olarak Levene Testi yapılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu da tespit edilmiştir ($p > .05$). Normalliğe ilişkin yapılan tüm test ve analizler bütün olarak incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları arasındaki ilişkiye Bağımsız Örneklem t-Testi ile bakılmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. *Grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	Deney G.	52	2.43	.18	.393	100	.70
	Kontrol G.	50	2.42	.21			

Tablo 35 incelendiğinde Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.43) ile kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.42) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)}=.393$, $p=.70$].

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Grupların, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında ki ilişkiye Bağımsız Örneklem t-Testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.58	.38	.64	100	.53
	Kontrol G.	50	2.53	.41			
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.39	.33	1.44	100	.15
	Kontrol G.	50	2.29	.38			
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.24	.44	-.51	100	.61
	Kontrol G.	50	2.29	.59			
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.40	.40	-.87	100	.39
	Kontrol G.	50	2.47	.48			

Tablo 36 incelendiğinde Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin okumanın katkıları ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.58) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.53) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)}=.53$, $p>.05$].

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.39) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın anlamı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2.29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)}=1.44$, $p>.05$].

Okuma süreci alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.24$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.29$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)} = -.51, p > .05$].

Okuma etkinlikleri alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.40$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.47$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)} = -.87, p > .05$].

Son Testlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarından elde edilen son test puanları gruplar arası, deney grubunun ön test ve son test puanları ise grup içi karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce tüm verilerin normal dağılımları incelenerek, uygulanacak istatistiksel analiz testine karar verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi 2 ölçeği son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel veriler Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. *Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	Test	n	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min.	Max.
Deney G.		52	22.15	1.84	3.39	17	25
Kontrol G.	Son test	50	17.68	5.38	29.00	7	25

Tablo 37 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test ortalama puanlarının ($X=22.16$), ön test ortalama puanlarına göre oldukça yükseldiği ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test ortalama puanları ($X=17.9$)’na göre de fark oluşturduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalamaları çok iyi düzeyde bulunurken, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalamaları, ön testte olduğu gibi iyi düzeyde bulunmuştur. Bu durumda, peritekstual okuma etkinliğinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

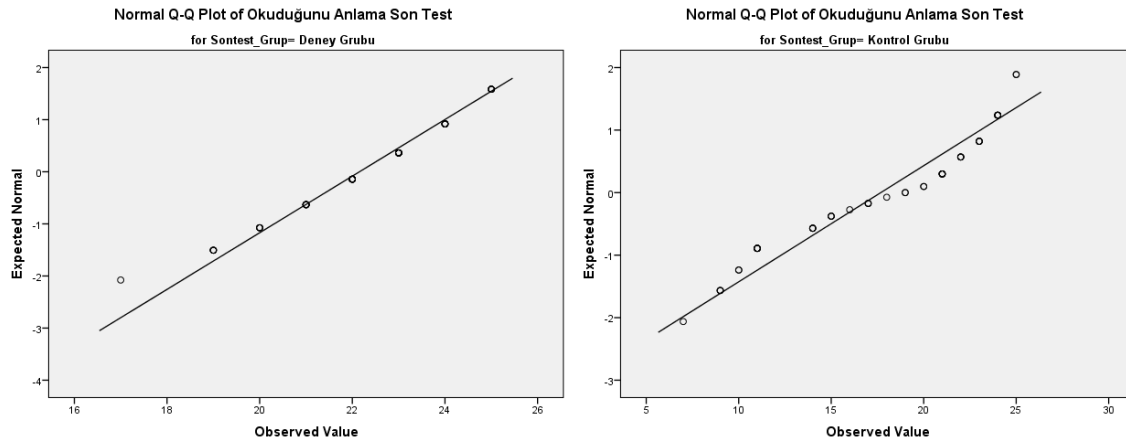
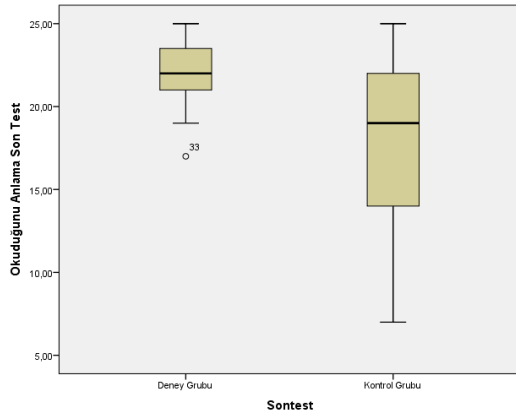
Araştırmada deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Testi 2’den elde ettikleri puanlar, analiz edilmiştir. Çalışmada gruplara ait puanlarının istatistiksel ilişkisine hangi test ile bakılacağına yönelik olarak varsayımlar kontrol edilmiştir. Okuduğunu anlama testine ilişkin normal dağılım testi olan Kolmogrov-Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık değerleri ile medyan değerleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testine Ait Normallik Değerleri

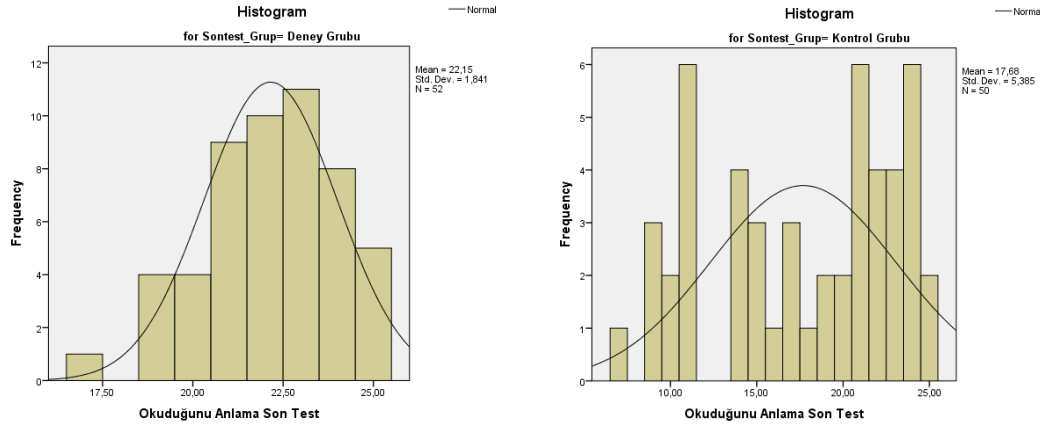
Değişken	Grup	Kolmogro v-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Okuduğunu Anlama Testi- 2	Deney G.	.014	-.471	-.052	1.84	
	Kontrol G.	.001	-.363	-1,257	5.38	21

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini belirlemeye yönelik uygulanan test sonuçlarına Tablo38'e bakıldığında, deney ve kontrol grubuna ait okuduğunu anlama son test verileri, Kolmogrov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları deney grubu için +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ancak, kontrol grubu öğrencilerine ait verilerde çarpıklık değerleri +1 ile -1 arasında olduğu görülürken, basıklık değerleri ise +1 ile -1'in dışında yer aldığı tespit edilmiştir. Grupların okuduğunu anlamalarına yönelik son test verilerinin toplam puan ortalamalarına ait medyan değerleri ise eşit çıkmıştır.

Araştırmada okuduğunu anlama becerisi son test verilerinin normal dağılım durumuna Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafikleri ile de bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 24, 25 ve 26'da gösterilmiştir.

Şekil 24. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi**Şekil 25. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi**

Şekil 26. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Test Verilerine Ait Histogram Grafiği



Şekil 24, 25 ve 26 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi son testinden alınan puanlar, deney grubu için normal dağılım gösterirken kontrol grubu için normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Normallığe ilişkin yapılan analizler bütüncül olarak değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerisi son test verilerinin deney grubu için normal dağılım gösterdiği, kontrol grubu için ise normal dağılım göstermediği yorumu yapılabilir. Bu yüzden okuduğunu anlama becerisi son test verilerinin gruplar arası ilişkisinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmasına, deney grubu öğrencilerinin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki ilişkisinde ise parametrik testlerden Bağımlı Örneklem t-Testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 39’de gösterilmiştir.

Tablo 39. Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test Puanı Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Cohen (d)
Son test	Deney G.	52	63.30	3291.50	686,5	-	.000	1.11
	Kontrol G.	50	39.23	1961.50				

Tablo 39 incelendiğinde Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test puanlarının sıra ortalamaları (63.30) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test puanlarının sıra ortalamaları (39.23) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$U=686.5$, $p=.000$]. Sıra ortalama puanları karşılaştırıldığında bu farkın, deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkan okuduğunu anlama becerilerine ilişkin son test sonuçlarının etki büyüklüklerine de bakılmıştır. Tablo 39 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri son test sonuçlarının etki büyüklüğü $d=1.11$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ile deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin etki büyüklüğünün oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir ($d>.08$).

Deney grubu öğrencilerin okuma becerilerine yönelik, uygulama öncesi ön test puanları ile uygulama sonrası son test puanları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Analize başlamadan önce grup puanları arasında normallik testi yapılmış ve Kolmogrov-Smirnov testi sonucu anlamlı fark çıksa da çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu (Tablo 38) Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafiği sonuçlarına bakıldığında (Şekil 24, 25 ve 26) verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ayrıca varyansların homojenliğini test etmek için Leneve Testi yapılmış ve test sonucunda göre varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuçlar ile birlikte deney grubunun okuduğunu anlama becerileri ön test ve son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımlı Örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılık

Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	Cohen (d)
Deney Grubu	Ön test	52	18.63	2.96	-7,344	51	.000	1.018
	Son test		22.15	1.84				

Tablo 40 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, okuduğunu anlama becerisi ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=18.63$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X}=22.15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür [$t_{(51)}=-,344$, $p=.000$]. Grupların puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın, deney grubu öğrencilerin son test puan ortalamaları lehine olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması sonucunda farka ilişkin etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Tablo 40 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerileri ön test ve son test puanlarının etki büyüklüğünün, $d=1.018$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test ile son test ortalama puanları arasındaki etki büyüklüğünün oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir ($d>0,8$).

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerin okuma becerilerine yönelik, ön test puanları ile uygulama sonrası son test puanları arasındaki ilişkiye Wilcoxon testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları*

Grup	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Ön test	50	28.07	617.50	-,303	.762
	Son test		21.48	558.50		

Tablo 41 incelendiğinde Wilcoxon testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön test puanı sıra ortalamaları (617.5) ile okuduğunu anlama becerileri son test puanı sıra ortalamaları (558.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$Z=-,303$, $p=.762$].

Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Son Test Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde, deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonları son test verilerine yönelik gruplar arası istatistiksel ilişkiler ile deney grubu öğrencilerin grup içi ön test ve son test verileri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce gruplara ilişkin betimsel veriler yorumlanmış, normallik testleri yapılmış ve hangi istatistiksel testin uygulanacağına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği ile ölçeğin alt boyutlarına ait son test puanlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. *Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney G.	52	3.38	.42	.174	2.33	4,00
Motivasyon	Kontrol G.	50	3.14	.53	.282	1.89	4,00
Okuyucu	Deney G.	52	3.30	.49	.238	2.00	4,00
Benlik Algısı	Kontrol G.	50	3.02	.56	.313	1.89	4,00
Okumaya	Deney G.	52	3.46	.44	.191	2.11	4,00
Verilen	Kontrol G.	50	3.27	.56	.317	1.89	4,00
Değer							

Tablo 42 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına göre okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülürken ($\bar{X}=3.38$), kontrol grubu öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre okuma motivasyonları ise ön testte olduğu gibi iyi düzeyde kalmıştır ($\bar{X}=3.14$). Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları başlangıçta iyi düzeyde iken, peritekstual okuma uygulaması sonrasında yüksek düzeye çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ise hem ön testte hem de son testte değişmediği ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısı alt boyutunda, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları yüksek düzeyde bulunurken ($\bar{X}=3.30$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları iyi düzeyde kalmıştır. Yine ölçeğin alt boyutlarından olan okumaya verilen değer boyutunda ise hem deney ($\bar{X}=3.46$) hem de kontrol ($\bar{X}=3.27$) grubu öğrencilerinin puan ortalamaları yüksek düzey seviyesinde çıkmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonları son test verileri analiz edilmiştir. Grup ortalamalarına hangi test ile bakılacağına yönelik olarak normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeğine ilişkin Kolmogrov-Smirnov Testi, çarpıklık, basıklık değeri ile medyan değerlerine ait sonuçlar Tablo 43'de sunulmuştur.

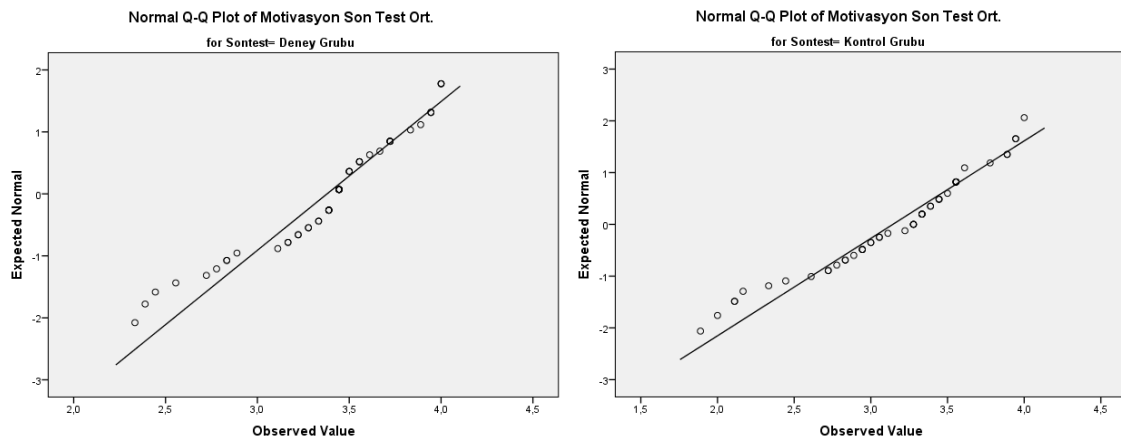
Tablo 43. Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Testine Ait Normallik Değerleri

Değişken	Grup	Kolmogrov-Smirnov Testi	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Okuma Motivasyonu	Deney G.	.001	-.783	.382	.42	3.44
	Kontrol G.	.016	-.634	-.110	.53	

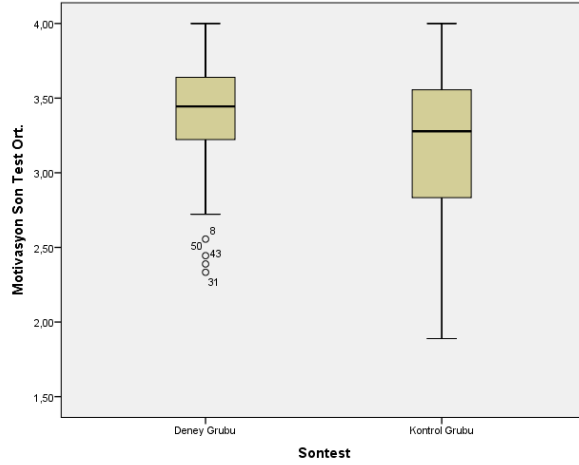
Tablo 43 incelendiğinde Kolmogrov-Smirnov normallik testine göre verilerin normal dağılmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ancak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğine verdikleri yanıtların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca verilerin medyan değerleri de birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma motivasyonu son test puan ortalamalarına ait sonuçların dağılım durumlarına, Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafikleri ile de bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 27, 28 ve 29'da yer alan grafiklerde gösterilmiştir.

