

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARININ ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA
GÜDÜLENMESİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

AHU ÜNSAL BATUM

Ankara

Haziran, 2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARININ
ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA GÜDÜLENMESİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

AHU ÜNSAL BATUM

DANIŞMAN: PROF. DR. SEDAT SEVER

Ankara

Haziran, 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Ahu Ünsal Batum'un hazırladığı "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Öğrencilerin Okumaya G¼dülenmesine Etkisi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Sedat SEVER (Başkan)

Prof. Dr. Cahit KAVCAR (¼ye)

Prof. Dr. Nizamettin KOÇ (¼ye)

Prof. Dr. Selahattin DİLİD¼ZG¼N (¼ye)

Doç. Dr. Bayram BAş (¼ye)

ONAY

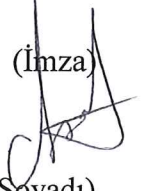
Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

(İmza)



(Adı Soyadı)
Ahu Ünsal Batum

ÖZET

ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARININ ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA GÜDÜLENMESİNE ETKİSİ

Ünsal Batum, Ahu

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr.Sedat Sever

Haziran 2015,

Yarı-deneysel nitelik taşıyan bu çalışma; “Giriş, Kavramsal Çerçeve, İlgili Araştırmalar, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Öneriler” olmak üzere altı bölümden oluşmuştur.

Araştırma, 2013-2014 öğretim yılı boyunca süren on altı haftalık süre içinde ortaokul 5. sınıf Türkçe dersinde yetmiş beşinci sınıf öğrencisinden oluşan araştırma grubu üzerinde yürütülmüştür.

Deneysel işlem den önce araştırma grubuna “Okumaya GÜdülenme Ölçeği” {Ön Test} uygulanmıştır. Öğretim yılının sonunda da “Okumaya GÜdülenme Ölçeği” {Son Test} verilmiştir. Bu çalışmada uzman görüşleri ile belirlenen sekiz çocuk edebiyatı yapıtının öğrencilerin “okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi, içsel okumaya güdülenme” düzeylerine göre okumaya güdülenmesine etkisi olup olmadığı araştırılmış, sonuçta şu bulgulara ulaşılmıştır:

Birinci denenceyle araştırma grubunun “okuma farkındalığı” düzeyindeki farklar yoklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunun yapıtları okumadan önceki “okuma farkındalığı” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “okuma farkındalığı” düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

İkinci denenceyle araştırma grubunun “dışsal okuma gereksinimi” düzeyindeki farklar yoklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını

okumadan önceki “dışsal okuma gereksinimi” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “dışsal okuma gereksinimi” düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü denenceyle araştırma grubunun “dışsal okumaya güdülenme” düzeyindeki farklar yoklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki, “dışsal okumaya güdülenme” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “dışsal okumaya güdülenme” düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Dördüncü denenceyle araştırma grubunun “içsel okuma gereksinimi” düzeyindeki farklar yoklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “içsel okuma gereksinimi” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “içsel okuma gereksinimi” düzeyi arasında ön test lehinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Beşinci denenceyle araştırma grubunun “içsel okumaya güdülenme” düzeyindeki farklar yoklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “içsel okumaya güdülenme” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “içsel okumaya güdülenme” düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Altıncı denenceyle araştırma grubunun “toplam puan ortalamaları” arasındaki farklar yoklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki toplam (okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi, içsel okumaya güdülenme) puan ortalamaları ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki toplam puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yedinci denenceyle, Türkçe Genel Sınavı'na göre belirlenen üst grubun, orta grubun ve alt grubun “okumaya güdülenme” düzeyleri arasındaki fark yoklanmıştır. Sonuç olarak, üst-orta ve alt grubun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki okumaya güdülenme düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki okumaya güdülenme düzeyleri arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca öğrenci görüşlerinin de araştırma verilerini destekleyip desteklemediği ölçülmüş, sözcük kodlama yöntemi ile oluşturulan çizelge sonuçlarına göre, öğrencilerin sekiz çocuk edebiyatı yapıtı için bilişsel ve duyuşsal açıdan ağırlıklı olarak olumlu ifadelere yer verdiği belirlenmiştir.

SUMMARY

THE IMPACT OF CHILDRENS' LITERATURE ON READING MOTIVATION OF STUDENTS

Ünsal, Batum Ahu

Ankara University Institute of Educational Sciences

Department of Cultural Foundations of Education

Fine Arts Education Discipline

Advisor: Prof. Dr. Sedat Sever

June 2015,

This half-experimental study consists of six main sections which are namely “introduction, conceptual framework, related researches, method, findings, conclusion and suggestions.”

This study was carried out with research group of fifth grade students in Turkish lesson during 16 weeks of the whole academic year between 2013 and 2014.

Before the experiment procedure, “reading motivation scale” (pre-test) was applied to the research group. At the end of the academic year, “reading motivation scale” (final-test) was applied to the research group.

In this study, it was studied whether eight works of childrens' literature have an impact on reading motivation according to “reading awareness, extrinsic reading needs, extrinsic reading motivation, intrinsic reading needs, intrinsic reading motivation” levels or not and ultimately reached the following findings:

With the first hypothesis, “reading awareness” level of the research group is studied. As a result, no significant difference between the level of reading awareness of research group before reading the works of childrens' literature and the level of reading awareness of them after reading the works of childrens' literature is determined.

With the second hypothesis, “extrinsic reading needs” level of the research group is studied. As a result, no significant difference between the level of extrinsic reading needs research group before reading the works of childrens' literature and the

level of extrinsic reading needs of them after reading the works of childrens' literature is determined.

With the third hypothesis, "extrinsic reading motivation" level of the research group is studied. As a result, no significant difference between the level of extrinsic reading motivation of research group before reading the works of childrens' literature and the level of extrinsic reading motivation of them after reading the works of childrens' literature is determined.

With the fourth hypothesis, "intrinsic reading needs" level of the research group is studied. As a result, significant difference between the level of intrinsic reading needs research group before reading the works of childrens' literature and the level of intrinsic reading needs of them after reading the works of childrens' literature is determined.

With the fifth hypothesis, "intrinsic reading motivation" level of the research group is studied. As a result, significant difference in the favor of pre-test between the level of intrinsic reading motivation research group before reading the works of childrens' literature and the level of intrinsic reading motivation of them after reading the works of childrens' literature is determined.

With the sixth hypothesis, the total score of the research group is studied. As a result, significant difference in the favor of final test between the total score of the research group according to the all levels (reading awareness, extrinsic reading needs, extrinsic reading motivation, intrinsic reading needs, intrinsic reading motivation) before reading the works of childrens' literature and the total score of them after reading the works of childrens' literature is determined.

With the seventh hypothesis, the level of reading motivation of the upper, middle, lower group is studied. As a result, significant difference in the favor of final test between the level of reading motivation of the upper, middle, lower group classified by the results of the Turkish General Exam before reading the works of childrens' literature and the level of reading motivation of them after reading the works of childrens' literature is determined.

In this study, it is also measured if the research group's affective and cognitive statements about the works of childrens' literature which are classified by means of word-code method supports the data of this study or not and as a result, it is determined that they wrote mostly positive statements about the books.

ÖNSÖZ

Çocuk edebiyatı yapıtlarının 5. sınıf öğrencilerinin okumaya güdülenmesine etkisini belirlemek üzere hazırlanmış, yarı-deneysel bir nitelik taşıyan bu çalışma, altı bölümden oluşmaktadır.

Tezin “Giriş” başlıklı birinci bölümünde; araştırmanın yapılma gerekçesi olan problem, problem durumu ve denenceleri, tezin amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tezde incelenen konular kapsamındaki kavramların araştırmaya yönelik tanımları yer almaktadır.

Tezin “Kavramsal Çerçeve” başlıklı ikinci bölümünde; çocuk ve çocuk edebiyatı kavramları irdelenmiş, güdülenme kavramı, okuma süreci içinde anadili öğretimi ve eğitimi alanına yönelik olarak incelenmiştir. Ayrıca, alanyazında kullanılan başlıca kavramlar (okuma ilgisi, okumaya yönelik tutum, okuma alışkanlığı) ile okumaya güdülenme kavramı arasındaki benzerlik ve farklılıklara açıklık getirme çabası gösterilmiştir.

Tezin “İlgili Araştırmalar” başlıklı üçüncü bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiş, okumaya güdülenme konusunda geliştirilen ölçekler üzerinde durulmuştur.

Tezin “Yöntem” başlıklı dördüncü bölümünde, araştırma yapılırken izlenen yöntem, araştırma grubunun seçimi, deney deseni, veri toplama araçları, yarı-deneysel işlemin basamakları ile verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Anadili öğretimi ve eğitimi sürecinde okutulacak olan sekiz çocuk edebiyatı yapıtlarının seçiminde izlenen yol üzerinde durulmuş, araştırma grubunun gelişim evreleri ile seçilen yapıtların özellikleri arasındaki ilişkiye ve yapıtların seçiminde yararlanılan ölçütlere yer verilmiştir. Ayrıca tez için geliştirilen okumaya güdülenme ölçeğinin hazırlık aşamaları ve alt düzeylerine göre yapılan sınıflandırmalar açıklanmıştır.

Tezin “Bulgular” başlıklı beşinci bölümünde, araştırmaya yönelik denenceler ile ilgili veriler, uygun istatistikler kullanılarak sınanmıştır. Araştırma grubunun akademik başarısına göre ayrılan “alt - üst grup” olarak okumaya güdülenme düzeylerinin belirlendiği bu bölümde, denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, araştırma grubundaki öğrencilerin, araştırma konusu olan okumaya güdülenme sürecindeki ön-test

puanları açısından başlangıçta farklı olup olmadıkları incelenmiştir. “Denencelerle İlgili Bulgular” alt başlığında ise, araştırma grubuna ön-test ve son-test olarak verilen okumaya güdülenme ölçeğinden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemini oluşturan alt problemler sınanmıştır.

Tezin son bölümü olan altıncı bölümde, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Sınanan denenceler yorumlanmış, araştırma bulguları ışığında öneriler sunulmuştur.

Tez konumun belirlenmesi, çalışmamın deneysel niteleğe dönüşmesi ve tezin her aşamasında kıymetli düşünceleri ve önerileriyle bana ışık tutan sevgili hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sedat SEVER’e, tez izleme komitesinde yer alan, görüş ve önerileriyle çalışmanın değerine değer katan kıymetli hocam Prof. Dr. Cahit KAVCAR’a, tezin her bölümünü titizlikle okuyup eleştiri ve önerileriyle çalışmanın niteliğini yükselten kıymetli hocam Prof. Dr. Nizamettin KOÇ’a, okutulacak çocuk edebiyatı yapıtı seçiminde değerli görüşlerini esirgemeyen sevgili hocam Doç.Dr. Canan ASLAN’a, yöntem belirleme sürecindeki önerileriyle yol gösteren Dr. Derya ŞAHHÜSEYİNOĞLU BAYIR’a ve çözümleme (analiz) bölümünde gösterdiği özveri için araştırma görevlisi Sakine Göçer ŞAHİN’e, ölçeğin ön uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen Beytepe İlköğretim Okulu’nda sınıf öğretmeni olan Sayın Sevgi Hayran’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimi uygulanma sürecinde bana destek veren Bilkent Ortaokulu yönetim kadrosuna, çalışma arkadaşlarıma ve 5. sınıf velilerine anlayışları için teşekkür ediyorum.