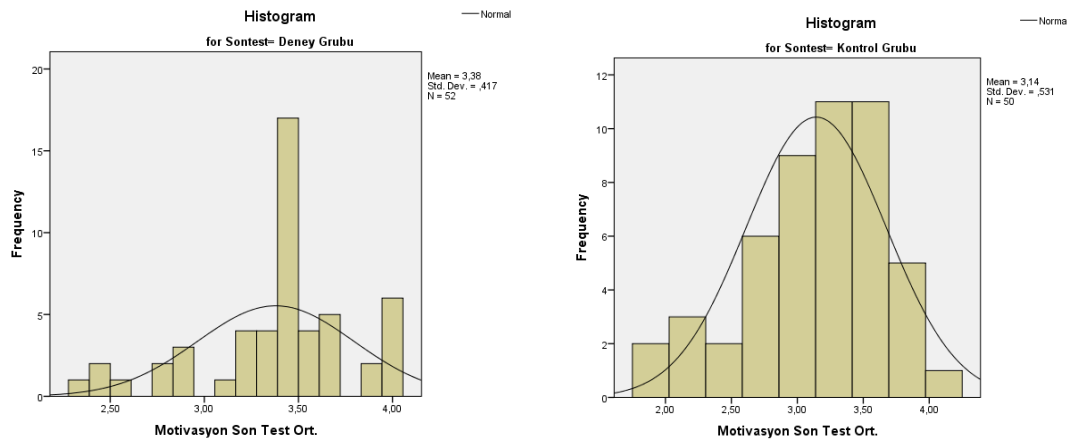
Şekil 27. Okuma Motivasyonu Son Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 28. Okuma Motivasyonu Son Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi



Şekil 29. Okuma Motivasyonu Son Test Verilerine Ait Histogram Grafiği



Şekil 27, 28 ve 29 incelendiğinde okuma motivasyonu son test ölçeğinden alınan puanların deney grubu için normal dağılım göstermediği, kontrol grubu için ise normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Normalliğe ilişkin analizlere bütüncül bakıldığında verilerin normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Bu yüzden deney ve kontrol grubu arasındaki gruplar arası ilişkiye, nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U testi ile, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasındaki grup içi ilişkiye ise yine nonparametrik testlerden olan Wilcoxon testi ile bakılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamalarına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44. Grupların Okuma Motivasyonu Son Test Puan Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Cohen(d)
Okuma Motivasyonu	Deney G.	52	58.18	3025.5				
	Kontrol G.	50	44.55	2227.5	952.5	-2.33	.02	.50

Tablo 44 incelendiğinde, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamaları (3025.5) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamaları (2227.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$U=952.5$, $p=.02$]. Grupların sıra ortalama puanlarına bakıldığında bu farkın, deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkan okuma motivasyonu son test puanlarına ilişkin sonuçlarının etki büyüklüklerine de bakılmıştır. Tablo 44 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test sonuçlarının etki büyüklüğü $d=.50$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ile deney ve kontrol grupları arasında okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($0.2 > d > 0.5$).

Araştırmada okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45. Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Cohen (d)
Okuyucu Benlik Algısı	Deney G.	52	58.88	3062.0				
	Kontrol G.	50	43.82	2191.0	916.0	-2.577	.01	.53
Okumaya Verilen Değer	Deney G.	52	56.33	2929.0				
	Kontrol G.	50	46.48	2324.0	109.0	-1.687	.09	.39

Tablo 45 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test okuyucu benlik algısı puanı sıra ortalamaları (3062.0) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı son test puanı sıra ortalamaları (2191.0) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$U=916.0$, $p=.01$]. Grupların sıra ortalama puanları incelendiğinde, bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

Yine deney ve kontrol gruplarının okuyucu benlik algısı son test sonuçlarının etki büyüklüğünün $d=0.53$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile deney ve kontrol grupları arasında

ölçeğin okuyucu benlik algısı boyutuna ilişkin etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ($0.2 > d > 0.5$).

Okumaya verilen değer boyutunda yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer son test puanı sıra ortalamaları (2929.0) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer son test puanı sıra ortalamaları (2324.0) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$U=1049.0$, $p=.09$].

Deney grubu öğrencilerin okuma motivasyonuna yönelik peritekstual uygulama öncesi ön test puanları ile uygulama sonrası son test puanları arasında fark olup olmadığına yönelik grup içi istatistiksel analiz yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin testlere bakılmıştır. Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda verilerin deney grubu öğrencilerinin son test verileri için normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Çarpıklık ve basıklık değerleri ise, hem ön test hem de son test verileri için +1 ile -1 arasında olduğu ancak, Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafiği dağılımlarına göre ise verilerin yine deney grubu son test verileri için normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 43, Şekil 27, 28 ve 29). Bu yüzden deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test verileri arasındaki grup arası istatistiksel ilişkiye Wilcoxon testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Cohen(d)
Deney Grubu	Ön test	52	20.76	394.50	-2.683	.007	.43
	Son test		29.80	983.50			

Tablo 46 incelendiğinde Wilcoxon testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ön test puanı sıra ortalamaları (394.5) ile okuma motivasyonları son test puanı sıra ortalamaları (983.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$Z=-2.683$, $p=.007$]. Ön test ve son test sonuçların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması sonucunda farka ilişkin etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Tablo 46 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuma motivasyonları ön test ve son test puanlarının etki büyüklüğü $d=.43$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalama puanları arasında okuma motivasyonlarına ilişkin etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($0.2 > d > 0.5$).

Kontrol grubu öğrencilerin okuma motivasyonuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında fark olup olmadığına yönelik grup içi istatistiksel analiz yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin testlere bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu yüzden kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test verileri arasındaki grup arası istatistiksel ilişkiye Wilcoxon testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları*

Grup	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Ön test	50	27.80	611.50	-.010	.992
	Son test		22.72	613.50		

Tablo 47 incelendiğinde Wilcoxon testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ön test puanı sıra ortalamaları (611.5) ile okuma motivasyonları son test puanı sıra ortalamaları (961383.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$Z=-2.683$, $p=.992$].

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Son Test Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumlarına ait son test verileri arasındaki gruplar arası ilişkiler ile deney grubu öğrencilerin grup içi ön test ve son test verileri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce gruplara ilişkin betimsel veriler ile normallik testleri yapılmış ve hangi istatistiksel testin kullanılacağına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile ölçeğin alt boyutlarına ait son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney G.	52	2.62	.21	.043	2.21	3.00
Okuma Tutumu	Kontrol G.	50	2.43	.15	.023	2.11	2.75
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.82	.15	.030	2.44	3.00
	Kontrol G.	50	2.65	.17	.068	1.89	3.00
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.60	.31	.097	1.86	3.00
	Kontrol G.	50	2.51	.24	.058	2.00	3.00
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.43	.38	.146	1.43	3.00
	Kontrol G.	50	2.14	.34	.115	1.29	2.86
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.55	.40	.161	1.40	3.00
	Kontrol G.	50	2.33	.36	.132	1.60	3.00

Tablo 48 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.62$) ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön testte olduğu gibi son testte de hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak deney grubu öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre yükseldiği görülmektedir. Bu durumda da deney grubu öğrencilerine yönelik olarak yapılan peritekstual okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından olan okumanın katkıları boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.82$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.65$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları boyutunda puan ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır.

Okumanın anlamı boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.60$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.51$) daha yüksek çıkmıştır. Ancak hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına bakıldığında, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan okumanın anlamı seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından olan okuma etkinlikleri boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.43$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.14$) daha yüksek çıkmıştır. Son test puan ortalamalarına göre deney grubu öğrencileri okuma etkinlikleri boyutunda tutumları yüksek düzeyde çıkarken, kontrol grubu öğrencilerinin okuma etkinlikleri boyutunda tutumları ortalama düzeyde çıkmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan okuma süreci boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.55$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.33$) oldukça yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin okuma süreci boyutunda tutumları yüksek düzeyde çıkarken, kontrol grubu öğrencilerinin okuma süreci boyutunda tutumları ortalama düzeyde çıkmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları son test puanları analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce grupların puan ortalamaları arasındaki ilişkiye hangi test ile bakılacağına yönelik varsayımlar kontrol edilmiştir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin Kolmogrov-Smirnov Testi, çarpıklık, basıklık değeri ile medyan değerlerine ait sonuçlar Tablo 49’da sunulmuştur.

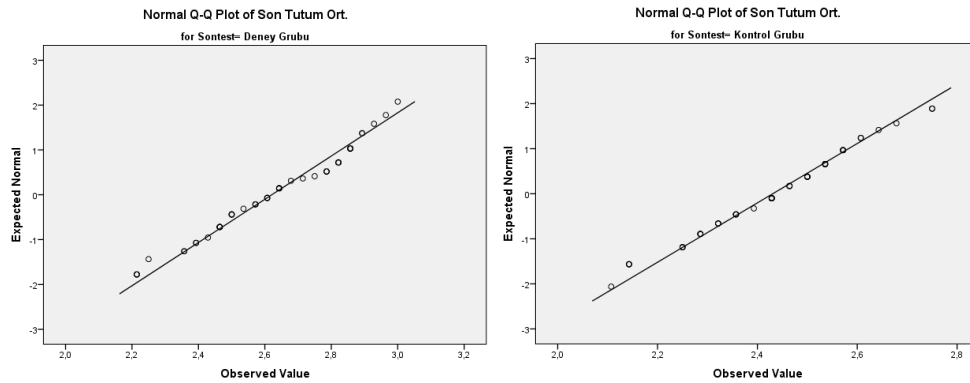
Tablo 49. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Testine Ait Normallik Değerleri

Değişken	Grup	Kolmogro v-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Okuma Tutumu Son test	Deney Grubu Kontrol Grubu	.091 .100	-.165 -.130	-.784 -.241	.21 .15	2.50

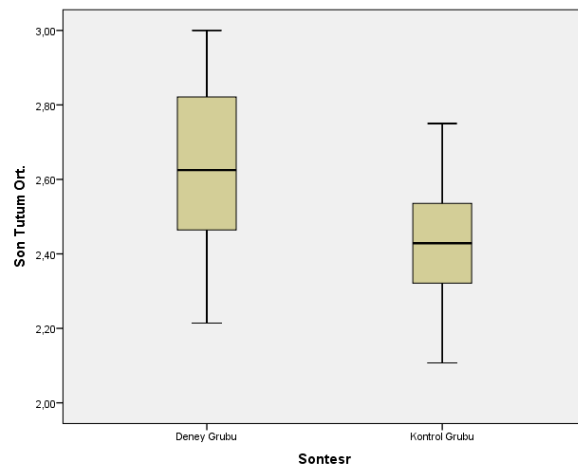
Tablo 49 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği son test verileri Kolmogrov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermektedir ($p>.05$). Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları da +1 ile -1 arasında yer almaktadır. Ayrıca son testte öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine vermiş oldukları yanıtların puan ortalamalarının medyan değerlerinin de birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test verilerinin normal dağıldığı söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine Q-Q Plot, Box Plot ve histogram grafiği ile de bakılmıştır. Şekil 30, 31 ve 32’de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test verilerine ait grafikler gösterilmiştir.

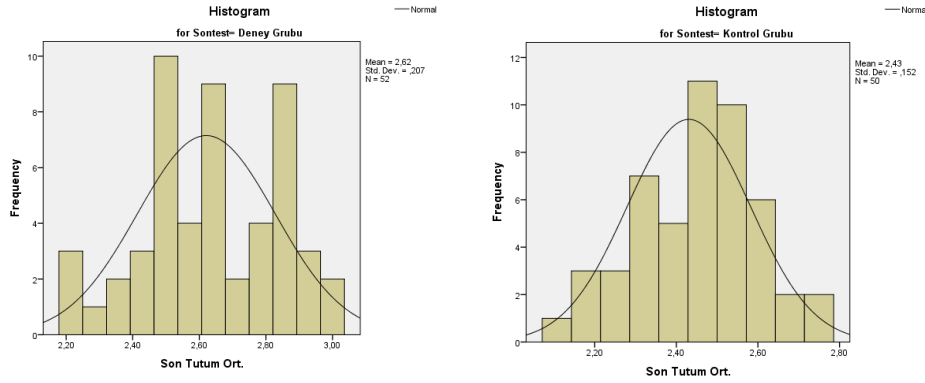
Şekil 30. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Verilerine Ait Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 31. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Verilerine Ait Box Plot Gösterimi



Şekil 32. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Verilerine Ait Histogram Grafiği



Şekil 30, 31 ve 32 incelendiğinde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden alınan son test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca grupların varyanslarının homojenliğine ilişkin olarak Levene Testi de yapılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Normallığe ilişkin yapılan analizlere bütüncül bakıldığında deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puan ortalamaları arasındaki ilişkiye, Bağımsız Örneklem t-Testi ile, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişkiye bağımlı örneklem t-testi ile bakılmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. Grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	Cohen (d)
Okumaya	Deney G.	52	2.62	.21				
Yönelik	Kontrol G.	50	2.43	.15	5.30	94	.000	1.04
Tutum								

Tablo 50 incelendiğinde, Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.62$) ile kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(94)}=5.30$, $p < .05$]. Grupların son test puan ortalamaları incelendiğinde, bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü $d=1.04$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ile deney ve kontrol grupları arasında okumaya yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı farkın etki büyüklüğünün ‘yüksek düzeyde’ olduğu ifade edilebilir ($p=.000$).

Araştırmada grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının normal dağılım gösterdiği çarpıklık, basıklık değerleri ve Q-Q- Plot grafikleri ile tespit edilmiştir. Ayrıca grupların varyanslarının homojenliğine ilişkin olarak Levene Testi de yapılmış ve tüm boyutlarda grupların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu yüzden, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	Cohen(d)
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.82	.17	3.91	85	.0	.78
	Kontrol G.	50	2.65	.26			0	
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.60	.31	1.58	100	.1	.31
	Kontrol G.	50	2.51	.24			1	
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.43	.38	4.11	100	.0	.81
	Kontrol G.	50	2.14	.34			0	
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.55	.40	.43	100	.0	.58
	Kontrol G.	50	2.33	.36			0	

Tablo 51 incelendiğinde, Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okumanın katkıları son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.82$) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.65$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(85)}=3.91$, $p=.00$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları boyutunda çıkan anlamlı farkın etki seviyesi ise orta düzeyde bulunmuştur ($.02<d<.08$).

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.60$) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın anlamı son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.51$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)}=1.58$, $p=.11$].

Okuma süreci alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.43$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.14$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(100)}=4.11$, $p=.00$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma süreci boyutunda çıkan anlamlı farkın etki seviyesi ise yüksek düzeyde bulunmuştur ($d>.08$).

Okuma etkinlikleri alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.55$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.33$)

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [$t_{(100)} = .43, p = .00$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma etkinlikleri boyutunda çıkan anlamlı farkın etki seviyesi ise orta düzeyde bulunmuştur ($.02 < d < .08$).

Deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında verilerin dağılımlarına yönelik normallik testleri yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Tablo 49, Şekil 30,31 ve 32). Deney grubu öğrencilerin okuma yönelik tutumlarına ilişkin uygulama öncesi ön test puanları ile uygulama sonrası son test puanları arasında grup içi istatistiksel olarak fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımlı Örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasında ki Farklılık

Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	Cohen (d)
Deney Grubu	Ön test	52	2.43	.18	-5.143	51	.000	.71
	Son test		2.62	.21				

Tablo 52 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumları ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.43$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=2.62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(51)} = -5.143, p = .000$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın son test puan ortalamaları lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farkın etki seviyesi ise orta düzeyde bulunmuştur ($.02 < d < .08$).

Kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında verilerin dağılımlarına yönelik normallik testleri yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerin okuma yönelik tutumlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında grup içi istatistiksel olarak fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımlı Örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasında ki Farklılık*

Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kontrol Grubu	Ön test	50	2.41	.20	-.369	49	.714
	Son test		2.43	.15			

Tablo 53 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumları ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =2.41) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =2.43) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(49)} = -.369$, $p=.714$].

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Peritekstual okuma yapmanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları mevcut alanyazınla ilişkilendirilmiş ve kapsamlı bir tartışma ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 52 deney, 50 kontrol grubu olmak üzere toplam 102 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri ise ön test, son test ve deney-kontrol gruplu olarak toplanmıştır. Uygulama öncesi hem deney hem de kontrol grubuna yönelik Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçekleri uygulanarak ön test verileri toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test verileri arasında istatistiksel analizler yapılmıştır. İstatistik sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlemlenmemiş ve ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Daha sonra deney grubuna yönelik olarak peritekstual okuma uygulaması yapılmış ve uygulama sonrası hem deney hem de kontrol gruplarından son test verileri toplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

Peritekstual okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına bütüncül olarak bakıldığında; peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin ‘okuduğunu anlama becerilerini, okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını’ anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Aşağıda araştırmanın alt boyutları da dahil tüm denencelerine ilişkin analiz sonuçlarına ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın, ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin puanları, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Böylece bir kitaba ait metinsel içeriği okumadan önce peritekstual okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, peritekstual okuma yapmadan doğrudan metni okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit

edilmiştir. Sonuç olarak peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın, ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeği son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Böylece dört hafta boyunca peritekstual okuma yapan deney grubu öğrencilerinin, peritekstual okuma yapmayan kontrol grubu öğrencilerine göre okuma motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı ifade edilebilir.

‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin okuyucu benlik algısı alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı puanlarının, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuyucu benlik algısı boyutlarını geliştirdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin okumaya verilen değer alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler sonucunda reddedilmiştir. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer puanları ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer puanları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Bu sonuç ile peritekstual okuma yapmak öğrencilerin okumaya verilen değer boyutunda herhangi bir etki oluşturmamıştır.

Araştırmanın ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’

hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dört hafta boyunca peritekstual okuma yapan deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, peritekstual okuma yapmayan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin okumanın katkıları alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okumanın katkıları puanları, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ile peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından olan okumanın katkıları boyutunu geliştirdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin okumanın anlamı alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler sonucunda reddedilmiştir. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı puanları ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumanın anlamı puanları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Böylece, peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından olan okumanın anlamı alt boyutunda herhangi bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin okuma etkinlikleri alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma etkinlikleri puanları, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma etkinlikleri puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek

bulunmuştur. Bu sonuç ile peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından olan okuma etkinlikleri alt boyutunu geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın ‘Peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin okuma süreci alt boyutu son test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır’ hipotezi uygulama sonucunda yapılan analizler ile ispatlanmıştır. Analiz sonucunda peritekstual okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin okuma süreci puanları, mevcut okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma süreci puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ile peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından olan okuma süreci alt boyutunu geliştirdiği düşünülebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmayla birlikte, peritekstual okuma yapan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirdiği, okuma motivasyonlarının artırdığı ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Literatüre bakıldığında, peritekstual okuma kavramının nispeten yeni bir çalışma alanının parçası olduğu ifade edilebilir. Bu yüzden, alanyazın tarandığında peritekstual okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisine ilişkin herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Peritekstual okuma ile okuyucu bilgi ve kaynakları nasıl değerlendirebileceğini öğrenir (Witte vd., 2019), okumaya yönelik temel becerileri geliştirir (Thomas vd., 2007) ve kitap okuma tecrübelerini artırır (Serafini, 2012). Ayrıca peritekstual okuma yapmak okurların, metinler arası okuma yapma ve anlam kurmalarına, eleştirel düşüncelerine, dış dünya ile hikâye arasında bağlantı oluşturmalarına, öğrencilerin hikâyeyi okumaya veya okumamaya karar vermelerine, zengin ve tatminkâr bir okuma deneyimi kazanmalarına, metin ile etkileşimli okuma yapmalarına, metin ile okuyucu arasında arayüz oluşturmalarına, kitabın yazılı metninden ayrılarak çocukların kitaba ilgi duymalarına yardımcı olur (Ateş, 2013; Coifman, 2013; Genette, 1997; Gök vd., 2021; Gros & Latham, 2017; Rockenberger, 2014).

Çocuklar okuma yaparken peritekstual unsurlara dikkat etmedikleri zaman bağlamsal metnin anlamı ile konu arasında bir kopukluk meydana gelir (Bair, 2019). Metin ile konu arasında ilişki kuran, bulmaca çözer gibi içeriğe ait fikirler sunan peritekstual özellikler, okuyucunun derinlemesine anlamlar oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca okuyucunun merak duygusunu da harekete geçirir. Peritekstual okuma yaparak, peritekstual öğeler ile metin arasında ilişki kuran ve yorumlayan okuyucular, güçlü ve yoğun bir okuma deneyimine sahip olurlar (Sipe & Brightman, 2005). Metin ile okur arasında güçlü bir etkileşim kurulmasına ve

okurun metnin içeriğini tahmin etmesine yardımcı olan peritekstual okuma, okuyucunun metni daha iyi anlamasına katkı sağlar. Böylece, peritekstual okuma yapmak okurun okuduğunu anlama becerisini de geliştirmiş olur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmelerine yönelik alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Sallabas (2008) çalışmasında, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi düşük bulurken, akademik başarı ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi orta düzeyde bulmuştur. Çelenk (2003) çalışmasında, okul-aile iş birliğinin ve ebeveynlerinden eğitim desteği alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını daha yüksek bulmuştur. İşbirlikçi öğrenme ile birlikte öğrenciler metin ile ilişkili bazı temel kavramları yeni duyacak olsalar bile akıl yürütme, beyin fırtınası yapma, sesli düşünme gibi temel becerilerle, kavramlara birtakım anlamlar yükleyecek ve kavramlar arası ilişki kurmuş olacaktır. Peritekstual okuma yapmak, öğretmen- öğrenci, öğrenci – öğrenci arasında etkileşim kurmaya, konunun anlaşılabilir olmasını sağlamaya ve karşılıklı okuma desteği oluşturmaya imkân sunar. Bu durumda da işbirlikçi bir okuma etkinliği ortaya çıkmış olur. Ayrıca, peritekstual unsurlar arasındaki bağ ve bağlantıya yönelik metinler arası ilişki kurup üst düzey düşünme becerisi ortaya koyan öğrenciler, metnin içeriğini de tahmin edeceklerdir. Böylece, öğrenciler hem öğretmen hem diğer öğrencilerin düşünme biçimlerinden destek alarak okuduğunu anlama becerilerini artırmış olacaklardır.

Erden & Çelik (2019) çalışmasında, okuduğunu anlama becerisi ile görsel algı ve kelime bilgisi arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişki oldukça güçlü ve tamamen nettir (Baumann & Kameenui, 1991; Paul & O'Rourke, 1988; Stanovich, 1986). İlişkinin kesin nedenleri her ne kadar, tam olarak anlaşılmamış olsa da büyük ölçüde karşılıklı görünmektedir (Gersten vd., 2001). Başka bir deyişle, kelime bilgisi okuduğunu anlamaya katkıda bulunur (Stanovich, 1986) ve okuma deneyimleri (Cunningham & Stanovich, 1998) yoluyla gelişir. Bu ilişkinin tüm okuma seviyelerinde bulunan okuyucular için geçerli olduğuna dikkat çekmek önemlidir. Zayıf okuyucuların kelime bilgisi, yaptıkları okuma miktarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir (Cunningham & Stanovich, 1998). Peritekstual okuma yapmak, farklı bir okuma stratejisi sunması, okuyucunun metne ilişkin tartışma yaparak içeriği tahmin etmelerine yardımcı olması, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırması, farklı kelimelere öğretmen ve diğer öğrencilerin yorum katması/tartışması boyutları ile öğrencilerin kelime hazinesini geliştirecektir. Böylece metne ait kelime hazinesi gelişen ya da kelimeler arasındaki ilişkileri kuran öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı/becerisi de gelişmiş olur. Bu çalışmada da

öğrencilerin peritekstual okuma yapmaya bağlı olarak okuduğunu anlama becerisinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Peritekstual okumanın önemli bir bölümü metinlerle ilişkili olan resimleri, çizimleri ve fotoğrafları yorumlamak ve tartışmakla geçmektedir. Bu yönüyle bakıldığında peritekstual okuma yapmanın alt boyutunda görsel okuma yatmaktadır. Alan yazında görsel okuma ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Baş ve Kardaş (2014) öğrencilerin görsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu çalışma da peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde geliştirmesinin gerekçelerinden birisi de peritekstual okumanın bir unsuru olan görsel okuma yapılması ve metne ait görsellerin yorumlanması olabilir.

Yılmaz (2008), Türkiye’de birinci kademeye devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının zayıf olduğunu ve öğretmenlerin, öğrencilerin okuma deneyimlerini artıracak stratejiler geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Belirtilen bu stratejilerden biri de bu çalışma ile ortaya konmuştur (peritekstual okuma). Öğretmenler sınıflarında peritekstual okuma yaparak, fonksiyonel okuma stratejisi uygulamış ve öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını da artırmış olacaktırlar. Yine Ateş vd. (2020), öğretmenlerin görsel okuma ile ilgili görüşlerini incelerken, öğretmenlerin sınıfta istendik düzeyde görsel okuma yaptırmadıklarını ve görsel okuma yeterliliklerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Peritekstual okuma alışkanlığı kazanılması sonucunda öğretmenler, hem bu alandaki eksiklikleri gidermiş olacak hem de sınıfta görsel okuma etkinlikleri olağan olarak gelişecektir. Böylece, öğrenciler görsel ile metin arasında bir bağ kurup, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de harekete geçirecektir.

Bu araştırmanın da bir parçası olan öğrencilerin okuma motivasyonları ile ilişkili alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda cinsiyet, internet kullanımı, evde kitap okuma, okuma alışkanlıkları, okuma düzeyleri, aile katılımlı okuma yapma, kendine ait kitaplığa sahip olma durumu, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı gibi bağımsız değişkenler ile okuma motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Aktaş & Çankal, 2019; Bozkurt & Memiş, 2013; Çalışkan, 2019; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Yamaş & Sezgin, 2018; Yıldız & Akyol, 2011). Bu çalışmayla birlikte peritekstual okuma yapmanın da okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmış ve alanyazında okuma motivasyonunu destekleyen yeni bir değişken sunulmuştur.

Peritekstual okuma yaparken öğretmen, metin ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunan ve metin ile ilişkili öğeleri sesli bir şekilde öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin metin ile ilgili tartışmalarını ve metni yorumlamalarını sağlar. Devamında ise öğretmen metni sesli olarak

okur. Böylece peritekstual okuma yapılırken aynı zamanda etkileşimli ve sesli okuma da gerçekleşmiş olur. Ceyhan (2019) araştırmasında, etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerle etkileşimli sesli okuma yapmanın onların okuma motivasyonlarını artırdığını tespit etmiştir. Bu çalışmada peritekstual okumanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını pozitif yönde geliştirdiği bulunmuştur. Bunun gerekçelerinden birisi de peritekstual okuma yapılırken aynı zamanda etkileşimli ve sesli okuma yapılıyor olması olabilir.

"Yetenekli" olarak nitelendirilen öğrenciler bile, okumaya motive olmadıklarında veya metinle alakalı yeterli ön bilgiye sahip olmadıklarında metinleri okumakta zorlanabilirken (Bong & Ryoo, 2019), öğrenmek için "mücadele ettiği" düşünülen öğrenciler okumaya motive oldukları zamanlarda metinleri okurken, daha yetkin olabilirler (Moje vd., 2008; O'Brien vd., 2009). Bu yüzden ister yetenekli olsun isterse yeteneksiz olsun tüm öğrencilerin okuma öncesi motivasyonları artırılmalı ve okuma öncesi metne ilişkin ön bilgilerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerle yapılacak peritekstual okuma ile birlikte öğrencilerin hem okuma motivasyonları artacak hem de metnin içeriğine ulaşmaları sağlanacaktır. Böylece öğrencilerin motivasyonları, okuma esnasında artırılırken, öğrenciler metni anlamak için daha dikkatli ve meraklı bir şekilde okumayı takip edeceklerdir.

Okuma sorunlarını önlemeye yönelik yaygın çabalara ve okuma becerisi eksikliklerinin giderilmesine yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen, okuma, birçok öğrenci için son derece zor olmaya devam etmektedir (Martínez vd., 2008). Böylece okuma tutumu gibi duyuşsal faktörlerin okuma performansı ile ne derece ilişkili olduğu, araştırmacıları bu yönde çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Yapılan araştırmalarda, okuma tutumlarının hem başarı ile ilişkili olduğu hem de okumaya gönüllü katılımın bir göstergesi olduğu bulunmuştur (Chiu vd., 2017; Lim vd., 2015). Bu yüzden araştırmacılar öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma motivasyonu ile ilgilendiği kadar, onların okumaya yönelik tutumlarını geliştirici çalışmalara da yönelmiştir.

Bir kişinin okumaya yönelik tutumu, "boş zamanlarında hikâye kitabı okuma" etkinliğine tutarlı bir şekilde, olumlu veya olumsuz tepki vermeye yönelik, öğrenilmiş bir yatkınlık olarak kavramsallaştırılmıştır (Broeder & Stokmans, 2013). Okumaya yönelik tutum karmaşık bir yapıdır. Smith (1990), okumaya yönelik tutumu, 'bireyin okuma isteğini az çok olası kılan duygu ve duyguların eşlik ettiği bir zihin durumu' olarak tanımlamıştır. Mizokawa ve Krening (2000) ise okuma tutumlarının üç alanda tezahür ettiğini öne sürmüşlerdir. Bunlar; duygu, davranış ve biliştir. Yine bu üç alanı ise okuma tutumlarının 'ABC'leri olarak ifade

etmektedirler. Duyuşsal alan, öğrencilerin okumayı sevmesi veya beğenmemesi anlamına gelir. Duygu alanında, bir öğrencinin belirli bir tür okuma materyalini tercih etmesi dikkate alınır ve okuma materyali öğrencinin etkilendiği alanın bir parçası haline gelir. İkinci faktör, okumayı teşvik edebilecek veya engelleyebilecek eylemler ile ilgili davranışlardır. Öğrencilerin davranışlarından, okumaya yönelik tutumlarının düzeyi belirlenebilir. Üçüncü faktör ise, öğrencilerin okuma hakkındaki kişisel inançlarına yönelik atıfta bulunan biliştir (Chiang, 2015). Bu üç alan/faktör etrafında bakıldığında peritekstual okuma yapılırken öğrenci, metni okumadan içeriğe, yazara, çizere, yayın evine, resimlerine, ön sözüne erişebilmekte ve okuyacağı metne ilişkin ön bilgi ve beceriler geliştirebilmektedir. Çocuk, okuma öncesi kitap ile etkileşime geçerek metni okumadan onu sevip sevmediğine dair bir ‘duygu’ geliştirebilir. Yine öğretmen, öğrencilerle birlikte kitap okumaya başlamadan önce metinler ile ilgili tartışırken, öğrencilerin tartışmaya katılıp katılmama ‘davranışları’ ile tutum arasında bir bağ kurulabilir. Son olarak, öğrenciler peritekstual okuma yaparak, kitaba ilişkin yargı ve değerlendirme yapabilecek ‘bilişe’ sahip olacaktır. Bu durumda peritekstual okuma yaparak, okuyucunun kitaba ilişkin duygu, davranış ve biliş geliştirmesine fırsat sunulabilir. Tüm bu olanaklarla birlikte kitabı değerlendirerek, okumaya karar veren bireyin okumaya yönelik olumlu tutum kazanması da kaçınılmaz olacaktır.

Bir sınıfta peritekstual okuma yapıldığında aynı zamanda sesli okuma, görsel okuma, etkileşimli okuma, yaratıcı okuma, eleştirel okuma, metinler arası ilişki kurma vb. tüm okuma etkinlikleri bir arada kullanılmış olur. Yukarıda da belirtildiği gibi, alanyazında bu tür etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Peritekstual okuma yaparken tüm bu bileşenlerin bir arada kullanılması doğal olarak öğrencilerde okuma becerisi kazandıracak, onların okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek, okuma motivasyonlarını artıracak ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma ile peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bir metni okumaya başlamadan önce peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığı, okuma motivasyonlarını güçlendirdiği ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, onların okuma motivasyonlarını artırdığı, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıda belirtilen birtakım öneriler getirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere yönelik öneriler;

1. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler yoluyla, peritekstual okuma yapma eğitimleri verilebilir.