Bir bilim insanı olmamı yürekten isteyen sevgili babama ve anneme, tez sürecinde yaratıcı fikirleriyle ve tüm kalbiyle beni destekleyen sevgili eşim Fethi Can Batum’a ve tezimin son aşamalarında hayatımıza katılan sevgili kızımız Nefes Rima’ya gönülden teşekkür ediyorum.

Ahu ÜNSAL BATUM

Haziran, 2015

Ankara

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. Aktaran

Tr. Türkçe

Ar. Arapça

Far. Farsça

Haz. Hazırlayan

vb. ve benzeri

vd. ve diğerleri

egitb. Eğitim bilim

ruhb. Ruhbilim

yy. yüzyıl

s. sayfa

MEB. Milli Eğitim Bakanlığı

TDK . Türk Dil Kurumu

İÇİNDEKİLER

	sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEZ BİLDİRİM	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
1.BÖLÜM	
GİRİŞ	1
Araştırma Problemi.....	1
Problem Durumu	4
Denenceler.....	5
Amaç.....	6
Önem.....	6
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Çocuk ve çocuk edebiyatı.....	11
2.2. Okuma.....	12
2.3.Okumaya Güdülenme.....	14
2.3.1. Okumaya Güdülenme ve Alanyazında Kullanılan Başlıca Kavramlar.....	15
2.3.1.1. Okumaya Güdülenme ve Okuma İlgisi.....	15
2.3.1.2.Okumaya Güdülenme ve Okumaya Yönelik Tutum.....	17

2.3.1.3.Okumaya Güdülenme ve Okuma Alışkanlığı.....	19
3. BÖLÜM	
İLGİLİ ARAşTIRMALAR.....	23
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	23
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	25
4. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	29
4.1. Araştırmanın Yöntemi.....	29
4.1.1.Araştırma Grubu.....	29
4.1.2.Araştırmanın Deseni.....	30
4.1.3. Yarı-Deneysel İşlemin Basamakları.....	31
4.1.3.1. Okumaya Güdülenme leği Hazırlık Aşamaları.....	31
4.1.3.2. Ölçeğin Uygulanma Aşamaları.....	36
4.1.3.3. Araştırma Grubunun zellikleri ve ocuk Edebiyatı	
Yapıtlarının Seçimi.....	39
4.1.3.4. Seçilen Yapıtlar Hakkında Genel Bilgi.....	42
4.1.3.5. Yapıtların Araştırma Grubuna Okutulma Süreci.....	44
4.2. Veri Toplama Araçları.....	45
4.2.1. Okumaya Güdülenme leği.....	45
4.2.1.1. Okuma Farkındalığı.....	46
4.2.1.2. Okuma Gereksinimi.....	46
4.2.1.2.1. Dışsal Okuma Gereksinimi.....	46
4.2.1.2.2. İçsel Okuma Gereksinimi.....	47
4.2.1.3. Okumaya Güdülenme.....	47
4.2.1.3.1. Dışsal Okumaya Güdülenme.....	47
4.2.1.3.2. İçsel okumaya güdülenme.....	47
4.2.2. Türkçe Genel Sınava.....	48
4.2.3. Kitap Okuma Etkinlik Dosyası.....	49
4.2.4. Araştırma Grubunun Görüşleri.....	49
4.3. Verilerin zmlenmesi.....	50

5. BÖLÜM

BULGULAR	51
5.1. Araştırma Grubuna İlişkin Bulgular.....	51
5.1.1.Araştırma Grubunun Standart Türkçe Genel Sınavı'na Göre Alt-Üst Grup Farklılıkları.....	51
5.2. Denencelerle İlgili Bulgular.....	52
5.2.1.Araştırma Grubunun Okumaya Güdülenme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	52
5.2.1.1.Araştırma Grubunun Okumaya Güdülenme Ölçeğinin Beş Düzeydeki Puanları.....	52
5.2.1.2. Türkçe Genel Sınavı'na Göre Belirlenen Alt-Orta-Üst Grupların Okumaya Güdülenme Ölçeği Puanları.....	56
5.2.1.2.1. Üst Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	58
5.2.1.2.2. Orta Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	58
5.2.1.2.3. Alt Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	59
5.3. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	60

6. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER	61
Sonuç.....	61
Araştırmacının Gözlem Notları.....	67
Öneriler.....	70
KAYNAKLAR	72
EKLER	84
EK A: Çocuklara Seslenen Kitapların Dış yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği.	84
EK B: Çocuklara Seslenen Kitapların İçyapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği...	86
EK C: Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Seçiminde Yararlanılan Uzman Görüşü Listesi.....	88

EK D: Okumaya Güdülenme leği.....	97
EK E: Türkçe Genel Sınavı Soruları.....	101
EK F: Kitap Okuma Etkinlik Dosyası.....	106
EK G: Öğrenci Görüşlerinden rnekler.....	135
ÖZGEÇMİŞ	144

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Yarı-deneysel İşlemin Simgesel Görünümü.....	30
Çizelge 2: Dışsal Güdülenme Davranış Biçimleri.....	31
Çizelge 3: 10-11 Yaş ocukların Bilişsel, Psiko-sosyal ve Ahlak Gelişim Evreleri..	40
Çizelge 4: Öğrencilerin Okumaya Güdülenme leğinden Aldıkları Puanların Türkçe Genel Sınavı'na Dayanarak Oluşturulan Alt-st Gruplara Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 5: Araştırma Grubuna Uygulanan Tüm Testlerden Elde edilen Puanlara Dair Betimsel İstatistikler	52
Çizelge 6: Uygulama ncesi ve Sonrası İçsel Okuma Gereksinimi Düzeyi Alt Düzeyi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	54
Çizelge 7: Okumaya Güdülenme leği ve Alt Düzeylerine Ait Ortalama Puanların t Testi Sonuçları.....	55
Çizelge 8: Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Grupların Okumaya Güdülenme leğinden Elde edilen Puanlara Dair Betimsel İstatistikler.....	56
Çizelge 9: Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen st Grubun Uygulama ncesi ve Sonrası Okumaya Güdülenme leği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 10: Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Orta Grubun Uygulama ncesi ve Sonrası Okumaya Güdülenme leği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 11: Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Alt Grubun Uygulama ncesi ve Sonrası Okumaya Güdülenme leği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 12: Araştırma Grubunun Yapıtlarla İlgili Duyuşsal ve Bilişsel Görüşleri.....	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: İçsel Güdülenme ve Davranışları Düzenleme Derecesi.....	32
Şekil 2: Okumaya Güdülenme leğinin 2004'te Yenilenen Kategorileri ve Boyutları.....	34
Şekil 3: Kavramsal Model.....	34

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçesi olan problem, amacı ve önemi belirtilmiştir. Bunun dışında, çalışma ile ilgili bazı terimlerin ayırt edici tanımları ile problem durumu ve denenceler, araştırmanın temel sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

Araştırma Problemi

İnsanoğlunun dili, yalnız onu konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil dediğimiz düzen; insanın gözüdür, beynidir, düşüncesi, ruhudur (Aksan, 1987:13). Özdemir (1983a:241)'e göre, "Dil, düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi anadilinde düşünebilir." W. Von Humboldt'un da ifade ettiği gibi "İnsan ancak dili ile insandır." Öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür (Sever, 2011).

Türkçe Öğretimi Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları gibi amaçlar taşımaktadır (MEB, 2005:13-14). Ancak, günümüzde alanla ilgili birçok uzman (Kavcar, 1982; Tezcan, 1983; Özdemir, 1983a; Binyazar, 1983; Adalı, 1983; Şimşek, 1983; Kantemir, 1986; Enginün, 1988; Demir, 1988; Deligönül, 1988; Göktürk, 1989; Özdemir, 1990; Kocaman, 1990; Göğüş, 1990; Demircan, 1990; Kuleli, 1990; Adalı, 1991; İpşiroğlu, 1991; Ozil, 1991; Göğüş, 1998; Sever, 2002b; 2004b; Çotuksöken, 2002), ülkemizde anadiline ve anadili öğretimine yeterince önem verilmediğini; üniversite öğrencilerinin, hatta mezun olanların bile okuduklarını anlayamadıklarını; bu nedenle, anadillerinde yazılmış bir öykü ya da romanı yarıda kestiklerini; kendilerini, duygu ve düşüncelerini gereğince anlatamadıklarını, üstelik sorunlarını dile getirecek bir dilekçe bile yazamadıklarını belirtmektedir (Akt.: Aslan, 2006:1-2).

Ülkemizdeki anadili öğretiminin özellikle okuma becerisini geliştirme açısından yetersiz kalması sorunun temelinde, öğretmenlerin anadili öğretiminde çoğunlukla ders kitaplarını araç-gereç olarak kullanması yatmaktadır. Anadili eğitiminde-öğretiminde ders kitapları içerisinde kullanılan metinler birçok anadili uzmanı tarafından değerlendirilmektedir.

Alan uzmanları, (Özdemir, 1983a; Göktürk, 1989; Binyazar, 1983; Adalı, 1983; Adalı, 1991; Göğüş, 1998; Dilidüzgün, 2003) çocuğun her türlü gelişimine katkıda bulunan yazınsal nitelikli metinlere, bugün Türkçe kitaplarında pek rastlanmadığını, çoğunlukla sözde yazınsal metinlere ya da yazarın isteğine göre kısaltılmış, budanmış, doğal yapısı bozulmuş, dolayısıyla içeriksel olarak bir bütünlük göstermeyen, dilsel

savrukluklarla dolu metinlere yer verildiğini; anadili öğretimimizin de bu yüzden verimsiz olduğunu dile getirmişlerdir (Akt.: Aslan, 2006: 2-3.).

Ders kitaplarının yetersizliği açısından bakıldığında, anadili öğretiminde ve eğitiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının önemi artmaktadır çünkü çocuk edebiyatı, çocuğa görelilik ilkesi gözetilerek yapılandırılan yazınsal ürünleri içerir.

Yazınsal nitelik, kimi kuramlara göre, “duyguların dile getirilmesi”; kimilerine göre de, “yaşam gerçekliğinin, sosyal gerçekliğin yansıtılması” ya da “organik düzen” olarak tanımlanır (Moran,1988:248-249). Kavcar (2004), yazınsal yapıtı, malzemesi dil olan ve kendi türüne özgü bir anlaşma sistemini yapısında taşıyan güzel sanat eseri olarak tanımlar. Özdemir (1983b:36)’e göre yazınsal nitelik, düşüncenin, duygunun, düşlerin ya da yaşantıların söze dökülmesidir.

Şirin (2006:16)’e göre “çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan; çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.”

"Çocuk yazını (edebiyatı), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır" (Sever, 2003a:9).

Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1991). Bundan dolayı okumaya yönelik beğeni, merak, ilgi ya da istek oluşturmak, öğrencinin “okuma” eylemine özgü kişisel tanımlarında ve okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol üstlenir. Bireyin okuma eylemine geçebilmesi için de içten ya da dıştan gelen dürtüler gereklidir. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, merak, beğeni, istek, sevgi beslemesi ile okuma eylemine geçişi arasındaki güç “güdü”dür. Kişiyi harekete geçiren bu itenek, okuma süreci açısından “okumaya güdülenme” başlığı altında incelenmektedir.

Kişinin okuma ilgisi, merakı ve isteği herhangi bir nedenle sönebileceği ve geçici olduğu için bu duygular, onu okuma eylemi içine sokamayabilir. Oysa “güdülenme” çok boyutlu bir kavramdır ve okumaya güdülenme boyutlarından biri de kişiyi içsel ve dışsal nedenlerle okuma sürecine katan itici güçler barındırmaktadır.

"Güdülenme", "motivasyon" sözcüğünün Türkçe karşılığıdır. Ancak motivasyon sözcüğünün "etkin, edilgen ve nötr" anlamlarını da içermesi, bu kavramın yerine ve anlamına göre "güdüleme (etkin), güdülenme (edilgen) ve güdülenim (nötr)" biçiminde kullanılması gerekliliğini doğurur" (İnceoğlu, 2010). Buna göre bu araştırmada "**motivasyon**" yerine Türkçe karşılığı olarak edilgenlik anlamını vurgulayan "**güdülenme**" sözcüğü; "**motive**" yerine "**güdü**" sözcüğü kullanılmış, alıntılar da bu yönde yapılandırılmıştır. İngilizce kaynaklarda ve araştırmalarda "**intrinsic reading motivation**" olarak geçen kavram, bu araştırmada "**içsel okumaya güdülenme**" olarak; "**extrinsic reading motivation**" olarak geçen kavram ise "**dışsal okumaya güdülenme**" olarak kullanılmaktadır.

Güdülenme, çocukların okumalarında çok güçlü bir etkiye sahiptir; son zamanlarda yapılan araştırmalarda, ilköğretim çağındaki öğrencilerin çok daha güçlü bir güdülenmeye sahip olduklarını, bu yüzden de daha küçük yaştaki öğrencilere göre okumaya daha fazla zaman verdikleri ortaya çıkmıştır (Guthrie, Wigfield, Metsela ve Cox, 1999; Wigfield ve Guthrie,1997). Araştırma, çocukların adanmış okur olma olasılığında güdülenmenin önemini belgelemektedir. Okuma becerisi yüksek öğrenciler bile eğer güdülenmezlerse okumayabilirler (Wigfield, 2000). İşte buradan yola çıkarak araştırmacılar, güdülenmeyi alana özgü alt bölümlerde incelenmesi gerektiğini savunmuş, bunun üzerine de "okumaya güdülenme" alanında ayrıca çalışma yürütmüşlerdir.

Okumaya güdülenmede, öğrencileri okuma eylemine iten nedenler, okuma eyleminin devamlılık derecesi ve bu eylemi gerçekleştirirken harcanan çabanın miktarı önemlidir (Eccles, Wigfield, Schiefele 1998; Pintrich ve Schunk, 1996). Bilişsel okuma modelinin tamamı bu alanlarla yeterince ilgilenmediğinden, okumaya yönelik bütünsel bir resim sunamamaktadır. Bundan dolayı araştırmacılar, okumaya güdülenmeyi şu üç alanda incelemeyi tercih etmiştir (Baker ve Wigfield,1999; Wigfield ve Guthrie,1997): (1) içsel ve dışsal okumaya güdülenme (2) bilişsel ve yeterlilik inançları (3) sosyal güdülenme (Baker vd.2000).

Okumada içsel güdülenme merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi okumaya güdülenme boyutlarından; dışsal güdülenme ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlardan oluşmaktadır. Okumaya güdülenme, hem içsel hem de dışsal güdülenme kaynaklarından beslenir (Guthrie ve diğ., 1999:234) (Akt.: Yıldız, 2010:35).

Bu araştırmada okumaya güdülenme, içsel ve dışsal boyut açısından ele alınmış, bu boyutlar çerçevesinde alt düzeylere ayrılmıştır. Buna göre bu araştırmada, araştırma

grubunun okumaya güdülenmesi, “**okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi ve içsel okumaya güdülenme**” olmak üzere aşağıdan yukarıya doğru giden **beş düzeyde** bir derecelendirme yapılarak incelenmiştir. Bu beş düzey de kendi içinde bazı özelliklere göre belirlenmiştir. Okuma farkındalığı düzeyinde “gözlem, görevden kaçmama”; dışsal okuma gereksinimi düzeyinde “öykünme, çevre baskısı ve başarı odağı”; dışsal okumaya güdülenme düzeyinde “başarı, uyum, onay, rekabet”; içsel okuma gereksinimi düzeyinde “okumaya değer verme, okumayı önemli bulma”; içsel okumaya güdülenme düzeyinde “öz-yeterlilik, ilgi, merak, araştırma, sorgulama, özerklik, zoru seçme, okuma kültürü” gibi özellikler taşıyan maddelerden oluşmuştur.

Okumaya güdüleyici tüm etmenler değerlendirildiği zaman dört temel kavramın okuma güdüsü sağlamak için başat rol üstlendiği görülmektedir. Bunlar, "aile, öğretmen, arkadaş ve kitap"tır. Ülper (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler bu dört temel kavramın kendilerini okumaya güdülemek açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre okuma becerisini geliştirmenin yolu, öğrencilerin okumaya güdülenme düzeyleri ile kişilik, dilsel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun öğretim gereçlerinin uyumundan geçmektedir. İşte çocuk edebiyatı yapıtları bu bölümde devreye girer; çünkü yazınsal nitelik taşıyan yapıtların en önemli özelliği, çocuğun düzeyine uygun dil zenginliğine, düşünce yapısına uygun bilişsel gelişimine, anlama evrenine uygun duyuşsal gelişimine, yaşına uygun kişilik gelişimine katkı sağlayan ve sanatsal duyarlılıkla toplumsal gelişimine göre kurgulanan yapıtlar olmalarıdır.

Problem Durumu

5. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki okumaya güdülenme düzeyleri ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki okumaya güdülenme düzeyleri arasında anlamlı (manidar) bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler denencelere yansıtılmıştır:

Denenceler

1. Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “okuma farkındalığı” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “okuma farkındalığı” düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “dışsal okuma gereksinimi” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “dışsal okuma gereksinimi” düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki, “dışsal okumaya güdülenme” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “dışsal okumaya güdülenme” düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “içsel okuma gereksinimi” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “içsel okuma gereksinimi” düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “içsel okumaya güdülenme” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “içsel okumaya güdülenme” düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki toplam (okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi, içsel okumaya güdülenme düzeyleri) puan ortalamaları ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Araştırma grubunda Türkçe Genel Sınavı'na göre belirlenen **üst grubun** (akademik başarıları yüksek öğrenciler) **orta grubun** (akademik başarıları orta düzeydeki öğrencileri) ve **alt grubun** (akademik başarıları düşük öğrenciler) çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “okumaya güdülenme düzeyi” ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “okumaya güdülenme düzeyleri” arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada, ayrıca araştırma grubundan bir öğretim yılı boyunca okutulan sekiz çocuk edebiyatı yapıtı ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin de incelenmesindeki amaç, “araştırma grubunun görüşleri, araştırmadaki denencelerle elde edilen verileri desteklemekte midir?” sorusuna yanıt bulmaktır.

Amaç

Bu araştırma, anadili eğitimi-öğretiminde ve okuma sürecinde önemli bir yere sahip olan çocuk edebiyatı yapıtlarının 5. sınıf öğrencilerinin okumaya güdülenmesindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Anadili eğitimi-öğretiminde uygulanan okuma etkinliklerinde kullanılan okuma metinlerinin öğrencilerin kişilik, bilişsel, dilsel, toplumsal ve duyuşsal gelişim süreçlerine uygun olarak hazırlanması beklenmektedir. Öğrencilerde okuma sevgisi, kitaba yönelik yaşam boyu istek, ilgi ve merak uyandırmak, öğrencilerin okumayı içselleştirmesi, böylece okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi ve okumayı yaşamının bir parçası haline getirmesi için en önemli adımdır.

Bu araştırmada, çoğunlukla ders kitaplarıyla sınırlı kalan anadili eğitimi ve öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanmış çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların okumaya güdülenmesinde temel değişken olarak sunulmuştur. Bu araştırma, seçilen yapıtların öğrencinin “okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi ve içsel okumaya güdülenme” düzeylerine etkisini belirlemesi ve akademik başarı düzeyine göre sınıflanan araştırma grubunun bu yapıtları okumadan önceki okumaya güdülenme düzeyleri ile okuduktan sonraki okumaya güdülenme düzeyleri arasındaki farkı sınıması açısından ülkemizde gerçekleştirilen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır.

Bu araştırma;

- ✓ anadili eğitimi ve öğretiminin başat bir parçası olan “okuma” eylemini, eğitim psikolojisinde oldukça fazla araştırılan “güdülenme” kavramıyla bir araya getirmesi ile,
- ✓ okumaya güdülenme alanında yeni bir ölçek geliştirmesi ile,
- ✓ alanyazın taraması sonucunda, yurtdışında çok sayıda, ülkemizde ise sınırlı sayıda araştırılan “okumaya güdülenme” alanında inceleme yapması ile,
- ✓ “okuma ilgisi, okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı” kavramlarıyla “okumaya güdülenme” arasındaki ilişkilere açıklık getirmesi ile,

✓ çocuk edebiyatı yapıtlarının “okumaya güdülenme” üzerindeki etkisini belirlemesi ile,

✓ okumaya güdülenme düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi yansıtması ile,

✓ çocuk edebiyatı yapıtlarının okumaya güdülenme düzeyine etkisi ile öğrencilerin yapıtlarla ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemesi ile alanyazına önemli bir katkı sağlayabileceği beklenmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki temel sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma grubuna okutulacak olan çocuk edebiyatı yapıtlarının seçiminde uzman görüşleri yeterlidir.
2. Araştırma grubu öğrencilerinin tümü, verilen yapıtların hepsini okumuşlardır.
3. “Kitap Okuma Etkinlik Dosyası”nın uzman görüşleri ile hazırlanan okuduğunu anlama etkinlikleri, araştırma grubunun okuduğu yapıtları anladığını ölçmek için yeterlidir.
4. Araştırma grubunun “Kitap Okuma Etkinlik Dosyası”nda yer alan etkinlikleri tamamlaması için verilen süre yeterlidir.
5. Araştırma grubu öğrencileri, "Okumaya Güdülenme Ölçeği"ni, içten, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtabilecek biçimde yanıtlamıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Amaçlar açısından,

Araştırmada belirtilen probleme ve ilgili alt problemlere yanıt bulunması ile,

2. Denekler açısından,

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Bilkent Ortaokulu'nun 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 70 öğrenci ile,

3. Kapsam açısından,

a. Uzman görüşü ile saptanmış sekiz çocuk edebiyatı yapıtlarının bir yıllık öğretim sürecinde **on altı hafta** içinde, araştırma grubunun *okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi ve içsel okumaya güdülenme düzeyleri* puanları ile,

- b.** Okumaya güdülenme ölçeğinin “hiçbir zaman (1 puan) bazen (2 puan) çoğu zaman (3 puan) her zaman (4 puan)” ifadeleriyle puanlanan otuz dokuz madde içermesi ile,
- c.** Araştırma grubunun okumaya güdülenme düzeylerinin eğitim-öğretim yılının başında ve sonundaki güdülenme düzeylerinin arasında anlamlı bir farkın olup olmamasının sınanması ile,
- d.** Alanyazında her bir düzeyde en az üç madde olması gerektiği (McDonald, 1999) belirtilmesine rağmen araştırma grubunun bilişsel özellikleri ve ölçek düzeylerinin kapsam ağırlıkları göz önüne alındığında, ön inceleme sonunda çıkarılan maddenin bu düzeyde yer almasından dolayı, “içsel okuma gereksinimi” düzeyinde ölçeğin son şeklinde iki maddenin yer alması ile,

4. Desen açısından,

Araştırma, “ön test – son test yarı-deneysel işlem” ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Çocuk edebiyatı: "Çocuk yazını (edebiyatı), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır" (Sever, 2003a:9).