2. Kitaplar yalnızca metinlerden ibaret değildir. Metni oluşturan diğer peritekstlerde metin ile ilişkili ve metni destekleyen, geliştiren, metnin anlamını genişleten unsurlardır. Bu unsurların öğrenciler tarafından fark edilmesi, metinlerle ilişkisinin anlaşılır olması gerekmektedir. Bu yüzden, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, Türkçe dersi öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında peritekstual öğelerin tanıtımı, öğretimi ve metinlerle ilişkisine yönelik kazanım ve içeriklere yer verilebilir

3. Türkçe dersi öğretim programlarında peritekstual okuma uygulamasının bir bölümü olan ‘görsel okumaya’ yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Ancak kitaplarda yer alan ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştiren diğer peritekstlerin okunmasına ilişkin kazanımlara yer verilmemiştir. Bu sebeple, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, ilkokuldan itibaren Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlarda, ‘peritekstual okuma becerisine’ yönelik kazanım ve açıklamalar bulundurulabilir

4. Üniversitelerde, ‘Kitaplarda Yer Alan Peritekstler ve Peritekstual Okuma’ başlıklı lisans ve lisansüstü öğrencilerine yönelik öğretim programı geliştirilmelidir. Ayrıca eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde (temel eğitim, Türkçe, okul öncesi vb.) ‘okutulacak dersler’ arasında ‘Kitaplarda Yer Alan Peritekstler ve Peritekstual Okuma’ başlıklı ders konulabilir.

5. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde, lisans ve lisansüstü düzeylerde, Türkçe öğretimi veya çocuk edebiyatı gibi derslerin içeriğinde, peritekstual okumaya yönelik bilgilere yer verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Bu araştırma, dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, farklı sınıf seviyelerinde veya yetişkinler üzerinde de uygulanarak etkileri gözlemlenebilir.

2. Çalışmada peritekstual okuma uygulaması, ön test ve son test dahil toplam altı hafta ile sınırlandırılmıştır. Benzer bir araştırma boylamsam çalışma olarak tasarlanıp, peritekstual okumanın daha uzun süre de etkilerine bakılabilir.

3. Araştırmada, peritekstual okumanın etkisi, okuduğunu anlama testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılarak, deneysel bir çalışma ile incelenmiştir. Peritekstual okumaya ilişkin diğer araştırma yöntemleri ve ölçekleri kullanılarak daha farklı ve ayrıntılı verilerle araştırma yapılabilir.

4. Bu çalışmada, bilgilendirici ve öykülendirici metin türleri kullanılarak, peritekstual okuma yapmanın, okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Benzer bir çalışma, farklı metin türleri kullanılarak, peritekstual okuma yapmanın, okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi incelenebilir.

5. Hemen hemen bütün çocuk kitaplarında peritekstual unsurlar yer almaktadır. Ancak, bu peritekstlerin metinlerle ilişki boyutu belirgin değildir. Bu yüzden, çocuk okuma kitaplarında yer alan peritekstual unsurların, metin ile ilişkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Çocuk kitaplarında yer alan peritekstlerin, çocukların seviyelerine uygun olup olmadığına dair araştırmalar yapılabilir.

7. Peritekstual okuma ile eleştirel okuma, yaratıcı okuma, metinler arası okuma arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik çalışmalar tasarlanabilir.

8. Çocuklara ve yetişkinlere yönelik ‘Peritekstual okuma düzeyleri belirleme ölçeği’ geliştirilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler;

1. Bu çalışma ile birlikte peritekstual okuma uygulamasının sınıf ortamında başarılı bir şekilde uygulandığı görülmüştür. Ayrıca peritekstual okuma yapılarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu yüzden peritekstual okuma etkinlikleri öğretmenler tarafından ilkokullarda da uygulanabilir.

2. Peritekstual okuma süreci etkileşimli ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında metne yönelik soru-cevapların sıkça yer aldığı bir okuma uygulamasıdır. Uygulama, henüz okuma bilmeyen okul öncesi öğrencileri için de yapılabilir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, onlara okuduğunu anlama becerisi kazandıran, okuma motivasyonlarını artıran, onların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olan peritekstual okuma etkinlikleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından, sınıflarında uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Tez No. 52875) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read*. MIT press.
- Adams, M. J., & Collins, A. "A Schema Theoretic View of Reading." In *New Directions in Discourse Processing*. Ablex, 1.
- Ağtaş, B., Bektaş, O., & Güneri, E. M. İ. N. E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi. *Çevrimiçi Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 66-85.
- Ak, E. (2019). *Ekrandan okumanın ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 584801) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Deniz Kültür Yayınları.
- Akdoğan, D. (2019). *Öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 543272) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-8.
- Aksaçlıoğlu Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Akten, S. (2012). *Tahsin Yücel'in kurmaca yapıtlarının başlıkları* [Sözlü bildiri]. 8.Ulusal Francofoni Kongresi, Tekirdağ.
- Aktulum, K. (2020). Sanatsal bir biçim olarak grotesk nedir?. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 2(1), 1-35.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (13. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Albrittain-Ross, N. (2016). *Processing speed, rapid naming, and fluent reading*. (No. 10153991). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://search.proquest.com/docview/1836081191?accountid=8403>
- Alexander, J.E. & Cobb, J. (1992). Assessing attitudes in middle and secondary schools and community colleges. *Journal of Reading*, 26, 146-149.
- Alexander, J.E. & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. International Reading Association.
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana- baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 353354) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Anderseon, R. C., Hibert, E. H., Scot, J. A. & Wilkinson, A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the comission on reading*. The nasional İnstiute Education, U. S. Department of Education. D.C.
- Andrich, D. (1982). An index of person separation in latent trait theory, the traditional KR. 20 index, and the Guttman scale response pattern. *Education Research and Perspectives*, 9(1), 95-104.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri* (Tez No. 72025) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ariawan, V. A. N., & Pratiwi, I. M. (2017). Joyful learning strategy using game method of treasure clue to improve reading comprehension skill. *Jurnal Prima Edukasia*, 5(2), 203-210.
- Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde ‘Çocuk Edebiyatı’. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 633527) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atalar, Ü. B. K. (2019). *Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki* (Tez No. 543717) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda bireysel okumadan metinlerarası okumaya: Resim kitaplarını okuma İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitap okuma süreci. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 1567-1585.
- Ateş, M., Sur, E., & Çelik, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Görsel Okumayla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-15.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği* (Tez No. 228923) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğdu, E. (2017). *Evdeki okuma-yazma çevresinin okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerindeki rolü: Bir aracılık modeli* (Tez No. 481983) [Yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baddeley, A., Logie, R., Smith, I. N., & Brereton, N. (1985). Components of fluent reading. *Journal of Memory and Language*, 24(1), 119-131.
- Bair, A. (2019). Literacy engagement through peritextual analysis. *The Catholic Library World*, 90(1), 68-69.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 448658) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, F. İ. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 546604) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Barış, G. (2017). *Yapboz işbirlikli öğrenme tekniğinin B2 seviye İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi* (Tez No.

- 475482) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Basuki, Y. (2016). The use of peer-assessment of reading aloud to improve the English department students' motivation on pronunciation class of STKIP PGRI Trenggalek. *Jurnal Pendidikan Dewantara*, 2(1), 41-61.
- Baş, Ö., & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). "Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baumann, J. F., & Kameenui, E. J. (1991). *Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire*. In J. Flood, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 604-632). Merrill/Prentice Hall.
- Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi* (Tez No. 147432) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Becker, B. J., Aloe, A. M., Duvendack, M., Stanley, T. D., Valentine, J. C., Fretheim, A., & Tugwell, P. (2017). Quasi-experimental study designs series-paper 10: Synthesizing evidence for effects collected from quasi-experimental studies presents surmountable challenges. *Journal of Clinical Epidemiology*, 89, 84-91.
- Benzon, P. (2013). Bootleg paratextuality and digital temporality: Towards an alternate present of the DVD. *Narrative*, 21(1), 88-104.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. (1998). Text analysis. *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, 613, 595-645.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical perspectives*. Albex.
- Birke, D., & Christ, B. (2013). Paratext and Digitized Narrative: Mapping the Field. *Narrative* 21(1), 65-87.
- Bong, G. J., & Ryoo, J. H. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading and Writing*, 32(7), 1769-1793. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-161.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 176548) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Broeder, P., Stokmans, M. (2013). Why should I read? - A cross-cultural investigation into adolescents' reading socialisation and reading attitude. *Int Rev Educ* 59, 87-112. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9354-4>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözölü ve R. Ülker, Çev.). Nobel.

- Burns, R.B. (1997). *Introduction to research methods*. (3. Baskı) Longman.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 395893) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükyazı, M. (2007). *İnternet projeleri şeklinde uygulanan yaygın okuma programlarının yabancı dilde okuma motivasyonu ve dil düzeyleri üzerine etkisi* (Tez No. 206028) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burwell, C., & Miller, T. (2016). Let's Play: Exploring literacy practices in an emerging videogame paratext. *E-Learning and Digital Media*, 13(3-4), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çalmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(18.Baskı). Pegem Akademi.
- Cafiero, C., Quiñonez, H. R. M., Ballard, T. J., & Kepple, A. W. (2014). Validity and reliability of food security measures. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1331(1), 230-248.
- Cantürk, İ. (2019). *Çince okuduğunu anlama becerisine yönelik bir ders aracı geliştirme çalışması* (Tez No.603021) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment* (Vol. 17). Sage publications.
- Ceyhan, S. (2019). *Ekileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Tez No.604419) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chiang, M. H. (2016). Effects of varying text difficulty levels on second language (L2) reading attitudes and reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 448-468.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., & Joh, S. W. (2017). Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 915-934.
- Ciecierski, L. M., & Smith, A. M. (2020). Picture Books as Way-in Texts for Better Understanding and Appreciating Peritextual Features. *Voices From the Middle*, 28(2), 44-49.
- Civelek, K. (2015). Yanmetinsellik bağlamında karşılaştırmalı bir çözümleme: Anna Gavalda'nın 'Je L'aimais/onu Seviyorum' adlı romanının Fransızca ve Türkçe baskıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(06), 89-98.
- Claudia (2020). Literacy Engagement Through Peritextual Analysis. <https://www.goodreads.com/review/show/3024354507>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*.(E. Dinç, K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi
- Coifman, R. C. (2013). Giving texts meaning through paratexts: Reading and interpreting endpapers. *School Library Monthly*, 30(3), 21-23.

- Çolak, R. (2017). *William Butler Yeats ve yapıtlarının yanmetinsellik yöntemiyle incelenmesi: Yapıtçevresi çözümleme örneği*. (Tez No. 459838) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., & Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., & Ssohbschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics $\times$ instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 189-221.
- Consalvo, M. (2007). *Cheating: Gaining Advantage in Video Games*. MIT Press.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Ssohbschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.
- Costantini, A., De Paola, F., Ceschi, A., Sartori, R., Meneghini, A. M., & Fabio, A. D. (2017). Work engagement and psychological capital in the italian public administration: A new resource-based intervention programme. *SA Journal of Industrial Psychology*, 4, 1-11.
- Coşkun, M. (2018). *Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi* (Tez No. 498724) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-17.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, 396-411.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri* (Tez No. 162677) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkilerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama berilerine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Tez No. 598900) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 517359) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çatak, A. A. (2006). *Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi* (Tez No. 190228) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çaylak, N. (2019). *Birinci ve ikinci dil okuma motivasyonu ile ikinci dilde kelime gelişimi arasındaki etkileşim üzerine bir çalışma* (Tez No. 584022) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.

- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Çelik, Ö. (2008). *Kuramsal metinlerin çevirisinde yanmetinler ve işlevleri* (Tez No. 262458). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi* (Tez No. 591089) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, S. (2013). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi* (Tez No. 345287) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, N. (2018). *Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği* (Tez No. 519291) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, R. (2017). *William Butler Yeats ve yapıtlarının yanmetinsellik yöntemiyle incelenmesi: Yapıtçevresi çözümleme örneği* (Tez No. 459838) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, A. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Dadandı, P. U. (2020). *Okuduğunu anlamamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerele açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı* (Tez No. 611365) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 360016) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Davoudi, M., & Moghadam, H. R. H. (2015). Critical review of the models of reading comprehension with a focus on situation models. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 172-187.
- Dede, K. U. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 551031) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 349399) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 549037) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J., Savoy, S. M., & Kostas-Polston, E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing scholarship*, 39(2), 155-164.
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Tez No. 563046) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Dimigen, O., Kliegl, R., & Sommer, W. (2012). Trans-saccadic parafoveal preview benefits in fluent reading: A study with fixation-related brain potentials. *NeuroImage*, 62(1), 381-393. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.04.006>
- Doğru, H. Ç. (2020). Canlandırma sinemada çizgi roman estetiği: 'Spider-Man:into the Speider-Verse örneği. *Journal of Arts*, 3(3), 189-204.
- Doherty, T. (2014). The paratext's the thing. *The Chronicle of Higher Education*, 60(17), 13-15.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Driggs Wolfenbarger, C., & Sipe, L. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *GSE Publications*, 32, 273-280.
- Duran, T., & Bosch, E. (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143.
- Durmuş, G. (2017). Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 277-368
- Durmuş, G. (2017). *Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Tez No. 480350) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Dündar, S. A. (2016). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 422963) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Erbelli, F., Hart, S.A., & Taylor, J. (2017). Longitudinal associations among reading-related skills and reading comprehension: A twin study. *Child Developmen*, 89(6), 480-493.
- Erden, G., & Çelik, C. (2019). Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 7(14), 1-18.
- Esra, L.Ü. LE (2018). İngilizce eğitiminde yetersiz uyumsuz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 306-323.
- Fiadotau, M. (2015). Paratext and meaning-making in indie games. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology; Bucharest*, 6(1), 85-97.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. Sage Publications.

- Fisher, A. O. (2011). *Adapting paratextual theory to the soviet context: Publishing practices and the readers of Il'f and Petrov's ostap bender novels. The space of the book: print culture in the Russian social imagination.* (Remnek, M., Eds.). University of Toronto Press.
- Fleming, M. (1987). *Displays and communication.* In R. Gagné (Ed.), *Instructional technology foundations* (pp. 233–260). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gabriel, N. (2018). *Ali'nin ayak sesleri.* (Çev.Tuba Rabia Ongün). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Gagné, R. M. (1985). Instructional technology: The research field. *Journal of Instructional Development*, 8(3), 7–14.
- Gambrell, L. B. (1995). *Assessing motivation to read.* Instructional Resource No. 14.
- Gelen, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve sürekli yayın takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No. 521609) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gençer, G. (2018). *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi* (Tez No. 531735) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (Trans. J. E. Lewin). Cambridge University Press.
- Genette, G. 1997. *Palimpsests: Literature in the second degree* (Vol. 8). U of Nebraska Press.
- Genette, G., & Maclean, M. (1991). Introduction to the Paratext. *New literary history*, 22(2), 261-272.
- Genette, G., & Macksey, R. (1997). *The public epitext.* In J. Lewin (Trans.), *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (Literature, Culture, Theory, pp. 344-370). Cambridge University Press.
- Gersten, R., Williams, J., Fuchs, L., & Baker, S. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: A review of research* (Final Report: Section 1, U.S. Department of Education Contract HS 921700). U.S. Department of Education.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Göçer, A., & Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 11(3), 790-799.
- Gök, S. (2018). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Tez No. 534764) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gök, B., Temizyürek, F., Baş, Ö., & Sirem, Ö. (2021). Feridun Oral'ın çocuk kitaplarının metinsel özellikleri ve metin okunabilirlik düzeyleri. *Türk Eğitim Dergisi*, 10 (2), 125-138.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* Tez No. 270778) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grabe, W. (1988). *Reassessing the term interactive.* In P. Carrel, J. Devine, & D. Eskey (Eds), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 56-70). Cambridge University Press.

- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Published By Pearson Education.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gray, J. (2010). *Show sold separately: Promos, spoilers, and other media paratexts*. New York University Press.
- Gross, M., Latham, D., Underhill, J., & Bak, H. (2016). The peritext book club: Reading to foster critical thinking about STEAM texts. *School Library Research*, 19, 1–17
- Gross, M., & Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library & Information Science Research*, 39(2), 116-123.
- Groundson, L. (1991). *ESL literacy instruction: A guide-book to theory and practice*. Prentice Hall Regents.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği* (Tez No. 215771) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, Ö. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Tez No. 218469) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Güneş, F. (2014). Anlama Modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(9), 59-74.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Tez No. 127648) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günhan, G. (2017). *İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Tez No. 481758) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gültekin, V. (2020). Konu Otorite Dizini Nedir? Nasıl Oluşturulur? *Türk Kütüphaneciliği*, 34(1), 46-64.
- Haris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to teach reading: A competency-based program*. Longman.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 209060) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haykır, H. A. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Tez No. 313264) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66-67.
- Heathington, B.S. & Alexander, J. (1984). Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher*, 37, 484-488.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer.
- Hemerick, K. A. (1999). *The Effects of Reading Aloud in Motivating and Enhancing Students' Desire To Read Independently*. Kean University.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed). Pearson
- Hussey, S. (2019). Literacy engagement through peritextual analysis, edited by S. Witte, D. Latham, and M. Gross. *The Journal of Academic Librarianship*, 45(5), 178.
- Higonnet, M. (1990). The playground of peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 47-49.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Tez No. 328030) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 321931) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-2012.
- Jiang, X. (2017). Lower-level processing skills in English-as-a-Second-Language reading comprehension: Possible influence of first language orthography. *Studies in English Language Teaching*, 5(3), 448-465.
- Johnson-laired, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language inferences, and consciousness*. Harvard University press
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 312393) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, K. (2017). Kitapların kapak tasarımlarındaki mesajlarda kullanılan propaganda teknikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1574-1589.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* (Tez No.625040) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No.644864) [Yüksek lisans tezi, Hacı Beştaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27.Baskı). Nobel.
- Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırıcılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme-örgütlenme-değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama*

- Stratejisi ile geliştirilmesi* (Tez No. 631274) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Tez No. 69640) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayahan, D. (2011). *Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 359914) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayıpmaz, A. Ç. (2011). *Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 296296) [Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keleş, A. B. (2013). *Ankara ilinde Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'na dâhil olan ve olmayan on ikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları* (Tez No. 356214) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kern, R. G. (1989). Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal*, 73, 135-149.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 566067) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi* (Tez No. 548802) [Yüksek lisans tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kilic, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-Integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. and Kintsch, E. (2005). *Roles of Motivation and engagement in reading comprehension assessment*. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 187-214). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kobul, M. K. (2016). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen alan-bağımlı ve alan-bağımsız öğrencilerin yardımcı-okuma ve yardımcı-okumadaki anlama düzeyleri ve yardımcı-okumaya yönelik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Tez No.454257) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.608799)

- [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi* (Tez No.123195) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Koenig-Woodyard, C. (1999). Review of [Gérard Genette, *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Translated by Jane E. Lewin and foreword by Richard Macksey. Cambridge: Cambridge University Press: 1997. ISBN: 0-521-41350-8 (hardback), 0-521-42406-2] *Romanticism on the Net*, (13), 0-0. <https://doi.org/10.7202/005838ar>
- Korkmaz, F. (2017). Metinlerarsai ilişkilerin klasik retorikteki kökeni üzerine bir araştırma. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi (Çevrimiçi)*, 3(7), 71-88.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 188566) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kočiský, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K. M., Melis, G., & Grefenstette, E. (2018). The narrativeqa reading comprehension challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 317-328.
- Kulaç, D. (2011). *Bağlamsal çıkarım stratejilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ingilizce okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi* (Tez No. 289863) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kummerling-Meibauer, B. (2013). Paratexts in children's films and the concept of metafilmic awareness. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2), 108-123.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 3, 53-70.
- Kurniaman, O., Zufriady, Z., Mulyani, E. A., & Simulyasih, B. N. S. (2018). Reading Comprehension Skill Using Graphic Organizer for Elementary School Students. *Journal of Teaching and Learning in elementary Education (JTLEE)*, 1(2), 75-80.
- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of educational research*, 70(4), 443-484.
- Lambert, M. (2010). *The whole book approach to evaluating and using the picture book as an art form*. http://www.carlemuseum.org/downloads/Whole_Book_Approach.pdf.
- Latham, D., & Gross, M. (2020). "Everybody's Talkin'at Me": Using Peritext and Epitext to Support Reading Comprehension, Critical Thinking, and Creativity. *Voices From the Middle*, 28(2), 10-11.
- Ledger, S., & Merga, M. K. (2018). Reading Aloud: Children's Attitudes toward being Read to at Home and at School. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 124-139.
- Lekealmaz, N. (2019). *Kısa filmlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki rolü üzerine: Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin algılarının eleştirel söylem analizi*

- (Tez No. 576749) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Leylek, B. Ş. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin* (Tez No. 534932) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lim, H. J., Bong, M., & Woo, Y. K. (2015). Reading attitude as a mediator between contextual factors and reading behavior. *Teachers College Record*, 117(1), 1–36.
- Lucasey, B. (2002). Taking the mystery out of research: Quasi-experimental design. *Orthopaedic Nursing*, 21(1), 56-57.
- Lynch, B., & Hudson, T. (1991). *EST Reading*. In M. Celcia-Murcia, & L. McIntosh (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 216-232). Heinle & Heinle.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, 16(2), 193-205.
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as metaliteracy. *College and Research Libraries*, 72, 62–78.
- Mann, V. A. (1984). Reading skill and language skill. *Developmental review*, 4(1), 1-15.
- Manqoush, R. A., Hashim, R. S., & Yusof, N. M. (2014). Metatextuality of transnational marriages in Updike's *Terrorist*. *International Journal of Literature and Arts*, 2(1), 10-15.
- Martinez, M., Stier, C., & Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47(3), 225-241.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Mathewson, G.C. (1994). *Model of attitude influence upon reading and learning to read*. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (4th edn, 1131–1161). International Reading Association
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). *Hijacking fluency and instructionally informative assessments*. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: researchbased best practices* (106–119). The Guilford Press.
- Maciejewski, M. L. (2020). Quasi-experimental design. *Biostatistics & Epidemiology*, 4(1), 38-47.
- Malone, C. N. (2015). Noses in books: Orientation, immersion, and paratext. *Interdisciplinary Science Reviews*, 40(1), 17–28.
- Mckoon, G., & Rattcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531–566.
- McCracken, E. (2013). Expanding Genette's epitext/peritext model for transitional electronic literature: Centrifugal and centripetal cectors on Kindles and iPads. *Narrative*, 21(1), 105–124.

- McKenna, M.C. (1994). *Toward a model of reading attitude acquisition*. In E.H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education*. (pp. 18–40). International Reading Association.
- 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.
- Memiş, M. R. (2018). *Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 524926) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 459517) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mertens, D.M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). Sage.
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107–154.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 10.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB.
- Mirenayat, S. A., & Soofastaei, E. (2015). Gerard Genette and the categorization of textual transcendence. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 533.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.
- Mizokawa, D. T., & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of attitudes toward reading: Inquiring about the reader's response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(1), 72-79.
- Nacher, A. (2014). Mashup as paratextual practice: Beyond digital objects in the age of networked media. In N. Desrochers, & D. Apollon (Eds.), *Examining paratextual theory and its applications in digital culture*, 63-82. IGI Global.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.
- Nottingham-Martin, A. (2014). *Thresholds of transmedia storytelling: Applying Gérard Genette's paratextual theory to the 39 Clues Series for young readers*. In N. Desrochers, & D. Apollon (Eds.), *Examining paratextual theory and its applications in digital culture* (287–312). IGI Global.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 469624) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472.

- Orr, M. (2010). *Intertextuality*. The encyclopedia of literary and cultural theory.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. OECD Publishing
- O'Brien, D. G., Stewart, R., & Beach, R. (2009). *Proficient reading in school: Traditional paradigms and new textual landscapes*. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 80–97). Guilford Press.
- Öktem, A. (2020). *Anadilde ve ikinci dilde okuma öncesi aktivitelerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 655945) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbek, M. (2015). *Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde dramının etkisi* (Tez No. 381111) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (Tez No. 308507) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınları.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No.463293) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdoğan, E. D. (2018). *Gulliver'in Seyahatleri'nin tam metin çevirilerindeki metin dışı unsurların karşılaştırmalı analizi* (Tez No. 511075) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 585702) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, İ. (2017). *Dışmetinlerin kurmacaya etkisi: Bir Muâdele-i Sevda* (Tez No.491928) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pape, D. J. 2008. *Up out of this: metatextuality in Joyce's Ulysses*. Master thesis. Villanova University.
- Paul, P. V., & O'Rourke, J. P. (1988). Multimeaning words and reading comprehension: Implications for special education students. *Remedial and Special Education*, 9(3), 42-51.
- Penner, L. R. (2017). *Yavaş Kaan* (Öngün, T., Çev.). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Perfetti, C. A. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 11-21.
- Petscher, Y. (2009). A metaanalysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Pfost, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences*, 51, 179-188.
- PISA (2018). *PISA Türkiye ön raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (9th ed.). Wolters Kluwer.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment: Association for Supervision and Curriculum Development*. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.
- Price, C. J. & Mechelli, A. (2005). Reading and reading disturbance. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 231-238.
- Plaut, D. C. (2005). *Connectionist approaches to reading*. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 24-38). Blackwell Publishing.
- Rapp, D.N., van den Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., & Espin, C.A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 80-188.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). 13 Reading Fluency. *Handbook of Reading Research*, 4, 286-290.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Reynolds, M. R., & Turek, J. J. (2012). A dynamic developmental link between verbal comprehension-knowledge (Gc) and reading comprehension: Verbal comprehension-knowledge drives positive change in reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 50(6), 841-863.
- Rıfat, M (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler*. Yapı Kredi Yayınları.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *Learning theory. The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice* (pp. 51–69). Routledge.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). *The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345-59.
- Rockenberger, A. (2014). *Video game framings*. In N. Desrochers, & D. Apollon (Eds.), *Examining paratextual theory and its applications in digital culture* (252–286). IGI Global.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an integrative model of reading*. In S. Dornic (Ed., *Attention and performance* (pp. 573-603.). Academy Press.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education* (pp. 33–58). Erlbaum.
- Russ, K.. M. (1989). Relating reading attitude to reading achievement in an East Los Angeles junior high school. *Reading Improvement*, 26(3), 208–214
- Rutberg, S., & Bouikidis, C. D. (2018). Focusing on the fundamentals: A simplistic differentiation between qualitative and quantitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 45(2), 209-213.

- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Çevrimiçi*, 7(3), 814-822.
- Saılıbıya, Y. (2020). *Uygur türkü öğrencilerinin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 636467) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki? İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 110258) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarikaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Sarikaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 546766) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savaşçı, M. (2019). *Aralıksız sessiz okuma (ASO), yardımcı tekrarlı okuma (YTO), ve geleneksel okuma (GO) yöntemlerinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve sessiz okuma hızı, kelime bilgisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki nispi etkilerinin karşılaştırılması* (Tez No. 555702) [Doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saygı, Ş. (2010). *Anadilde ve ikinci dilde okuma motivasyonu ve bunların ikinci dilde okuma başarısı ile ilişkisi* (Tez No. 277670) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Semercioğlu, M. S. (2018). *İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 532597) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Serafini, F. (2012). Interpreting visual images and design elements of contemporary picturebooks. *Connecticut Reading Association Journal*, 1, 3-8.
- Sezgin, Z. Ç. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi* (Tez No. 419451) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Scarborough, H.S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Guilford.
- Schaffner, E. Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19-36.

- Schank, R. C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, goal, and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education*. Pearson Education.
- Scolari, C. A. (2014). Don Quixote of La Mancha: Transmedia storytelling in the grey zone. *International Journal of Communication*, 8, 2382–405.
- Squartini, T., Mastrandrea, R., & Garlaschelli, D. (2015). Unbiased sampling of network ensembles. *New Journal of Physics*, 17(2), 1-18.
- Siegel, M. G. (1985). Reading as signification. (Doctoral dissertation, Indiana University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, 2824
- Simonsen, T. M. (2014). *The functionality of paratexts on YouTube*. In N. Desrochers, & D. Apollon (Eds.), *Examining paratextual theory and its applications in digital culture* (209–2334). IGI Global.
- Sipe, L. R. (1998). Learning the language of picture books. *Journal of Children's Literature*, 24(2), 66–75.
- Sipe, L. R., & Brightman, A. (2005). Young children's visual meaning-making during readalouds of Picture storybooks. *National Reading Conference Yearbook*, 54, 349-361.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, L.R., & Pantaleo, S. (2008) (Eds.). *Postmodern picturebooks: Play, pradoy, and self-referentiality*. Routledge
- Sivashankar, N., Jackson, S. E., & Degener, R. M. (2019). Centering the Margins: Investigating Relationships, Power, and Culture Through Critical Peritextual Analysis. *Children's Literature in Education*, 50(4), 1-22.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83, 215–219.
- Sparks, R. L., Patton, J. & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: replication of '10 years later'. *Reading and Writing*, 27(1), 189-211.
- Standiford, S. N. (1984). *Metacomprehension*. ERIC Digest.
- Stanovich, K. E. (1986). *Cognitive processes and the reading problems of learningdisabled children: Evaluating the assumption of specificity*. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on LD* (pp. 87-131). Academic Press.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261.
- Strehovec, J. (2014). *E-literary text and new media paratexts*. In N. Desrochers, & D. Apollon (Eds.), *Examining paratextual theory and its applications in digital culture*, 46–62. IGI Global.

- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* (pp. 1-17). SAS Institute.
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1, 2-3.
- Lee Sung-yeop. (2018). The relationship between the acceptance of translated picture books and surrounding texts: Focusing on [Lie Handkerchief, Popopippo] and [Cat Bird Zpilo]. *Interpretation and Translation Studies*, 22(2), 155-177.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Takaloo, N. M. & Ahmadi, M. R. (2017). The effect of learners' motivation on their reading comprehension skill: A literature review. *International journal of research in English education*, 2(3), 10-21.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi* (Tez No.585633) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taş, S. (2015). *Yan-metinsellik ve metinlerarasılık odağında yeniden çeviriler: İki distopik roman* (Tez No.397499) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşçı, S. (2019). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerisinde İngilizce sözcük ve yapı bilgisinin rolü* (Tez No.553755) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekdemir, N. (2019). *5e öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 578124) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekten, B. (2019). *Edgar Allan Poe'nun kısa öykü çeviri derlemelerindeki yan-metinsel öğeler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Tez No.564482) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tepe, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarıları arasındaki ilişki* (Tez No.452045) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, 12(12), 1-2.
- Toprak, T. E. (2015). *İkinci dilde okuduğunu anlama becerisinin bilişsel tanılayıcı değerlendirmesi: Log - lineer bilişsel tanılayıcı modelin dilde ölçme - değerlendirmeye uygulanması* (Tez No.419424) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Tez No. 525647) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Töre, S. (2015). *Çeviri ve ideoloji: Kürtçe Mesnevi Mem û Zin'in Cumhuriyet Dönemi Türkçe çevirilerinin yan metin incelemesi* (Tez No.407260) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tureng. (2020). *Peritext" teriminin Türkçe İngilizce sözlükte anlamları*. <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/peritext>
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7.Baskı). Saydam Matbaası.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 430703) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tümay, F. B. (2014). *Ortaöğretim basamağında anadilde üst düzey düşünme süreçleri ile İngilizcede okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.368557) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Ön söz. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). Metin. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Dizin. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmen, D. B. (2001). *Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No.108812) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tüzel, A. G. M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki* (Tez No.263497) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- UNESCO. (2006). Education for all: global monitoring report, literacy for life. UNESCO
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (2013). *Reading in a second language: Process, product and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* (Tez No.290010) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Uysal, N. M. (2011). *Öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkileri* (Tez No. 320005) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Tez No.188864) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ürün K., B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 5(2), 949-969.
- Yağmur, Ş. K. (2020). *Edebiyat yapıtlarının farklı sosyo-ekonomik yapıdaki çocukların okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 638141) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.