Dışsal okuma gereksinimi: Kişinin okuma eylemine girmeden, kendi isteği, ilgisi, merakından dolayı değil de tamamen dış etkenlerden kaynaklı (okuyan kişilere öykünme, görevi yerine getirme ya da iyi not alma vb.) nedenlerle okuma eylemine gereksinim duyma durumudur.

Dışsal okumaya güdülenme (Extrinsic reading motivation): Kişinin dışsal nedenlerle duyumsadığı okuma gereksinimi sonucunda, okuma eylemine girmesi durumudur. Bu düzeyde, kişinin okuma nedenleri “ödül alma, sosyal çevre tarafından onaylanma, çevreye uyum sağlama ve rekabet etme vb.” boyutlarla çeşitlenmektedir.

Dürtü (Drive): *egitb*. 1. Açlık, susuzluk, cinsel istek gibi ancak bir etkinlikle sona eren ya da azalan fizyolojik ya da ruhsal gerginlik. 2. Organizmayı bir davranışa yönelten itici güç (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü 2013).

Bu araştırmada “dürtü” biyolojik kökenleri açık seçik görülebilen gereksinimler olarak değil, organizmayı gereksinme halinden bu gereksinmeyi giderme yönünde harekete geçiren itenek olarak ele alınmıştır.

Gereksinim: 1. Eksikliği duyulan, ihtiyaç (Türkçe Sözlük 2014).

2. Karşılandığında haz, karşılanmadığında acı ve hüznü veren; karşılandıkça şiddetini kaybeden; zaman içinde kendini tekrarlayan; alışkanlık haline gelebilen; sınırsız ve öznel olan duygu (BSTS / İktisat Terimleri Sözlüğü 2004).

3. *ruh*. Canlı bir varlıkta dirimsel ya da ruhsal bir eksikliğin giderilmesi için beliren algı, duygu ya da dürtü (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü 2013).

Bu araştırmada “gereksinim” biyolojik değil, toplumsal yaşantıdan kaynaklanan, bundan dolayı da kültürlerarası değişiklik gösterebilen “sosyal ve psikolojik gereksinim” açısından güdülenmenin kaynağı olarak ele alınmıştır.

Güdü (Motive): 1. *egitb*. Kişileri belirli bir yönde davranmaya yönelten bilinçli ya da bilinçsiz neden, etken ya da gerekçeler (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü 2013).

Güdülenme: (Motivation) “1. Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon.” 2. “Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği.” (Türkçe Ruhbilim Terimleri Sözlüğü 1990).

İçsel Okuma Gereksinimi: Kişinin kendinde okumaya değer ve önem verdiği için okumaya yönelik duyumsadığı eksikliklerdir. Okuma gereksinimi duymasına rağmen, henüz okuma eylemine geçiş için gerekli olan dürtü ve güdülenme söz konusu değildir.

İçsel Okumaya GÜdülenme: Kişinin kendi istek, ilgi, merak ve kişisel beceri ve amaçlarından kaynaklanan itici güç sonucu okuma eylemine girmesi durumudur. Bu düzeyde kişi okuma eylemini, kendisinin dışında bir kaynaktan ya da nedenden değil, tamamen içselleştirmesinden dolayı gerçekleştirir.

Okuma Farkındalığı (Reading Awareness): Kişinin okuma eylemine girmeden, sosyal çevresinde gözlemlenebilir okuma etkinliklerine tanıklık etmesi, çevresinde okuyan kişilerin olması ve çevresel etkilerden dolayı okumaya yönelik bir farkındalığa sahip olması durumudur.

Okumaya GÜdülenme (Reading Motivation): 1. “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” (Guthrie ve Wigfield, 2000:405).

2. Kişinin hem “ilgi, merak, özerklik vb.” içsel nedenlerle hem de “rekabet, uyum, ödül vb.” sosyal ve dış nedenlerle her an ve sürekli okuma eylemine girme, kısa süreli okuma etkinliklerinden uzun süreli okuma sürecine geçebilme iteneğine sahip olma durumudur.

Okuma İlgisi (Reading Interest): Kişinin okuyacağı kitabı kişisel eğilimine göre seçmesi açısından göreceli bir özellik taşıyan, “içsel okumaya güdülenme” düzeyindeki bir basamaktır.

Okuma Yönelik Tutum (Reading Attitude): Kişinin okumaya yönelik belli bir yargı oluşturacak süreçlerden geçmesi sonucunda üç boyuttan oluşan kalıcı olgulardır. Bunlar; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlardır (İnceoğlu,2010). “Kitap okumak eğlencelidir ya da sıkıcıdır” gibi görüşler duyuşsal boyuttur; “Her fırsatta kitap okurum ya da kitap okumak bana göre değildir” gibi davranışa dönük görüşler davranışsal; “Okumak, sözcük dağarcığımızı geliştirir ya da yeni bilgiler edinmem için okumam şart değil” gibi görüşler bilişsel boyuttur.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bugüne kadar “çocuk” ve “çocukluk” kavramları için pek çok tanım yapılmakla birlikte, bu kavramların “çocuk edebiyatı” çerçevesinde incelendiği bu bölümde; “okumaya güdülenme” kavramı, “okuma ilgisi, okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı” gibi kavramlar arasındaki farklarla birlikte açıklanmış, araştırmada eğitim-öğretim sürecinde okutulmak üzere seçilen yapıtların özellikleri, okumaya güdülenme çerçevesinde sunulmuştur.

2.1. Çocuk ve çocuk edebiyatı

Yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği sayılan “değişim değişmez” ilkesi, çocukluk anlayışında da kendini göstermiştir.

16.yy.’dan sonra kendini yaşatmaya başlayan "çocukluk anlayışı", Postman (1995)’a göre Rönesans’ın en büyük buluşlarından biridir. Aries (1970), uzun geçmişte çocukları tanımlayacak özel terimlerin bulunmadığını; 18. yüzyıla kadar Fransızca’da "*puer* (çocuk)" ve "*adolescens* (genç)" terimlerinin her ikisinin birbirinin yerine geçtiğini; İngilizcede '*bebek*' anlamına gelen "*baby*" teriminin okul çağındaki çocukları tanımlamak için de kullanıldığını; hatta "*erkek öğrenci*" sözcüğü ile "*çocuk*" sözcüğünün eşanlamlı olarak kullanıldığını saptamıştır (Akt.: Tüfekçi, 2012: 32- 33).

Bugün, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)’nde yer alan; 18’ine kadar herkesin çocuk olduğu belirlemesi çağdaş toplumlarca kabul görmüştür ancak yetişkinlerin dünyasına kendine özgü bir pencereden bakan çocuk, yaş çizelgesindeki konumu ile sınırlı değildir.

Günümüzde “çocuk” kavramı, her bilim dalına özgü farklı tanımlarla karşımıza çıkar. Eğitim bilimi alanında “çocuk”, bebeklik döneminden (0-2 yaş) ergenlik dönemine kadarki yaş dilimi arasında kendine özgü bilişsel, dilsel, duyuşsal ve toplumsal gelişim süreçlerinden geçen kişidir. Çocuk edebiyatının da çocuğun bu gelişim süreçlerinde çok önemli bir görevi vardır. Çocuk edebiyatının en temel işlevinin çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak olduğunu belirten Sever (2003) ’e göre, “Çocuk edebiyatı ürünleri nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir.”

Dilidüzgün (2003)’e göre çocuk edebiyatının ortaya çıkış nedeni çocuğun gerçeklerinin, alımlama biçiminin, dünyayı alımlama ve algılama biçiminin

yetişkinlerden çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Dilidüzgün (2000: 258), her çocuk kitabında “çocuğa görelilik” ve “yazınsal nitelik” bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bu iki kavramı, “Çocuğun düşünem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olan kitaplar” şeklinde açıklamıştır.

“Çocuk yayınlarında gerek biçim gerek içerik bakımından birtakım özelliklerin bulunması istenilir. Birçok ciddi araştırma ve yaygın uygulamalar sonunda tespit edilen bu özellikleri taşıyan eserler, genellikle, çekinmeden çocuklara tavsiye edilebilir” (Oğuzkan, 2001:363).

Bu araştırmada okutulan “roman, öykü, fıkra, masal ve şiir” olmak üzere beş farklı türdeki sekiz çocuk edebiyatı yapıtı da “içerik ve biçim” özellikleri açısından uzmanlar tarafından belirlenerek seçilmiştir.

2.2. Okuma

Okuma, başlangıçta simgelerin tanındığı bir algılama sürecidir. Ancak ilerleyen zamanla birlikte, bu simgeler zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüştürülür. Anlama süreci yalnızca tanımayı değil, yorumlama ve değerlendirme basamaklarını da içerir. Bu yönüyle okuma basit tanıma etkinliği değil, karmaşık bir zihinsel süreci ifade eder (Bamberger, 1990). Buna göre, okuma becerisi ile ilgili olarak alanyazında karşılaşılabilen tanımların bazıları aşağıda verilmiştir:

- Okuma; "1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" (TDK, 2005:1494).
- “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006:6).
- “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi birçok işlevin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen bir süreçtir” (Baymur, 1959:11).
- “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar vd., 2004).
- “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir” (Bamberger, 1990:60).

- "Okuma "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okur arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2007).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

- Okuma, bir iletişim sürecidir
- Okuma, bir algılanma sürecidir
- Okuma, bir öğrenme sürecidir
- Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2011:13).

Okuma ile ilgili yukarıda özetlenen tanımlara göre okuma, okur-yazarlık becerisini kazandıktan sonra "okuma farkındalığı" düzeyinden "içsel okumaya güdülenme" düzeyinin en üst basamağı olan "okuma kültürü edinme" düzeyine kadar geliştirilebilecek uzun erimli bir beceri sürecidir. Buna göre, okuma; metin ile alıcı arasındaki amaçlı etkileşim sürecinde görsel algı (harf ve sembollerden anlam oluşturma), düşünsel etkinlik (akılda soru oluşturma) ve ruhsal etkenleri (okuma anında dikkat, odaklanma ve duygusal durum) barındıran devinimli bir anlam kurma eylemidir.

Anadili eğitimi ve öğretiminde, okuma becerisini geliştirme sürecinde öğretmenlerin üst hedefi, okuma kültürü edinmiş birey yetiştirme olmalıdır. İçsel okumaya güdülenme düzeyinin en üst basamağı olan "okuma kültürü" düzeyi, okurun içsel güdülenme yoluyla kendisi için metni anlamaya yönelik çaba harcadığı, ilgisini ve dikkatini verdiği, zevk aldığı, derinlemesine öğrenmek için üst düzey düşünme becerilerini geliştiren farklı bilişsel stratejileri kullandığı ve yaşam boyu okuma eylemini içeren bir süreçtir. Öğrencilerin okuma kültürüne sahip olabilmesi için, her şeyden önce okuduğunu anlaması, daha sonra da okumaya yönelik sürekli bir güdülenme süreci içinde olması gerekir ki bu, bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi, geliştirdiği tutum süreklilik kazanınca bunu okuma alışkanlığına dönüştürmesi ve böylece kendisini yaşam boyu okuma sürecine katması anlamına gelmektedir.

2.3. Okumaya Güdülenme

Okuma, bireysel tercihe dayalı eyleme geçme veya geçmeme kararına göre gerekleŖebilecekle bir etkinlik olduğu için, kiŖinin okuma eylemine geçmesini sağlayacak bir itenek gereklidir. Bu itenek de güdülenmenin bir parçasıdır. Güdülenme, okuma eyleminde çok önemli bir role sahiptir.

"Güdülenme, organizmayı davranıŖa iten, bu davranıŖların düzenlilik ve sreklipliğini belirleyen, davranıŖa yn ve amaç veren eŖitli i ve dıŖ etkenlerle bunların iŖleyiŖini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir. Buna göre güdülenme aŖaėıdaki gibi formüle edilebilir" (Ayhan 2005:145):

Gereksinim → İtke → Dürtü → Güdü → DavranıŖ

Güdülenme devamlı olarak davranıŖ ve öğrenme üzerindeki etkileri ile kendisini ortaya koymaktadır:

- * DavranıŖı belirli hedeflere doğru yönlendirmektedir.
- * Bu hedeflere yönelik çabaları ve enerjii arttırmaktadır.
- * Ara sıra ortaya çıkan müdahaleler ve engeller karŖısında dahi belirli faaliyetlerin baŖlangıcını ve devamlılığını arttırmaktadır.
- * Öğrenenlerin dikkatlerini yönelttikleri, üzerinde dŖndkleri ve detaylandırdıkları biliŖsel süreçleri etkilemektedir.
- * Hangi sonuçların pekiŖtirici ve cezalandırıcı olduğunu ya da olmadığını saptamaktadır (Ladd ve Dinella, 2009; Larson, 2000; Maehr ve Meyer,1997; Pintrich, Marx ve Boyle,1993; Pugh ve Bergin,2006) (Akt.:Gazioğlu, 2013:427).

Okumaya güdülenme konusunda ne çıkan grŖlerden biri, *içsel ve dıŖsal güdülenme* temelli yaklaŖımdır. Kuramsal olarak içsel güdülenme ve dıŖsal güdülenme birbirlerinden farklı olsalar bile bir öğrencinin her iki tür güdülenmeye de sahip olması doğaldır (Lepper ve Henderlong, 2000; Linnenbrink ve Pintrich, 2000). Çok okuyan öğrencilerin zamanla içsel güdülenmesinin arttığı doğru değildir. Özellikle içsel güdülenmesi yüksek öğrenciler daha çok okurlar (Wigfield ve Guthrie, 1997:429). Bu durum güdülenme kuramcılarının (Deci ve Ryan, 1985; Dweck ve Leggett, 1988; Nicholls, 1990; Wigfield ve Eccles, 1992) içsel güdülenmenin ve öğrenmeye dönük amaçların öğrencilerin bir etkinliğe katılmalarında ve kendilerini vermelerinde en temel deėiŖken olduğu yönündeki grŖlerini doğrulamaktadır (Akt.: Yıldız, 2010:7).

İçsel güdülenmenin dıŖsal güdülenmeye göre birçok avantajı (olumlu yanı) vardır. Herhangi bir görev konusunda içsel güdülenmeye sahip öğrenenlerin aŖaėıdakileri gerekleŖtirmeleri daha olasıdır:

- * TeŖvik edilmeden ya da ikna edilmeden kendi inisiyatifleri ile bir iŖi takip etmek
- * Göreve biliŖsel olarak kilitlemek (dikkati onun üzerinde tutarak)
- * İŖin daha zorlayıcı yönlerini üstlenmek

- *Konunun doğru anlaşılması için çaba göstermek (ör. ezbere dayalı öğrenmeden çok, anlamlı öğrenme gerçekleştirerek)
- * Gerekli durumlarda kavramsal değişiklikten geçmek
- * Performans yaratıcılığı sergilemek
- * Başarısızlık durumunda azimli olmak
- * Yapılan işten zevk almak
- * İşin takibi açısından ek fırsatlar araştırmak
- *Yüksek seviyelerde başarı sağlamak (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Brophy, 1986; Corpus, McClintic-Gilbert ve Hayenga,2009; Csikzentmihalyi, Abuhamdeh ve Nakamura, 2005; Csikzentmihalyi ve Nakamura, 1989; Flink ve ark., 1992; Gottfried, 1990; B.A. Hennessey, 1995; Maehr,1984; Pintrich ve ark., 1993; Reeve, 2006; Schweinle, Meyer ve Turner, 2006) (Akt.: Gazioğlu, 2013:428).

Okumaya güdülenme kavramı ilk olarak ilgi düzeyinde Dewey'in sorgulama/araştırma ilkelerinde alanyazına girmiştir. Daha sonraki yıllarda güdülenmeyi kavramsallaştırma çabasına gidilmiş ancak performans gerektiren etkinliklerde kişide geçici bir itici güç olarak değerlendirilmiştir (Weiner, 1992). Guthrie ve Wigfield (2000:406)'e göre son 30 yılda araştırmacılar güdülenmenin çok yönlü olduğunu, bireylerin güdülenmesinin bazı güdülenme boyutlarında daha güçlüyken bazı boyutlarda daha zayıf olabileceğini keşfetmişlerdir (Akt.: Yıldız, 2010).

Yapılan araştırmalar okumaya güdülenmiş bireylerin okumayla daha çok ilgileneceklerini (Guthrie, Van Meter, Mccann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt ve Mitchell, 1996) ve okumaya karşı olumlu tutum geliştireceklerini göstermektedir (Athey, 1982; Mathewson, 1994; Mckenna, Kear ve Ellsworth, 1995).

Ülkemizde, okumaya güdülenme alanında yapılan araştırmalar sınırlıdır. Çoğunlukla yabancı dil öğretimi alanında incelenen okumaya güdülenmenin; anadili eğitim ve öğretiminde “okuma ilgisi, okuma alışkanlıkları, okumaya yönelik tutumlar” gibi kavramların içerisinde de yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu da, alanyazında kavram karışıklığının varlığını göstermektedir.

2.3.1. Okumaya Güdülenme ve Alanyazında Kullanılan Başlıca Kavramlar

2.3.1.1. Okumaya Güdülenme ve Okuma İlgisi:

Okuma ilgisi ile okumaya güdülenme kavramları alanyazında sık sık birarada kullanılmaktadır. İlgi, belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma”dır (TDK, 2005: 955). Yapılan farklı ilgi tanımlarında da bu **bireysel tercihe** dikkat çekilmiştir:

-“1. Bir algı veya düşünceyle yahut fikri ve duygusal bilinçlilik birleşimiyle meydana gelen öznel-nesnel tavır, düşünüş veya durum. 2. Seçme durumu söz konusu olduğu zaman bir kimsenin belirttiği tercih, alaka” (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:138).

-“Dikkati üzerinde toplayan bir kavram ya da düşünceyi kapsayan ve anlaksal ile duygusal bilinçliliğin bileşimi olan bir öznel-nesnel tutum” (Öncül, 2000:602).

-“Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma” (Güney, 1998, s. 144). “Bireylerin, zorlama olmaksızın yapmaktan hoşlandıkları etkinlik veya etkinlik alanları ilgilerimizi oluşturur” (Erkuş, 2006:73).

İlgi bir konu ya da duruma karşı dikkatli olma durumunu belirtmektedir. Bu yönüyle ilgi, dikkati artırır, anımsamayı ve bilgileri düzenlemeyi kolaylaştırır. İlgiler duygusal kökenli olabileceği gibi sonradan kazanılmış değerlere dayalı olarak da geliştirilebilirler. Bu yönüyle öğrenmede ilgilerden de hareket edilebileceği gündeme gelmiştir. Özellikle metinle yapılan öğrenme sürecinde ilgiler bir hareket noktası olarak kullanılmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002:114-115).

"Bireysel ve çevresel etkenlerin ilgilerin oluşum sürecindeki etkisi yanında bazı durumlarda doğrudan metnin konusunun da ilgiyi etkileyebildiği bilinmektedir" (Bray ve Baron, 2003:108).

“İlgi kavramının tanımlarının birçoğu işlevsel olup bireyin bir objeye, bir eyleme ya da bir kimseye belirli bir süreklilikle bağlanması, ilişki kurması biçiminde ifade edilmektedir" (Çetin, 1983).

Okuma amacının ve okuma ilgisinin belirlenmesi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının oluşturulmasında önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Okuma ilgisi; “1.Bir kimsenin belirli okuma parçalarına, araç ve gereçlerine karşı gösterdiği ilgi. 2.Genel olarak okumaya karşı gösterilen ilgi.” olarak tanımlanmaktadır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:226). Okuma ilgisi öğrencilerde yaşa, cinsiyete, zeka derecesine, okuma denemelerine ve alınan eğitim sürecine göre değişebilmektedir.

Okuma ilgisi tek başına ele alındığında öğrencinin okumaya yönelmesini sağlayan itici bir güç değildir. Örneğin öğrencinin macera kitaplarına ilgisi olabilir ancak bu tür kitapları okumasını sağlayan itici güç güdüdür. Öğrenci, ilgi duymadığı bir kitabı da merak ettiği için ya da sosyal nedenlerle okuyabilir. Bu okumayı sağlayan da okuma güdüsüdür. Dolayısıyla okuma ilgisi, okumaya güdülenmenin içinde yer alan bir boyuttur ve bireysel seçim söz konusu olduğundan, içsel güdülenme başlığı altında yer alır. Ayrıca okuma ilgisi, kişinin bir kitabı sadece bir anlık ilgisini çekmesi gibi kısa

sürekli bir durum olmasının yanı sıra, ilerleyen yaşlara göre çeşitlenebilecek ve değişebilecek bir durumdur.