- Yamaç, A., & Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194).
- Yaman, B. (2016). *Erkek dergilerinde çeviri yoluyla aktarılan hegemonik erkek imgesinin yan metinler üzerinden incelenmesi* (Tez No.451583) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, İ. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinde bilişsel ve telafi edici strateji kullanımının etkililik derecesi* (Tez No.300488) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No.558576) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşilbağ, Z. A. (2019). *Okuduğunu anlama başarısızlığı olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No.589665) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılar, Ö. (2015). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ö.Yılar (Ed.), *Okuma içinde* (ss.53-74). Pegem Akademi.
- Yıldız, H. (2007). Sıralı küme örnekleme yöntemi ile yatırımcı profili analizi (Tez No.209146) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Tez No.279666) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Youngs, S., & Serafini, F. (2011). Comprehension strategies for reading historical fiction picturebooks. *The Reading Teacher*, 65(2), 115-124.
- Yurdakal, I. H. (2019). Examination of correlation between attitude towards reading and perception of creative reading. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 443-452.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Çevrimiçi*, 18(2), 714-7333.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.
- Yüksek, U. Ö., & Torun, B. U. (2017). Kitap okuma tercihinde popüler kültürün rolü: çok satan kitap okurları üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 62, 549-559. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7372>
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.
- Zyphur, M. J., & Pierides, D. C. (2017). Is quantitative research ethical? tools for ethically practicing, evaluating, and using quantitative research: JBE JBE. *Journal of Business Ethics*, 143(1), 1-16.

- Quinn, B. & Jadav, A.D. (1987). Causal relationship between attitude and achievement for elementary grade mathematics and reading. *The Journal of Educational Research*, 80, 366–372.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing standard: official newspaper of the Royal College of Nursing*, 29(31), 44-48 . <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- White, H., & Sabarwal, S. (2014). Quasi-experimental design and methods. *Methodological briefs: impact evaluation*, 8, 1-16
- Willson, V.L., & Rupley, W.H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 45-63.
- Wood, C. L., & Gabas, C. M. (2017). Young Spanish-English speaking children's reading attitudes in relation to language skills. *Educational Research*, 59(4), 408-425. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1373028>.
- Wolfenbarger, C.D., & Sipe, L.R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 83, 273-280.
- 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, 420–432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In W. Damon, R.M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Social, emotional, and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology (6th ed., pp. 933–1002). John Wiley & Sons.
- Wikipedia. (2021). *Nicel araştırma yöntemi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Kantitatif_ara%C5%9F%C4%B1rma_y%C3%B6ntemi
- Wikipedia. (2021). *Ön söz*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96ns%C3%B6z>
- Wiktionary. (2020). *Peri*. <https://en.wiktionary.org/wiki/peri-#English>
- Wilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A birdge from decoding to comprehension research brief*. Outoskills.
- Wilcox, A. B., Gallagher, K. D., Boden-Albala, B., & Bakken, S. R. (2012). Research data collection methods: from paper to tablet computers. *Medical care*, 50(7), 68-S73.
- Willems, M. (2003). *Don't Let the Pigeon Drive the Bus!* Hyperion.
- Winn, W. (2004). *Cognitive perspectives in psychology*. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed., pp. 79–112). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-109.
- Witte, S., Latham, D., & Gross, M. (2019). *Literacy engagement through peritextual analysis*. Ala Editions.
- Wulff, H. J. (2011). *Peritext / Epitext*. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=1821>

EKLER

EK-1. Okuma Motivasyonu Ölçeği

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

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.

- ☐ Arkadaşımdan daha kötü
- ☐ Arkadaşımdan kadar iyi
- ☐ Arkadaşımdan biraz daha iyi
- ☐ Arkadaşımdan çok daha iyi

4. Bilmediğim bir sözcük gördüğümde, _____.

- ☐ her zaman anlamını çıkarırım.
- ☐ bazen anlamını çıkarırım.
- ☐ bazen anlamını çıkaramam.
- ☐ hiçbir zaman anlamını çıkaramam.

5. Arkadaşıma 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

8. Ben _____.

- ☐ zayıf bir okuyucuyumdur
- ☐ ortalama bir okuyucuyumdur
- ☐ iyi bir okuyucuyumdur
- ☐ çok iyi bir okuyucuyumdur

9. Bence kütüphaneler vakit geçirmek için _____ yerlerdir.

- ☐ harika
- ☐ ilginç
- ☐ ortalama
- ☐ sıkıcı

10. İyi okuma bilmek _____.

- ☐ çok önemli değildir
- ☐ önemli sayılır
- ☐ önemlidir
- ☐ çok önemlidir

11. Öğretmenim okuduklarımla ilgili bir soru sorduğunda, _____.

- ☐ hiçbir zaman bir cevabım yoktur
- ☐ cevap bulmakta zorlanırım
- ☐ bazen bir cevap bulurum
- ☐ her zaman bir cevabım vardır

12. Bence okuyarak vakit geçirmek _____.

- ☐ sıkıcıdır
- ☐ ortalamadır
- ☐ ilginçtir
- ☐ harikadır

13. Okumak benim için _____.

- ☐ çok kolaydır
- ☐ kolay sayılır
- ☐ zor sayılır
- ☐ çok zordur

14. Büyüdüğümde okumaya _____.

- ☐ hiç vakit ayırmayacağım
- ☐ çok az vakit ayıracağım
- ☐ biraz vakit ayıracağım
- ☐ çok vakit ayıracağım

15. Bir grup içinde hikâyeler hakkında konuşurken, _____.

- ☐ hiç bir zaman fikirlerimden bahsetmem
- ☐ bazen fikirlerimden bahsederim
- ☐ hemen her zaman fikirlerimden bahsederim
- ☐ her zaman fikirlerimden bahsederim

16. Keşke öğretmenim _____.

- ☐ her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- ☐ hemen her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- ☐ arada bir sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- ☐ hiçbir zaman sınıfta yüksek sesle kitap okumasa

17. Yüksek sesle okuduğumda _____ bir okuyucuyumdur.

- ☐ zayıf
- ☐ ortalama
- ☐ iyi
- ☐ çok iyi

18. Bana birisi hediye olarak kitap verdiğinde _____ hissederim.

- ☐ çok mutlu
- ☐ neredeyse mutlu
- ☐ neredeyse mutsuz
- ☐ mutsuz

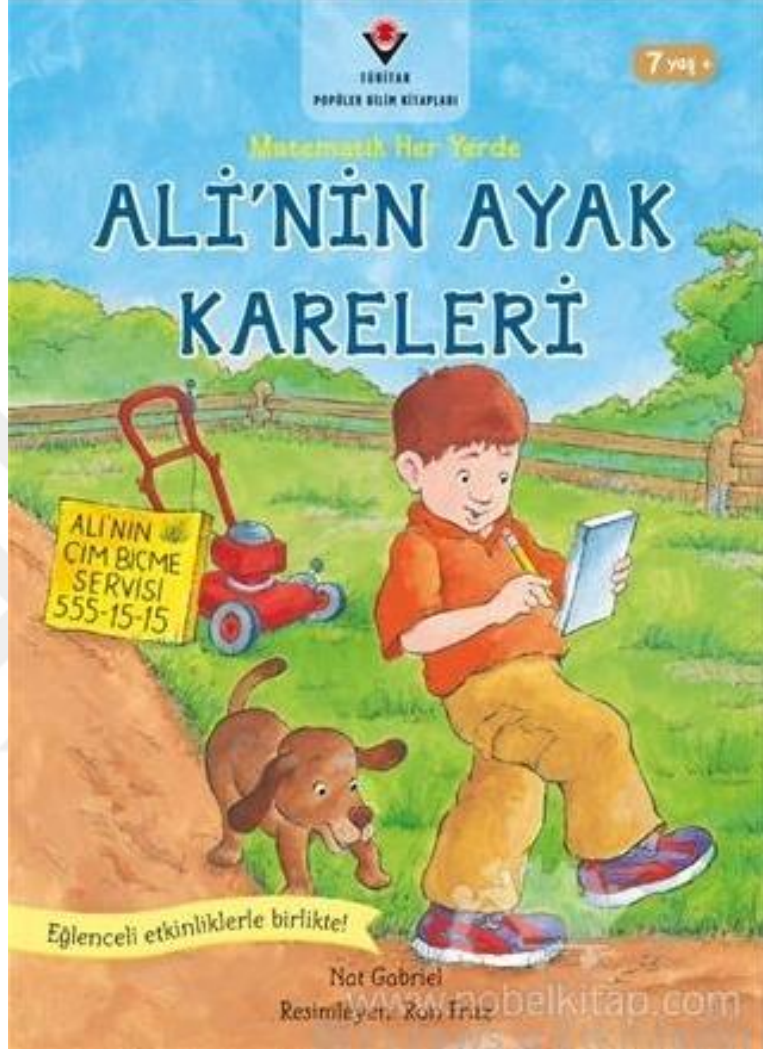
EK-2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

MADDELER	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Okuma kişisel gelişime katkı sağlamaz.			
2. Kitap almak için harcanan parayı anlamsız bulurum.			
3. Sadece zorunlu olduğum zamanlarda okurum.			
4. Okuma benim için “yeme-içme” gibi hayati öneme sahiptir.			
5. Her insan kitap okuma alışkanlığı kazanmalıdır.			
6. Çok okuyan insanları kendime örnek alırım.			
7. Okuma konuşma becerisini geliştirir.			
8. Okuma hızlı düşünmemi sağlar.			
9. Okuma duygularımı daha rahat ifade etmemi sağlar.			
10.Okuma düşüncelerimi daha rahat ifade etmemi sağlar.			
11.Okuma gündelik hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine katkı sağlar.			
12.Okuma yaratıcılığımı geliştirir.			
13.Okuma empati kurmayı kolaylaştırır.			
14.Okuma planlı düşünmemi sağlar.			
15.Kitap seçiminde konuya önem veririm.			
16.Kitap seçiminde yaşa uygunluğa önem veririm.			
17.Düzenli olarak kütüphaneye giderim.			
18.Tatile çıkarken yanıma daima kitap alırım.			
19.Yolculuklarda daima yanıma kitap alırım.			
20.Okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm.			
21.Okuduğum metinlerle etkileşime geçerim.			
22.Okurken edindiğim bilgileri arkadaşlarım ile paylaşmayı severim.			
23.Okuduğum kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim.			
24.Okuduğum kitapları arkadaşlarım ile paylaşıyorum.			
25.Okuduğum kitapları aile bireylerine öneririm.			
26.Okuduğum kitapları arkadaşlarıma öneririm.			
27.İnsanlar bana “kitap kurdu” yakıştırmaları yapar.			
28.Bir şeyler okumak beni mutlu hissettirir.			

EK-3. Okuduğunu Anlama Testi 1

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-1

Ön testte, ‘Okuduğunu Anlama Testi-1’ için uygulanacak olan ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitap.



Okuduğunu Anlama Testi 1: Ali’nin Ayak Kareleri

Lütfen aşağıdaki soruları okuduğunuz ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ adlı kitaba göre cevaplayınız.

1. Okuduğunuz hikâyenin adı nedir?

- a) Ali’nin ayakları
- b) Ali’nin ayak kareleri
- c) Ali’nin rüyası
- d) Ali’nin bisiklet sevdası

2. Ali para kazanmak için ne iş yapıyor?

- a) Çimleri biçiyor.
- b) Bahçelerin çevresini hesaplıyor.
- c) Bisiklet tamir ediyor.
- d) Markette çalışıyor.

3. Ali kazandığı para ile ne almak istiyor?

- a) Çim biçme makinesi
- b) Futbol topu
- c) Bisiklet
- d) Ayakkabı

4. Ali işini bitirip eve gittiğinde neyi unutuyor?

- a) Bisikletini
- b) Para almayı
- c) Süt içmeyi
- d) Ayakkabısını silmeyi

5. Ali'nin unutkanlığı ile kim dalga geçiyor?

- a) Annesi
- b) Melih
- c) Mehmet Bey
- d) Derya Hanım

6. Annesi, Ali'ye 'Dünyanın bizim Ali'miz gibi insanlara ihtiyacı var' dedi. Bu cümlede boş bırakılan yere hangi kelime yazılmalıdır?

- a) Düşüncesiz
- b) Şaşkın
- c) Derin düşünen
- d) Az düşünen

7. Ali, 'Sizin bahçenizin çimlerini biçmek, Derya Hanım'ın bahçesinin çimlerini biçmekten daha uzun sürdü' dediğinde, Mehmet Bey nasıl cevap vermiş?

- a) Yeterince süt içmediğin için yorulmuşsun.
- b) Evet, haklısın.
- c) Hayır, yanılıyorsun.
- d) Bu düşünceden dolayı seni tebrik ediyorum.

8. Ali, Mehmet Bey'in bahçesinin daha büyük olduğunu neden ispatlamak istiyor?

- a) Kafasına takıldığı için.
- b) Melih'i şaşırtmak için.
- c) Daha fazla para almak için.
- d) Daha büyük çim biçme makinesi almak için.

9. Ali, bahçenin büyüklüğünü hesaplamayı öğretmesi karşılığında Melih'e ne teklif ediyor?

- a) Bir hafta boyunca ayakkabısını silmek.
- b) Bir hafta boyunca bulaşıklarını temizlemek.
- c) Bir hafta boyunca sütünü vermek.
- d) Bir hafta boyunca harçlığını vermek.

10. Bir bahçenin büyüklüğünü hesaplamak için önce ne yapılmalıdır?

- a) Eşit karelere bölünmeli.
- b) Bölünmüş kareler sayılmalı.
- c) Eşit dikdörtgenlere bölmeli.
- d) Enini ve boyunu ölçmeli.

11. Bir kâğıdı eşit karelere böldüğümüzde, karelerin toplamı bize neyi veriyor?

- e) Kâğıdın alanını.
- f) Kâğıdın çevresini
- g) Kâğıdın açısını.
- h) Kâğıdın kenar sayısını.

12. Bahçenin büyüklüğünü hesaplama fikri Ali'nin aklına nasıl geliyor?

- a) Cetvelle hesaplayarak.
- b) Evdeki ayak izlerini görünce.
- c) Annesinin söylemesi ile.
- d) Melih'in söylemesi ile.

13. Ali odasında ki hangi eşyanın enini-boyunu ölçüyor?

- a) Masasını
- b) Odasının taban alanını
- c) Halısını
- d) Duvardaki tabloyu.

14. Ali'nin, boyunu 6 adım, enini 3 adım hesapladığı halı kaç adım karedir?

- a) 12
- b) 18
- c) 24
- d) 30

15. Ali, kâğıdın enini ve boyunu eşit olarak bölmesi sonucu ortaya çıkan her kareye ne isim veriyor?

- a) El kare
- b) Parmak kare
- c) Adım kare
- d) Ayak kare

16. Ali rüyasında ne görüyor?

- a) Bisiklet
- b) Ayak kareler
- c) Gezegen
- d) Yemek

17. Ali, Derya Hanım'ın bahçesini kaç adım kare buluyor?

- a) 200
- b) 250
- c) 300
- d) 350

18. Ali, Derya Hanım'dan parasını aldıktan sonra ilk olarak nereye gidiyor?

- a) Bisiklet almaya
- b) Mehmet Bey'in bahçesini ölçmeye.
- c) Evine
- d) Arkadaşları ile oynamaya.