Okuma ilgisi, öğrencinin ilgisini çeken kitapların belirlenmesi yönünde sınırlandırılması gereken, okumaya yönelik tutumu ve okumaya güdülenmesi ile karıştırılmaması gereken bir araştırma konusudur. Ancak bazı araştırmalar, okuma ilgisini, ayırıcı özellikleri göz önüne alınmadan okuma tutumu ya da okuma alışkanlığı ile aynı başlıkta incelemektedir (Arıcı, 2005; Balcı, 2009; Suna,2006).

Okumaya güdülenme, kişinin her an her yaşta yaşayabileceği itici bir güç olduğundan okuma ilgisinden çok daha geniş bir çerçeve içinde yer almaktadır. Okumaya güdülenme, kişinin hem ilgi duyma, merak etme gibi içsel nedenlerle hem de sosyal nedenlerle her an ve sürekli gerçekleşme, kısa süreli durumdan uzun süreli duruma geçebilme olasılığına sahip olma durumudur.

Kişinin okuma ilgisine sahip olması, ilgilendiği bir kitabı okuyacağı anlamına gelmeyebilir. Örneğin bir kişi yıllardır yan flüt çalmak istemekte, bu müzik aletine ilgi duymaktadır ancak yan flüt çalmayı gerçekleştirmek için hiçbir adım atmayabilir. Kişinin ilgi duyduğu bir alana, o alanla ilgili adım atmasını sağlayan itici güç güdülenmedir. Okuma ilgisi için de aynısı söz konusudur. Bir çocuk macera kitaplarına ilgi duyuyor olabilir ancak bütün bir yıl, bir macera kitabı okumak yerine başka eylemlere öncelik vermiş, kitap okumayı hep ertelemiş olabilir. Okumaya güdülenme, çocuğun ilgi duyduğu macera kitabını okumasını sağlayan itici güçtür.

2.3.1.2. Okumaya Güdülenme ve Okumaya Yönelik Tutum

"Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) tutum; "Tutulan yol, tavır" olarak tanımlanmaktadır. Tezbaşaran (1997) tutumların olumlu ya da olumsuz nitelikteki tepkilere yol açabileceğini belirtirken Güney (1998) bu tepkilere sebep olan tutumların "organize ve sürekli" yapısına dikkat çeker" (Akt.: Mete, 2012:43- 46).

Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime bağlı olarak karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinişsel) davranışlarda yani tepkilerde bulunur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur (Özden, 1999: 91) (Akt.: Ateş, 2008).

Tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren unsurlardan biridir. Herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkidir. Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu üç öge arasında bir iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bu ögeler arasındaki ilişkiye göre bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge) ona karşı olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge) birey o nesneye karşı olumlu bir tavır takınarak davranışta bulunur (davranışsal öge). Örneğin, kişi sosyal çevresinde okuma eylemi ile ilgili olumsuz görüşlere tanık olmuşsa, okuma ile ilgili bilgisi “okumanın gereksizliği” olabilir (zihinsel öge); bu bilgi ile birlikte kendisi de okumaya olumsuz bakmaya başlarsa artık o kişi için de okumak “gereksiz” bir eylem olur (duygusal öge); sonunda kendisini okuma eylemine sokmayarak olumsuz bir tavır sergiler (davranışsal öge). Burada tutumun bir davranış olmadığını belirtmek gerekir. Davranışsal öge, bireyin tutum geliştirdiği durum ya da nesne hakkındaki davranış eğilimini yansıtır. Bunlar sözler ya da hareketler şeklinde gözlenebilir. Davranışın yönü olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (İnceoğlu, 2010).

Tutum ile davranış arasında bir ilişki vardır ancak bu ilişkiyi kesin bir neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirdiğimizde bir yanılğı oluşabilir çünkü okuma ile ilgili olumsuz sözler söyleyen bir kişi, olumsuz bir tutuma sahip görünürken, o kişiyi okuma davranışına iten başka bir nedenle gözlemeleme olasılığımız vardır. Bu da tutumu, tek başına davranışın nedeni olmaktan çıkarır.

Tavşancıl (2006: 71-72), çalışmasında, tutum ile ilgili özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- 1-Tutumlar doğuştan gelmez, yaşayarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- 2- Tutumlar geçici değıllerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- 3- Tutumlar, birey ve obje (nesne) arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiklerinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- 4- İnsan- obje (nesne) ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- 5- Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin başka nesnelere karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- 6- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve nesnelere yöneliktir. (Tolan, İsen, Batmaz, 1985: 261)
- 7- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- 8- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler.

"Bazı araştırmacılar (Sherif ve Sherif, 1996, Krech ve Crutchfield, 1980), tutumun tanımına güdüyü de eklemiş, tutumu bireyin bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi olarak belirtmiştir" (Tavşancıl, 2006).

Gerek tutum, gerek güdü, davranışın kendisini değil, davranışın yönelimini ya da eğilimini ifade eder. İnsanların başarılı olabilmeleri çoğu kez bir konuya ilişkin güdülenmesi ile yakından ilgilidir. Tutumun yapısı, güdülerden **iki yönden** farklılaşır. Birinci olarak, tutumda bir güdü varlığı söz konusu değildir, yalnızca belli bir güdünün ortaya çıkma olasılığını gösterir. İkinci olarak, tutumlar belli konulara yöneliktir, yani, kendine özgüdür. Güdüler ise belli amaçlara yöneliktir, dolayısı ile bunlara amaca özgü tutum denilebilir. Ayrıca tutumların, güdülerden daha kalıcı bir yapıya sahip olduklarını da belirtelim. Bu yaklaşımda güdüler, ancak belli etki ve pekiştirmelere tepki olarak uyarıldığı ve ortaya çıkarıldığı halde davranışın görülmediği durumda bile, tutumların var olduğu kabul edilir. Bu durumda güdüler, ancak belli amaçlara ulaşma isteğinin harekete geçmesi ile ortaya çıkmakta ve bu amaca ulaşılması durumunda, ortadan kalkmaktadır. Tutumlar belli nesne ya da olaya karşı, belli bir süreç içinde edinilmiş, dolayısı ile sürekli (kalıcı) olgulardır. (İnceoğlu, 2010)

İnceoğlu'nun tutum ve güdü arasındaki farklara dikkatimizi çeken iki yöne, iki özellik daha eklenebilir. Biri, içsel güdülenmenin insanın yaratışında var olmasına karşın, tutumların bireyin toplumsal etkileşim sürecinde sonradan geliştirdiği bir yapıya sahip olmasıdır. İkinci fark da süredir. Okumaya karşı olumsuz tutumu olan biri, bir kereliğine belli bir amaç için okumaya güdülenebilir ve okuma davranışı sergileyebilir. Örneğin, o güne kadar okumaya karşı olumsuz tutumlara sahip bir genç, okumayı seven bir genç kıza aşık olduğu için kendini göstermek amacıyla bir kereliğine kitap okumaya güdülenebilir. Onu kitap okumaya iten güç, amacını besleyen güdülenmedir. Kendisi okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip olsa da okumaya güdülenme sürecine girebilir. Bu da, tutumun uzun süreli ve düzenlilik sağlayan yönü ile güdülenmenin amaca yönelik olarak çabuk devreye girip çıkabilen kısa süreli yönünü gösterir.

Aynı şekilde, birey okumaya karşı olumlu tutuma sahip olsa da onu okumaya yönlendiren neden ve itici güç oluşmazsa, okuma davranışı gerçekleşmeyecektir. Özetle, tutum ve davranış arasında –tutumun toplumsal deneyimler sonucu edinilerek davranışa yol açan nedenlerden sadece biri olması açısından- tam anlamıyla nedensel bir ilişki kurulamazken; güdülenme ve davranış arasında- içsel güdünün insanın doğasında yer alması ve itenek görevi üstlenmesi açısından- nedensellik söz konusudur.

2.3.1.3. Okumaya Güdülenme ve Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık; “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda ise “Canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar.” (Güney,

1998) olarak açıklanır. Bu tanımlara göre bir eylemin alışkanlık haline gelmesi için “belli aralıklarla düzenli ve sürekli olarak tekrarlanması” gerekmektedir.

“Okuma alışkanlığı, çocuğun temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir” (Gürcan, 1999:37). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, okumaya güdülenme, okuma alışkanlığının oluşmasında önemli bir yere sahiptir.

"Bireylerin okuma alışkanlığı edinmelerinde öncelikle ilgilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Okumaya gerçekten gereksinim duyan ya da ilgisini çeken bir kitabı güdülenerek okuyan birey, bunu alışkanlığa dönüştürebilir" (Sünbül ve diğerleri, 2010:13).

Okumaya yönelik güdülenmeye sahip bir çocuk, okuma eylemini tekrarlayarak yaşam boyu bir sürece yayabilir. Okuma alışkanlığı, bu sürecin oluşum aşamasında yer alır. Okur, önce okumaya yönelik bir gereksinim duyar, ardından bu gereksinimi karşılayacak içsel ve/veya dışsal nedenlerle güdülenme gerçekleşir. Güdülenme süreci devamlılık sağladığında okumaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar gözlemlenebilir. Çocuk bu tutum ve davranışları süreklilik içinde sergilediğinde, okuma alışkanlığı edinme sürecine girmiş olacaktır.

Birey, temel okur-yazarlık sürecini tamamladıktan sonra pek çok nedenle okuma gereksinimi duyabilir. Bu gereksinimleri karşılamak dışında, kişiyi okuma eylemine sokan pek çok neden ve amaç da olabilmektedir. Okuma ilgisi, okuma gereksinimini ne yönde karşılayacağına dair bireyde oluşan bir yönelimdir ancak bu ilgiyi davranışa sürükleyen itici güç yani güdülenme olmadan okuma gerçekleşmeyebilir. Bu açıdan bakıldığında ilgi, güdülenmeyi besleyen gıdalardan sadece bir tanesidir. Birey, içsel ya da dışsal nedenlerle güdülendiği zaman, okuma davranışı sergileyecektir. Bu davranışlar bireyde olumlu inanç ve değerlerle kendini tekrarladığında sürece daha kalıcı bir öge dahil olmaktadır. Bu öge, tutumdur. Bireyin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olması, onun okuma eylemini tekrar edebilecek donanımda olması anlamına gelir ancak güdülenme tek bir okuma davranışı için değil, bütün okuma davranışı için devreye giren itenek olmaya devam edecektir. Tek farkı, artık olumlu tutum da güdülenmeyi beslemektedir.