19. Ali, Mehmet Bey'in bahçeyi adımlamasını neden istemiyor?

- a) Yorulmaması için
- b) Ayakları kirlenmesin diye
- c) Ayakları uzun olduğu için
- d) Bahçede düşebilir diye

20. Mehmet Bey'in çimlerinin biçilmesi neden daha uzun sürüyor?

- a) Bahçesi daha büyük olduğundan dolayı
- b) Çim biçme makinesi bozuk olduğu için
- c) Ali çok yorulduğu için
- d) Mehmet Bey'in Ali'nin işine çok karıştığı için

21. Mehmet Bey'in bahçesi, Derya Hanım'ın bahçesinden kaç adım kare daha büyüktür?

- a) 60
- b) 160
- c) 260
- d) 360

22. Ali, bahçesi büyük olduğu için Mehmet Bey'den ne talep ediyor?

- a) Süt
- b) İş bırakmak
- c) Daha fazla para
- d) Yeni çim biçme makinesi

23. Mehmet Bey, bahçe büyük olduğu için Ali'nin mantıklı teklifine nasıl karşılık veriyor?

- a) Çok çalışmalısın
- b) Daha çok süt içmelisin
- c) Daha çok para vermeliyim
- d) Bahçeyi küçültmeliyim

24. Ali neden daha büyük bahçeleri biçmek istiyor?

- a) Daha çok çalışmak için
- b) Daha çok para kazanmak için
- c) Daha çok zaman geçirmek için
- d) İnsanlara yardımcı olmak için

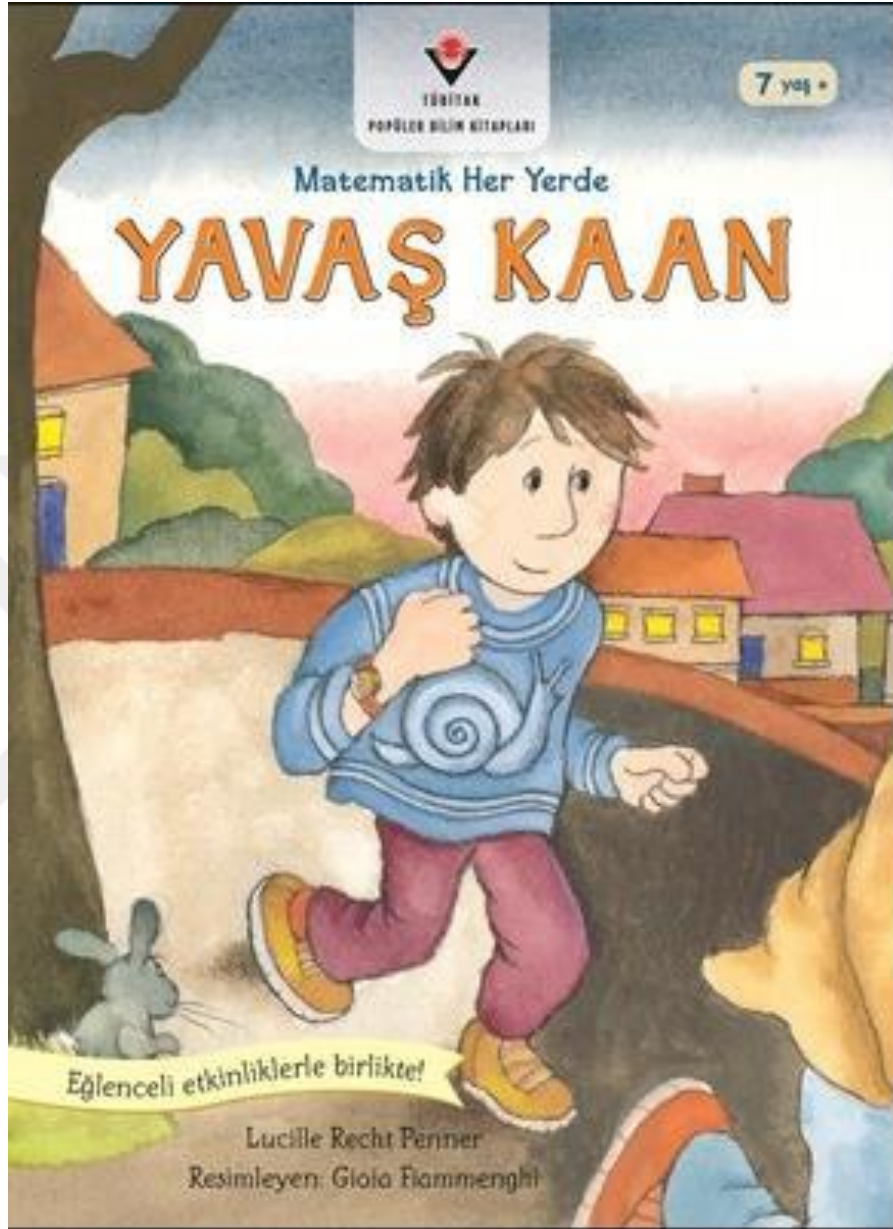
25. Hikâyenin sonunda Ali yine neyi unutuyor?

- a) Ayakkabılarını silmeyi
- b) Mehmet Bey'den para almayı
- c) Süt içmeyi
- d) Bahçenin alanını nasıl hesapladığını

Başarılar.....

EK-4. Okuduğunu Anlama Testi 2

Son testte ‘Okuduğunu Anlama Testi-2’ için uygulanacak olan ‘Yavaş Kaan’ isimli kitap.



Okuduğunu Anlama Testi 2: Yavaş Kaan

Lütfen aşağıdaki soruları okuduğunuz ‘Yavaş Kaan’ adlı metne göre cevaplayınız.

1. Okuduğunuz hikâyenin adı nedir?

- e) Hızlı Kaan
- f) Yavaş Kaan
- g) Çabuk Kaan
- h) Koş Kaan

2. Kaan’ın hangi özelliği ailesine göre daha zayıftır?

- a) Koşması
- b) Yürütmesi
- c) Yemesi
- d) Okuması

3. Okuldaki arkadaşları Kaan’a hangi ismi takıyor?

- a) Zor Kaan
- b) Çabuk Kaan
- c) Yavaş Kaan
- d) Hadi Kaan

4. “Kaan hep sıranın çocuk olurdu.” Cümlesinde ki boş yere en uygun ifade hangisidir?

- a) En öndeki
- b) Ortasındaki
- c) Birinci sıradaki
- d) En sonundaki

5. Kaan’ın yavaş olması sebebi ile maçlarda başına ne geliyor?

- a) Oyun dışı kalırdı.
- b) Kimse oyuna almazdı.
- c) Kaleci olurdu.
- d) Kimse onunla aynı takımda olmak istemezdi.

6. Kaan neden hiçbir şeyde birinci olamıyor?

- a) Arkadaşları sevmediği için
- b) İsteksiz olduğu için
- c) Yavaş olduğu için
- d) Arkadaşları çok başarılı olduğu için

7. Hayvanat bahçesine gitmek için bindikleri otobüse geç kalınca Kaan nerede oturmak zorunda kalıyor?

- a) En başa
- b) En sona
- c) Şoförün yanına
- d) Öğretmenin yanına

8. Kaan en sona kaldığı için hangi dondurmadan alamıyor?

- a) Vanilyalı
- b) Karışık meyveli
- c) Çilekli
- d) Muzlu

9. Kaan'ın verdiği yemleri hayvanlar neden yemiyor?

- a) Sevmedikleri için
- b) Kaan yanlış yiyecek verdiği için
- c) Diğer öğrenciler tüm hayvanları doyurdukları için
- d) Hayvanlar yoruldukları için

10. Hayvanat bahçesi gezisi Kaan için nasıl geçiyor?

- a) Çok güzel
- b) Çok berbat
- c) Eğlenceli
- d) Sıkıcı

11. Kaan, Yağız'a niçin derdini anlatıyor?

- a) Dersleri kötü olduğu için
- b) Parası olmadığı için
- c) Arkadaşı olmadığı için
- d) Yavaş olmaktan bıktığı için

12. Yağız, Kaan'a ne tavsiye ediyor?

- a) Erken uyumasını
- b) Hızlı olmasını
- c) Koşu egzersizi yapmasını
- d) Yüzmesini

13. Kaan'ın yavaş olmasını ailesi neye bağlıyor?

- a) Kaslarının zayıf olmasına
- b) Her zaman yavaşlayıp etrafına bakınmasına
- c) Arkadaşlarının çok hızlı olmasına
- d) Az yemek yemesine

14. Kaan, evinden otobüse gidene kadar neler yapıyor?

- a) Hiçbir şeyle ilgilenmiyor.
- b) Ağaç doktoruna selam veriyor, köpeğin başını okşuyor.
- c) Koşarak otobüse gidiyor.
- d) Sürekli bir şeyler unutuyor.

15. Kaan perşembe günü evden geç çıktığında otobüse kaç dakikada ulaşıyor?

- a) 2
- b) 4
- c) 6
- d) 8

16. Kaan otobüse hızlı gelmesini nasıl açıklıyor?

- a) Bir saniye bile oyalanmadım.
- b) Çok yemek yedim.
- c) Spor yaptım.
- d) Korktuğum için acele ettim.

17. Hayatında ilk kez Kaan'a 'yavaşla' diyen kimdir?

- a) Yağız
- b) Annesi
- c) Babası
- d) Öğretmen Murat Bey

18. Samet ile Esra'nın yaptığı kurabiyeyi Kaan yiyemeyeceğini neden söylüyor?

- a) Koştuğu için
- b) Karnı ağrıdığı için
- c) Eve geç kaldığı için
- d) Tok olduğu için

19. Kaan hızlandığı için markete 8 dakika daha erken gidiyor. Kaan bu 8 dakikayı nasıl değerlendiriyor?

- a) Oyun oynayarak
- b) Koşucu dergisine bakarak
- c) Köpek severek
- d) Ders çalışarak

20. Kaan ve Cem'i annesi nereye kayıt ettiriyor?

- a) Spora
- b) Yüzmeye
- c) Okula
- d) Yarışmaya

21. Kaan yarışmada sonuncu olmamak için ne yapması gerektiğini düşünüyor?

- a) Çok süt içmesi gerektiğini
- b) Çok yemek yemesi gerektiğini
- c) Çok egzersiz yapması gerektiğini
- d) Kursu gitmesi gerektiğini

22. Kaan 40 dakikalık öğle arasında ne yapmaya başlıyor?

- a) Top oynamaya
- b) Koşmaya
- c) Oyun parkının demirlerine tırmanmaya
- d) Kitap okumaya

23. Yarışma günü Kaan'ın hemen yanında ki Kuzey, nasıl bir koşucudur?

- a) Civardaki en hızlı koşucu
- b) Çok yavaş koşucu
- c) Normal koşucu
- d) Sürekli ayakkabısını bağlayan koşucu

24. Yarışı kim kazanıyor?

- a) Kuzey
- b) Cem
- c) Kaan
- d) Samet

25. Yarışmayı kazandıktan sonra Kaan'ın yeni lakabı ne oluyor?

- a) Yavaş
- b) Hızlı
- c) Çok Hızlı
- d) Yavaşla

Başarılar.....

EK-5. Peritekstual Okuma Örneği

Kitap Adı: Yavaş Kaan

Yazarı: Lucille Recht Penner

Yayın Evi: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları

Peritekst Ögesi	Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimli Peritekstual Okuma (Örnek)
Giriş	Sevgili öğrenciler bugün sizinle ‘Yavaş Kaan’ isimli hikâye kitabını peritekstual okuma yaparak okuyacağız. Sizlerden ricam okuma esnasında sorduğum sorular cevap vermeniz ve sesli düşünmeniz. Böylece metni okumadan önce metnin içeriğinin ne olabileceğini, kitabın bize uygun olup olmadığını, ilgi çekici ve okumayı isteyebileceğim bir kitap olup olmadığına karar verip, metni sesli bir şekilde sizlere okuyacağım. Sorusu olan var mıdır?
Üretim Öğeleri	Kitabımızın başlığı ‘Matematik Her Yerde- Yavaş Kaan’. Bu başlığa baktığımızda hikâyenin matematikle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hikâyenin ana kahramanını başlıktan çıkarabilir miyiz? Hikâyenin yazarı ‘Lucille Recht Penner’, Resimleyeni ‘Gioila Fiammengi’, çevirisini yapan kişi ise ‘Tuğba Öngün’. Muhtemelen bu yazarları daha önce duymadık ama çeviri yapan kişiyi hatırlıyor muyuz? Evet ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitabın çevirisini de Tuğba Öngün’ yapmıştı. Yine o kitapta matematikle ilişkili ve oldukça sevdiğimiz bir hikâye idi. Muhtemelen bu hikâye de bilgilendirici ve öykülendirici bir türde yazılmıştır. Kitabın yayın evine baktığımızda ‘TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları’ yazıyor. Bu size ne ifade ediyor? Daha önce TÜBİTAK yayınlarından herhangi bir kitap okuduğunuz mu? Evet ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitapta aynı yayın evinden çıkmıştı. Okuduğunuz kitabın ana konusu ne idi? Evet çocuklar TÜBİTAK genelde bilimsel çalışmaların yer aldığı yayınlar yapmaktadır. Bu kitap bir hikâye kitabı olduğuna göre bilim ile hikâyeyi bir arada buluşturmuş olabilir? Siz ne düşünüyorsunuz? Kitabın birinci sayfasının arkasında telif hakları bilgisine yer verilmiş. Bu sizin için ne ifade ediyor? Evet çocuk telif hakkının olması kitabın orijinal olduğunu ve kişilerin emeği olduğunu belirtir. Bu sayede hiçbir şekilde izinsiz çoğaltılamayacağı, kopyalanamayacağı anlamı çıkar. Kitaplarda yer alan baskı sayısı, o kitabın ne kadar çok okunduğuna dair bilgi verir. Baskı sayısı çok olan kitaplar çok satılmış demektir. Bu durumda kitabı almadan önce okunabilir olup olmayacağına dair küçük bir bilgi verir. ‘Yavaş Kaan’ isimli kitabın birinci baskı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ne olabilir? Kitap çok satılmamıştır, yeni bir kitaptır ya da elimizde ilk baskısını bulunduruyor olabiliriz. Baskı sayısının yanında hangi yılda basıldığı ve kaç adet olduğu görülmektedir. Buna bakılırsa 2017 yılında 7500 adet basılmıştır. Oldukça yeni ve çok basıldığı görülmektedir

	Kitabın kapağında neler yer alıyor? -Yayınevi bilgisi -Hangi yaş gruplarının okuyabileceği -Kitabın adı -Kapak resmi -Yazarı -Resimleyeni -Açıklama (Eğlenceli etkinliklerle birlikte) Kapakta yer alan ‘7 Yaş+’ ne ifade etmektedir? Evet, 7 yaş ve üzeri bireylerin okumalarına uygun olduğunu ifade etmektedir. Sizlerde 10-11 yaş arasında olduğunuza göre, kitap sizin yaşınıza uygun ve okuyabileceğiniz bir kitap. Kapak resmine bakarsak, resimde görülen çocuk Kaan olmalı. Üzerinde ki elbisede yer alan ‘salyangoz’ resmi de yavaşlığı ifade etmektedir. Bu durumda Kaan ya her işini çok hızlı yapıyor ve insanlar odana yavaşlamasını istiyor, ya da oldukça yavaş iş yapmakta. Ağacın altında ki tavşana da bakılırsa hikâyenin konusu Kaan’ın yavaş veya hızlı olması ile ilgili olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz? Kapakta ‘Eğlenceli etkinliklerle birlikte’ ifadesi yer almaktadır. Sizce bu ne ifade etmektedir? Evet çocuklar, hikâyeyi okurken ya da okuduktan sonra konu ile ilgili farklı etkinliklerin olduğunu belirtmektedir. Buda kitabı birazda ilgi çekici bir hale sokmaktadır. Kitapta yazara ait biyografiye, kitabın cirosuna, yazarın aldığı ödüllere, yazarın diğer eserlerine yer verilmemiş ancak arka sayfada bu kitabın içinde bulunduğu seriye ait diğer kitaplar verilmiştir. Onlara da baktığımızda hepsinin matematikle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca daha önce okuduğumuz ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitapta bu serinin içerisinde yer almaktadır. O kitapla da ilişki kurmaya çalışırsak, içeriğin matematikle ilişki bir metin olduğu düşünülebilir. Başlığında da ‘yavaş’ kelimesinin olması hız veya zaman ifadesine bir işaret olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz?
Gezinme Ögeleri	Kitapta içindekiler, bölümler gibi kısımlar yer almamaktadır. Bu durumda da kitabın tek bir hikâyeden oluştuğu söylenebilir. Ayrıca dizinler kısmında kitapta yer almamıştır. Sayfa numaralarına baktığımız da hikâye 31 sayfadan oluşmaktadır. Son iki sayfası ise matematik soruları ve etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinliklere bakıldığında içeriğin ‘Zaman’ kavramı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.
Metin İçi Ögeler	Kapak sayfasının açtığımızda kitabın ilk sayfasında yayıncı tarafından kalem alınmış bir başyazı yer almaktadır. Başyazıyı okuduğumuzda matematiğin tüm hayatımızla ilişkili olduğu anlatılmaktadır. Bu kitapta da matematik ile yaşam ilişkilendirilerek sunulmuştur. Yani matematik sevmeyen ve anlamsız bulan kişiler için daha eğlenceli ve anlamlı hale getirilmiştir. Kitapta ön söz, son söz, ithaf ve teşekkür bölümleri bulunmamaktadır.