Okuma sürecinde “ilgi, güdülenme, tutum ve alışkanlık” arasındaki fark şu şekilde özetlenebilir:

Okuma ilgisi, bireyin kitap okuma ile ilgili belli bir farkındalık kazandıktan sonra bireysel tercih yapabileceği kısa süreli ve değişkenlik gösterecek alanlara yönelme

eğilimidir. Okuma ilgisi gösterir ancak okuma eylemini gerçekleştiremeyebilir; **okumaya güdülenme**, bireyin içsel (ilgi, merak, özerklik) ya da dışsal (onaylanma, uyum, rekabet, ödül alma) neden ve amaçlarla yöneldiği yayınları okumasına yönelik itici gücü ile okuma eylemine girmesi; **okumaya yönelik tutum**, okuma eylemine karşı uzun sürede geliştirdiği ve neredeyse kemikleşmiş ancak süreç içerisinde yine de değişime girebilecek yargılarına dönük onaylama ya da reddetme davranışlarını tercih etme yönüdür; **okuma alışkanlığı** ise, bireyin okumaya yönelik tercih ettiği onaylama ile geliştirdiği tutum sürecinde, okumaya tekrar eden ve süreklilik kazandıran davranışlar sergilemesidir.

“İlgi, tutum ve alışkanlık” kavramlarının güdülenme kavramıyla olan ilişkisinde ortak nokta, “güdülenmenin” üç kavram için de “itici güç sağlayan mekanizma” görevi üstlenmesidir. Bir kitaba ilgi duyan bir birey o kitabı güdülenme sayesinde okumaya yönelir; kitabı okurken onu anlar ve kendine katkısını fark ederse, belli bir süre içinde başka bir yayını da okumak için içsel olarak güdülenme olasılığı artacaktır. Bu süreç içinde okuma eylemi tekrar ettikçe, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye başlayacak, bu eylem, birey için daha kalıcı bir hale gelebilecektir. Böylece okuma alışkanlığı edinmesi için gerekli olan bütün okuma süreçlerinden geçmiş olabilecektir.

Bu kavramları benzetme yolu ile de ayırt etmeyi deneyebiliriz. Sürüş için gerekli bütün temel özelliklere sahip bir arabayı ele alalım. Gerekli bütün teknik aksanların var olması gibi, kişinin de okuyabilmesi için temel okur-yazarlık sürecinin tamamlanmış, temel gereksinimlerinin karşılanmış ve anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Arabanın benzini olmasına rağmen ilerleyememesinin nedeni, motorunun çalıştırılmamasıdır. Kişinin de okumaya yönelik bütün temel özelliklere sahip olmasına rağmen okumaması, okumaya güdülenmemiş olmasındandır.

Sürücüyü arabayı çalıştırması için bir yönelime sürükleyen itici güç onun amacına yüklediği güdülenmedir. Sürücünün arabayı çalıştırma davranışı ise artık güdülenme değildir. Kişinin de okuma davranışını göstermesi için güdülenmesi gerekir. Kişi, okuma eylemine girdiği an, güdülenme yani itici güç yerini davranışa bırakmıştır.

Arabayı çalıştırdıktan sonra onun yolculukta arızalanmayacağına ya da sürücüyü yolda bırakmayacağına dair inanç ve değerler de kişinin okumaya yönelik seçtiği tutumu simgeleyebilir. Böylece sürücünün o arabayla uzun yolculuklara çıkabilmesi gibi, kişi de yaşamı boyunca okuma eylemine girecek bir alışkanlığa sahip olabilir. Buna göre, okumaya güdülenme, öğrencinin ilgi alanı içinde ya da dışında okuma eylemini harekete geçirebilen, içsel ya da dış etkenlerle okuma sürecini tamamlamasını

sağlayan itici bir güçtür. Bu itki, öğrencinin içsel olarak kendisini geliştirmek için, okumaya değer verdiği için, öğrenme isteğini beslemek için, zoru sevdiği için ya da merak ettiği için var olabilir; dışsal olarak da akademik başarı için, öğretmenin ya da çevresinin onayı için, rekabet için, not için var olabilir.

Çocukların güdülenmesi, okumaya zaman ayırmaları için şarttır. Güdülenmenin içsel güdülenme, dışsal güdülenme, sosyal güdülenme gibi farklı boyutları vardır. İçsel olarak güdülenmiş çocuklar okumaya karşı daha olumlu tutum sergilemektedirler. Okuma için öğrenme ile öğrenme için okumayı dengeleyerek, öğretmenlerin yeni bilgileri kullanabilen ve okumaya güdülenmiş okurlar yetiştirme olasılığı artar (Dreher, 2000: 87-154).

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okumaya güdülenme alanında yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tarih sırasına göre verilmiştir.

3.1.Yurt içinde yapılan araştırmalar

Ülkemizde “güdülenme” alanında pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan alanyazın incelemesiyle ulaşılan güdülenme ölçekleri, genelde bir derse ya da bir konuya dönük olarak davranışı başlatan, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak ele almaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin ilgili konuya ya da derse yönelik güdüleniminin düzeyi incelenmektedir. Okumaya güdülenme kavramının “okuma ilgisi, okuma alışkanlıkları ve okuma tutumu” kavramlarıyla karıştırıldığı göz önüne alındığında bu üç başlık altında incelenen araştırmalar içerisinde içsel güdülenmenin bir parçası olan “okuma ilgisi” başlığını taşıyan araştırmalarla birlikte “okumaya güdülenme” alanında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Dökmen (1994), okuduğunu anlama, okuma miktarı ve güdülenme süreçlerinin ilişkisini açıklamaya yönelik bir model geliştirmiştir. Dökmen (1994: 22-35) geliştirdiği okuma modeliyle, insanların neden kitap aldıkları ya da onları okumayı hangi nedenlerle sürdürdükleri ve okumanın sonucunda neler elde ettikleri konusunda kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Bu modele göre kişilerin okuduklarını anlama becerileri ve okuma hızları arttıkça kitap okuma eğilimleri de artmaktadır. Ayrıca bu modele göre, öğrencinin okuma ilgisi arttıkça okuma miktarının artacağını ve okuma miktarındaki bu artışta öğrenciyi daha çok okumaya yönleneceği belirtilmektedir (Akt.:Yıldız,2010:8).

Sancı (2002), “*İlköğretim Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Güdülenmelerine Etkisi*” adlı çalışmada, öğrencilerin iç ve dış denetime bağlı yönelimlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma, öğrencinin okuma güdülenmesinin ailesinin sosyal-ekonomik ve kültürel özelliklerin etkilediği varsayımından hareketle, sosyal-ekonomik ve kültürel yönden üst ve alt sınıf ailelerden gelen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma yönelimlerini incelemeye dönüktür. Yapılan sormaca sonuçlarına göre, ekonomik ve sosyal-kültürel açıdan üst grubu oluşturan öğrencilerin okumaya içsel sebeplerle yöneldikleri belirlenmiştir.

Arıcı (2005), "*İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri, ilgi, alışkanlık, eğilim)*" adlı çalışma, Türkiye genelinde yedi büyük şehirdeki (Ankara, Antalya, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir ve Samsun) yirmi altı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda öğrenim gören iki bin öğrenciye ve bu okullarda görev yapan yüz öğretmene uygulanan test, ölçek ve sormacalar sonucunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yüksek, okuma ilgilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Kara (2008), "*İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde GÜdülenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*" adlı çalışmasında kullandığı ölçekte güdülenmeyi "içsel, dışsal ve güdülenmeme" şeklinde ayırmaktadır. Mevcut araştırmalarda güdülenme ölçekleri bir derse ya da konuya ilişkin gösterilen tepkiler olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise, uyarlanan ölçekte bireyin eğitime yönelik güdülenmesi Öz-Belirleme Kuramı doğrultusunda alt boyutlara ayrılmaktadır.

Balcı (2009), "*İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*" adlı çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin genel olarak "yüksek düzeyde" olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlar (okul sınavları ve lise giriş sınavları) sebebiyle eğlenme/dinlenme amaçlı okumalara yeterli vakit ayıramadıkları tespit edilmiştir.

Yıldız (2010), "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma GÜdülenmesi ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*" adlı çalışmasında, bu üç kavram arasındaki ilişkileri gösteren bir model geliştirerek okumaya güdülenmeyi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde analiz etmiştir. Yapısal modelin geliştirilmesinde Wang ve Guthrie (2004) tarafından hazırlanan model temel alınmıştır. Bu modele göre öğrencilerin okuma güdülenmesi içsel ve dışsal olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Araştırmada içsel güdülenmenin öğrencilerin okuma yoluyla aldıkları bilgileri; inceleme, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme ve ön bilgileriyle birleştirip anlamı yapılandırmaya yönelik çabalarını artırdığı bulunmuştur.

Aydemir (2011), "*Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*" adlı çalışmasında, bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri sunulmuş, bilgilendirici metin türlerinde deney grubunun okuduğunu anlama düzeylerinde yükselme tespit edilmiştir. Ancak deney

grubundaki öğrencilerin hem kendi içinde hem de kontrol grubundaki öğrenciler arasında okumaya güdülenme düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Ülper'in (2011) yaptığı çalışmada okumanın duyuşsal boyutu ele alınarak, öğrencilere okumaya güdüleyici etmenler sorulmuştur. Bu çalışma sonuçlarına göre, okumaya güdülenmede “öğretmen, aile, arkadaş ve ortam” belirleyici unsurlardır.

Bozkurt (2013), “*Beşinci sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonu ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasında cinsiyete, okulun yerleşim alanına, ailenin ve sosyal çevrenin kitap okuma/alma alışkanlığı gibi boyutlar açısından inceleme yapılmıştır. Araştırmada, okumaya güdülenme ve alt boyutları açısından, kız öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenmesi erkeklerden daha yüksek çıkmış, aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aydemir ve Öztürk (2013), “*Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*” adlı çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okumaya güdülenmesini belirlemek amacıyla 4 faktörlü ve 22 maddelik bir okumaya güdülenme ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır.

3.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin oluşmasında önemli bir yeri olduğu daha önce de belirtilen araştırmalardan biri, Deci ve Ryan (1985)'in Öz-Belirleme kuramıdır. Bu kurama göre birey, eylemlerinin temelinde kendisinin bulunduğunu dikkate alma ihtiyacı duyar (Pelletier ve Vallerand,1993). Bu öz-belirleme ihtiyacı, kendini yeterli hissetme ve diğer insanlarla ilişkilerini sürdürme ihtiyacı ile sıkı sıkıya bağlıdır. Deci ve Ryan'a göre, bireyin bu üç ihtiyacı sosyal çevre tarafından karşılandığı sürece, birey içsel olarak daha fazla güdülenmektedir (Viau, 2015,s.177). Bu kurama göre kişinin davranışlarının iki kaynağı olabilir: 1. Kişinin kendisinden, iradesine dayalı nedenler 2. Baskı sonucu oluşan kişinin kendi kontrolünün dışına dayalı nedenler. Bu çalışmada güdülenme, “güdülenme düzeyi” ve “güdülenme çeşitleri” olmak üzere iki alanda incelenmiştir. Güdülenme düzeyi, güdülenmenin ne kadar olduğu ile ilgilidir; güdülenme çeşitleri ise davranışa yön veren hedeflerle ilgilidir.

Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında paralel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Okuma becerisi yüksek okuyucular, okumaya daha çok eğilimlidir çünkü okumak için daha fazla güdülenirler.