Kitabın içeriğinde resimlere oldukça fazla yer verilmiştir. Bunları hızlı bir şekilde yorumlayıp değerlendirecek, metnin içeriğini tahmin edebilir ve kitabın merak uyandırıp uyandırmadığına karar verebiliriz. Resimleri yorumlarken herkes metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik yorumlar yapabilir. Aklınıza gelen her şeyi söyleyebilirsiniz. Beyin fırtınası yaparak farklı düşünce ve fikirleri ortaya çıkaralım.

İlk resimde ne görüyorsunuz? Evet, Kaan ondan önce koşan birisine yetişmeye çalışıyor. Resme bakılırsa geride kalmış.

Sonraki sayfada öğrenciler yemekhaneden yiyecek alma sırasına girmiş. Kaan sıranın en arkasında yer almaktadır. Bu iki fotoğrafı, hikâyenin başlığı ile yorumlarsak ‘Kaan yavaş bir çocuktur’ diyebilir miyiz? Yemekhane fotoğrafının altında maç yapan çocuklar yer almakta ve Kaan fotoğrafta yok. Bunun sebebi ne olabilir?

Beşinci sayfada ki fotoğrafta çocuklar denize girmiş eğlenirken Kaan yine en sonda ve daha yeni denize girmek üzere.

Altıncı sayfada Kaan ve arkadaşları bir otobüse binmektedirler. Kaan yanında duran beyefendiye şaşkın bir şekilde bakmaktadır. Yanında ki kişi kim olabilir? Evet, kravat takmasına ve duruşuna bakılırsa o bir öğretmen. Kaan öğretmenin yanında oturmak zorunda kalmış gibi şaşkın. Hemen altındaki fotoğrafta neler görüyoruz? Görünüşe göre Kaan’ın istediği dondurma bitmiş. Muhtemelen geç kaldığı için.

Yedinci sayfada Kaan hayvanat bahçesinde hayvanları beslemeye çalışıyor. Ancak hayvanlar Kaan’ın uzattığı havuca bakmıyorlar bile. Neden olabilir? Doğru, diğer arkadaşları Kaan’dan hızlı oldukları için hayvanat bahçesinde ki tüm hayvanların karınlarını doyurmuş olabilir. Kaan bu durumda yine geç kalmış gibi görünüyor.

Sekizinci sayfada ne görüyorsunuz? Kaan oldukça üzgün ve arkadaşı onu teselli ediyor. Sizce neden üzgün olabilir? Muhtemelen yavaş olduğu ve her şeye geç kaldığı içindir. Arkadaşı da ona bazı uyarılarda bulunuyor. Yine aynı uyarıları dokuzuncu sayfada Kaan’ın ailesi de yapmakta. Sizce neler söylüyor olabilir ailesi? Galiba yavaş olmasının önüne nasıl geçebileceğine dair bazı nasihatlerde bulunuyorlar.

Onuncu sayfa da neler görüyorsunuz? Kaan ağacı ilaçlayan birisine selam veriyor, yere düşen bir bozuk parayı alıyor, yolda gördüğü köpeği seviyor ve sonunda okul servisine en son geliyor. Tüm bu resimlere bakılırsa Kaan otobüse binene kadar hayli şeylerle ilgileniyor ve zaman kaybediyor. Otobüsün altında yer alan ‘Başlangıç ve Bitiş’ saatlerine bakılırsa Kaan evden otobüse 6 dakikada geliyor.

12.sayfada neler görüyorsunuz? Resme bakılırsa Kaan ve arkadaşı oldukça mutlu. Galiba Kaan bu sefer otobüse zamanında yetişti. On üçüncü sayfada öğretmen Kaan’a neden kızıyor olabilir? Yine on üçüncü sayfanın altında yer alan başlangıç ve bitiş saatlerine bakılırsa Kaan artık 4 dakika da geliyor.

On dördüncü sayfada neler görüyorsunuz? Arkadaşları kurabiye ikram ederken

Kaan koşmakla meşgul. Kaan sizce ne yapmaya alışıyor? Resmin altında yer alan ve 20 dk. sürdüğü anlaşılan şey ne olabilir? Evet, galiba yirmi dakikadır koşuyor. Anlaşılan Kaan'ın annesi ve arkadaşı hızlı olması için egzersiz yapması gerektiğini söylemiş ve Kaan'da bunu uyguluyor.

Sayfa on beşte neler görüyorsunuz? Kaan eskisi gibi etrafındaki şeylere pek dikkat etmiyor ve onlarla zaman geçirmiyor gibi. On altıncı sayfada ki resimlere ve altındaki zaman ifadeleri size ne anlatıyor? Markete gelen Kaan bunu galiba 12 dakika da gerçekleştirmiş. Hikâyenin gelişimine bakılırsa daha önce geldiği sreye göre daha erken olmalı. Siz ne dersiniz? Sayfa on sekizde ki resim de Kaan'ın zaman sorunu olmadı ve fazla zamanı kitap okuyarak geçirdiğini anlatıyor gibi.



Altında yer alan resimde koşu yarışması yer almakta. Abisi yarışma ile ilgili Kaan'ı bilgilendirmekte. Yine abisinin Kaan'ı ikna etme çabası on dokuzuncu sayfada da görülmektedir. Sizce abisi Kaan'a neler söylüyordur?

Yirminci sayfada neler görüyorsunuz? Sizce bu resim ne anlatmaktadır? Çocuklar parkta oyun oynarken Kaan koşmakta. Altında ki başlangıç ve bitiş saatlerine bakılırsa koşu egzersizi yapmakta ve bu sefer tam 25 dakika koşmuş Kaan.

Yirmi birinci sayfada ki resim neler anlatıyor? Öğretmen Kaan'a neler söylüyordur? Kaan neden terlemiş olabilir?

Yirmi ikinci sayfada yer alan tablo ve fotoğrafları yorumlarsak neler söyleyebiliriz? Tabloya bakılırsa Kaan kendisine günlük program yapmış. Programda koşu, yemek saati ve ders çalışma saatleri yer almakta. Daha önce görselini gördüğümüz yarılma afişi ile Kaan'ın koşu egzersizleri yapmasını ilişkilendirsek neler söyleyebiliriz? Galiba Kaan koşu yarışmasına hazırlanmaktadır. Yirmi üçüncü sayfada Kaan yine yemek yemekte ve koşu egzersizi yapmaktadır.

Yirmi dördüncü sayfaya bakılırsa Kaan koşu yarışmasına katılmış ve koşu günü gelmiş. Ancak Kaan hemen yanında bulunan ve ayakkabılarını bağlayan diğer koşucuya hem dikkatli hem de korkarak bakmakta. Bunun sebebi ne olabilir? Sayfa yirmi beşte de diğer koşucuların yer aldığı fotoğraf bulunmaktadır. Bu fotoğrafla ilgili neler söyleyebiliriz?

Yirmi altıncı sayfada yer alan fotoğraf için neler söyleyebiliriz? Kaan'ın yarışma devam ederken kaçınıcı sırada olduğunu söyleyebilir miyiz? Hikâyenin en başında yer fotoğraflarda ki Kaan ile bu fotoğraftaki Kaan arasında ne gibi farklar vardır?

Sayfa yirmi yediye bakılırsa Kaan artık yarışta ikinci sırada ve birinci sırada yer alan çocuğu da yakalamak üzere.

Yirmi sekizinci sayfada ki fotoğraf ne anlatıyor? Kaan yarışmayı kaçınıcı tamamlamış? Kaan sizce birinciliği hak etmiş midir? Yirmi dokuzuncu fotoğrafta da ailesi Kaan'ın yarışmada birinci olmasına oldukça fazla sevinmekte ve Kaan'ı tebrik etmektedirler.

Otuzuncu sayfada yer alan fotoğrafta da Kaan artık arkadaşları tarafından sevilen ve başarısı tebrik edilen bir öğrenci olmuştur. Son fotoğrafta ise Kaan koşarken parkta oynayan tüm çocuklar Kaan'ı izlemektedirler.

Belgesel Ögeler	Kitabın sonunda ‘süre’ kavramının açıklamasına yer verilmiş. Süre ile ilgili problem soruları yer almaktadır. Yine resimler, kitap adı, yayın evi düşünüldüğünde kitabın içeriğinde öykülendirici hikâye ile birlikte bilgilendirici matematiksel ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Kitabın arka kapağında bazı kitap önerilerine yer verilmiş ayrıca, bu hikayelerin okul öncesi çocuklarına da okunabileceği önerilmiştir. Yine arka kapakta metnin içerisinde kazandırılması hedeflenen matematiksel kavramın ‘süre’ olduğu ifade edilmiştir.
Öncesi Okuma Değerlendirme	Kitabın arka kapağında kitaba ait özet yer almaktadır. Özette ‘Kaan Yılmaz her şeyde sonuncu geliyor! Arkadaşları da ona ‘Yavaş Kaan’ adını takıyor. Bu lakattan bıkan Kaan şehrin en hızlı çocuğu olmayı kafaya koyuyor. Peki ama Kaan bunu gerçekleştirebilecek mi?’ Bütün bu fotoğrafları değerlendirecek olursak Yavaş Kaan hikayesi neler anlatıyor olabilir? En başından itibaren yorumlayabilir miyiz? Hikâye sizin için ilgi çekici midir? Hikâyeyi dinlemek ister misiniz? Sizin için sesli bir şekilde en başından itibaren okuyayım mı?
Metnin Okunması	Metin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur. Okuma yapılırken, peritekstual öğelerle ilişkisi vurgulanır. Örneğin, kitabın içeriğinde anlatılan bir olayın, peritekstual okuma yapılırken yorumlanan bir resimle bağlantısı değerlendirilir. Tahminlerin doğruluğu tartışılır. Sesli okuma bittikten sonra metnin peritekstual okuması tamamlanmış olur.

EK-6. Etik Kurul Kararı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Sayı : 56785782-050.02.04-E.2000203505
Konu : Etik Kurul Kararı (Osman ASLAN
11/01)

21.08.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 13.07.2020 tarihli ve 29202147-101.02.02-E.2000174649 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç.Dr. Ömer YILAR'ın yürüttüğü doktora öğrencisi Osman ASLAN'nın "Peritekstual Okumanın ilkökul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Okuma Motivasyonlarına ve Okuma Tutumlarına Etkisi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 21.08.2020 tarih ve 11/01 sayılı kararı ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (11-01)

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Doç.Dr. Ömer YILAR

Bilgi:

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Başkanlığına

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul

Başkanlığına

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/birim-egitim-bilimleri-enstitusu>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Ayşe Demet BİNDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=7BED4CE9D7E>

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Ömer YILAR'ın yürüttüğü doktora öğrencisi Osman ASLAN 'ın 'Peritekstual Okumanın ilkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Okuma Motivasyonlarına ve Okuma Tutumlarına Etkisi' isimli doktora tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 21.08.2020

Teslim Tarihi: 21.08.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :21.08.2020
Toplantının Sayısı :11

Karar-01: Danışmanlığını Doç.Dr. Ömer YILAR'ın yürüttüğü doktora öğrencisi Osman ASLAN 'nın “Peritekstual Okumanın ilkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Okuma Motivasyonlarına ve Okuma Tutumlarına Etkisi' isimli doktora tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin “Peritekstual Okumanın ilkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Okuma Motivasyonlarına ve Okuma Tutumlarına Etkisi' başlıklı tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

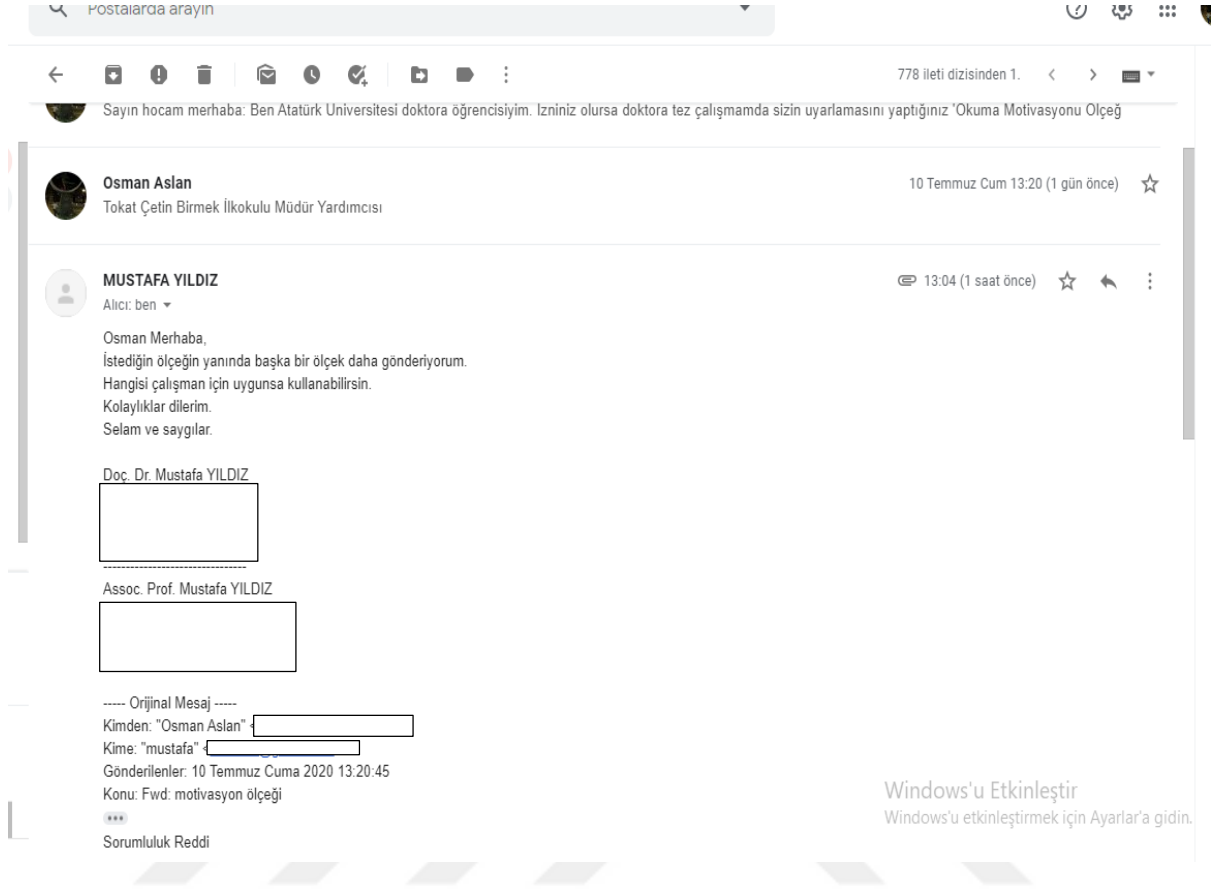
oy birliği ile karar verilmiştir.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 11 Karar No: 01	Toplantı Tarihi: 21.08.2020
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Osman ASLAN Çalışma Konusu: Peritekstual Okumanın ilkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine, Okuma Motivasyonlarına ve Okuma Tutumlarına Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

EK-7. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Araştırmada Kullanılmasına Yönelik İzin Yazısı



EK-8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Araştırmada Kullanılmasına Yönelik İzin Yazısı



İBRAHİM HALİL YURDAĞAL

Alıcı: ben

18 Şubat Sal 12:51



Osman Aslan merhaba, ölçme aracı formunu ekte iletiyorum. Ölçme aracını kullanabilirsiniz. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerlik bilgileri, İlköğretim Online dergisinde yayımlanmıştı oradan inceleyebilirsiniz. Makale linki aşağıdadır. İyi çalışmalar...

<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/ilo/article/view/2786>

Dr. İbrahim Halil YURDAĞAL



Dr. İbrahim Halil YURDAĞAL



Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı Osman ASLAN
Doğum Yeri
Doğum Tarihi
Uyruk
e-Mail

Eğitim Bilgileri

İlköğretim Yunus Emre İlköğretim Okulu- Yeşilyurt/TOKAT
Lise Yeşilyurt Çok Programlı Lise- Yeşilyurt/Tokat
Lisans Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Sınıf Eğitimi
Doktora Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi

İş Deneyimi

Çalışma Alanları

- Peritekstual Okuma
- İlk Okuma ve Yazma Eğitimi
- Okuma Motivasyonu
- Okumaya Yönelik Tutum
- Okuduğunu Anlama
- Özel Eğitim-Üstün Yetenekliler
- Çocuk Edebiyatı