Ames (1990;1992) yaptığı çalışmada güdülenmenin karmaşık yapısını öğrenmeyle bağlantılı olacak şekilde sınıflandırır ve güdülenme teorilerine ve araştırmalara göre uygulanan eğitim-öğretim programlarının yenilenmesini önerir. Çalışmanın bulgularına göre, güdülenme başarıyla eş anlamlı değildir, öğrenci güdülenmesini başarı testi sonuçlarına bakarak anlamak mümkün değildir; çünkü başarı ve test performansı çeşitli faktörlere göre belirlenir. Etkili bir okul ve etkili bir öğretmen uzun dönemde öğrenciyi katkı sağlayacak öğrenci inançlarını, tutumlarını ve hedeflerini olumlu yönde etkiler. Öğrencilerin sadece akademik anlamda başarılı olmaları uzun dönemde yeterli değildir, aynı zamanda onların bilgi, beceri ve çabalarının gelişimine katkı sağlamak gerekir. Öğretmenler için sorun; öğrencilerin bir şeylerin yapmalarını istemek ve bu yaptıkların şeylerin devamlılığını sağlamak. Bu yüzden güdülenme kavramına değinilmektedir. Öğrencilerin başarılarının artmasında öğretmenlerin oluşturacağı sınıf ortamları önemli rol oynar (Akt.:Aydemir, 2011:33-34).

Garcia ve Pintrich (1992) çalışmalarında, bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanımı, güdülenme ve eleştirel okuma ve öğrencilerin sınıf deneyimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın bulgularında güdülenme, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve eleştirel düşünme arasındaki olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Chapman ve Turner (1995)'in "*Benlik kavramı*" sormacası, bu araştırmada kullanılan ölçek maddelerini oluşturmada, okurun kendi okuma becerisi ve okur profili ile ilgili yargılarını belirlemenin de hedeflenmesi gerektiği düşüncesini vermesi açısından katkı sağlamıştır. Araştırmada, "okuma becerisine yönelik algılar, okuma güçlüklerine yönelik algılar ve okumaya yönelik duygular ve tutumlar" olmak üzere okumaya yönelik benlik algısını üç boyutta değerlendiren bir okuma benlik algısı ölçeği geliştirmişlerdir. Bu boyutlar, Wigfield and Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin öz yeterlik, zoru tercih ve merak boyutlarıyla uyumlu olmasına rağmen araştırmacılar ölçeklerini kavramsallaştırırken güdülenme kavramını kullanmamışlardır.

McKenna ve diğ. (1995) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan okuma tutumları ölçeği, öğrencilerin rahatlamak için ya da okuldan kaynaklanan nedenlerden dolayı okumaktan ne kadar hoşlandıklarını değerlendirmektedir. Bu özellikleriyle ölçek, Gambrell ve diğ. (1996) tarafından geliştirilen MRP (Reading Motivation Profile- Okuma Motivasyonu Profili) adlı ölçeğinin 'okumanın değeri' boyutuyla, Wigfield and Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin de merak ve ilgi/katılım boyutuyla ilişkilidir. (Akt.:Yıldız, 2010).

MRQ (Reading Motivation Questionnaire- Okumaya Güdülenme Sormacası) ölçeğindeki 11 boyuttan sekiz tanesi açıkça tanımlanmış ve iç tutarlılık ve güvenilirlik anlamında yeterli bulmuştur. Bu sekiz boyut "öz-yeterlilik, mücadele, görevden kaçınma, merak, katılım, tanınma, rekabet ve sosyal" boyutlardır. Araştırmada en çok yararlanılan, nitekim alanyazında da en sık gösterilen kaynak olan MRQ çalışması,

güdülenmeyi içsel ve dışsal olarak ayırmıştır. Ancak bu araştırmamızda içsel güdülenme ve dışsal güdülenme öncesinde “farkındalık” ve “gereksinim” boyutları da ele alınmıştır.

Baker ve Wigfield (1999), “*Öğrencilerin okumaya güdülenmesinin boyutları ve bunların okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasındaki ilişkisi*” adlı çalışmasında okuma miktarının, sosyo-ekonomik düzeye göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiş, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim öğrencilerinin okuma gereçlerini elde etme sıkıntısından dolayı okuma ilgilerinde azalma olduğu sonucu çıkmıştır.

Pitcher ve diğ.(2007), ergenlerin okumaya güdülenmesini inceledikleri araştırmalarında, ergen öğrencilerin okumayı, okul temelli bir etkinlik olarak gördüğü sonucunu çıkarmışlardır.

Guthrie ve diğ. (2007), okumaya güdülenme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, güdülenmenin süreç içinde okuduğunu anlama becerilerinde gelişme sağlayan katkısı ortaya çıkmıştır.

McDonald (2008) yaptığı çalışmayla öğretmenlerin güdüleyici uygulamalara karşı farkındalıklarını ve bunları uygulayıp uygulamadıklarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okumaya güdülenmenin öneminin farkında olduğu ve uygulamalarında kullandıkları belirtilmiştir.

Wigfield ve diğ. (2008), okumaya adanmışlık ve okuduğunu anlama becerisinde güdüleyici etkiler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okumaya adanmış öğrencilerin soru sorma ve özetleme gibi anlama stratejilerini sık sık kullandıkları ve bu öğrencilerin içsel okumaya güdülenmesinin yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Lau'nun (2009) çalışmasının Hong Kong'daki ortaokul ve lise öğrencilerinin okumaya güdülenmesi, okuma eğitimi algıları ve okuma miktarları karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin içsel güdülenmeleri güçlü bir şekilde okuma miktarıyla ilişkilidir.

Marinak ve Gambrell'in (2008) çalışmasında ödül vermenin ve ödül seçiminin 3.sınıf öğrencilerinin okumaya güdülenme üzerindeki etkisi incelemiştir. Öğretmenin düşünerek seçtiği ödüllerin okumaya güdülenmeyi arttırdığı sonucu çıkmış olsa da, ödüllerin kitaplara göre içsel güdülenmeye etkisinin olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir.

Sani vd. (2011), 245 lisans öğrencisinin bilimsel metinler okurken okumaya güdülenme düzeylerini ve okuma stratejileri kullanımlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında lisans öğrencilerinin okumaya güdülenmesinin orta düzeyde olduğu,

üstbilişsel okuma stratejileri yerine daha çok bilişsel okuma stratejileri kullandığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmalara genel olarak bakıldığında, ülkemizde okumaya güdülenme alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla okuduğunu anlama ile ilişkisinin incelendiği fark edilebilir. Yurt dışındaki araştırmalarda ise, ülkemizde olduğu gibi çoğunlukla okuma metinleri ile sınırlı kalınmış ancak okumaya güdülenme boyutları üstünde ayrıntılı ve derin çalışmalar yapılmıştır. Geliştirilen ölçekler, ölçeklerin geçerlik-güvenirlilik analizleri, ölçeğin anadili eğitiminde-öğretiminde okuduğunu anlama, okuma süresi ve okuma miktarı açılarından ele alınarak kullanılması da yurt dışı araştırmalarında dikkat çeken bir inceleme sonucudur. Ayrıca "okumaya adanmışlık" (reading engagement) kavramı da yurt dışı çalışmalarında dikkat çeken bir boyuttur. Bu araştırmada "okuma kültürü" olarak yaygınlaşan kavram, bünyesinde içsel okumaya güdülenme düzeyinin en üst basamağını oluştururken, yurt dışı çalışmalarda bilişsel, sosyal ve güdülenme alanlarını birleştirmeyi öngören "okumaya adanmışlık" olarak geçmektedir.

4. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma süresince izlenen yöntem, araştırma grubunun seçimi, araştırma grubuna ilişkin bilgiler, yarı-deneysel işlem, veri toplama araçları, yarı-deneysel araştırmanın işlem basamakları, nitel ve nicel verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, ön test ve son test uygulamalı yarı-deneysel bir model uygulanmıştır. Bu araştırma, bir öğretim yılı boyunca ortaokul 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere okutulan sekiz çocuk edebiyatı yapıtının öğrencinin okumaya güdülenmesine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen yarı-deneysel bir çalışmadır. Ayrıca araştırmada nitel verilere de yer verilmiş, öğrencilerin yapıtlarla ilgili duygu ve düşüncelerinin yer aldığı görüşler için sözcük kodlama yöntemi de kullanılmıştır.

4.1.1. Araştırma Grubu

Araştırma, Ankara İl merkezinde bulunan İDV Özel Bilkent Ortaöğretim Okulu'nda 2013-2014 öğretim yılı boyunca okuyan yetmiş 5. sınıf öğrencisi ile Türkçe dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma grubundaki öğrencilerden 35 erkek; 35 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu sayıların denkliği araştırmacı tarafından sağlanmamış, cinsiyet oranı, sınıf dağılımına göre okul yönetimi tarafından araştırma sürecinden önce belirlenmiştir.

Araştırma grubuna (öğrencilere) bir deneyin parçası oldukları ve bir öğretim yılı boyunca okutulan kitapların bu amaçla seçildiği bildirilmemiştir. Uygulama, araştırma grubunun öğretmeni olan araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Ayrıca araştırma grubunun okumaya güdülenme ölçeğini yanıtlarken adlarını yazmamaları, araştırmacının bireylerin gelişimini izlemek amacıyla ölçeği gruptan habersiz olarak daha sonra isimlendirmesi, grubun maddelere öğretmen etkisi olmadan yanıt vermeleri açısından araştırma için gerekli bulunmuştur.

4.1.2.Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada hem nitel hem nicel veriler kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Nicel veriler için çocuk edebiyatı yapıtlarının okumaya güdülenme düzeyine etkisinin denendiği yarı-deneysel bir işlem kullanılmıştır. Yarı-deneysel işlemin simgesel görünümü **Çizelge 1**'de gösterilmiştir.

Çizelge 1:

Yarı-deneysel İşlemin Simgesel Görünümü

ÖN TEST- SON TEST N: 70

	En düşük	En yüksek	Aritmetik Ortalama	St.Sapma
OT	65,00	130,00	99,96	12,92
ST	65,00	142,00	104,86	18,67

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında 16 (on altı) haftalık bir dönem boyunca Ortaöğretim Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının temel değişken olarak işe koşulması ve okumaya güdülenme ile ilgili olarak geliştirilen denencelerin sınanması amacıyla, Ankara Çankaya ilçesinde bulunan Özel Bilkent Orta Okulu'nda **haftada altı saatlik** Türkçe dersinde 5. sınıfta okuyan araştırma grubu üzerinde yürütülmüştür.

Dört şubedeki öğrenciler, benzer sosyo-ekonomik ve akademik başarı özelliklere sahip öğrenci grubundan oluşmaktadır. Yarı-deneysel çalışmaya 70 öğrenci katılmıştır.

Araştırma grubundaki katılımcılara (öğrencilere) bir deneyin parçası oldukları açıklanmamış, deneysel koşul gizlenmiştir.

4.1.3. Yarı-Deneysel İşlemin Basamakları

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin hazırlık aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

4.1.3.1. Okumaya Güdülenme Ölçeği Hazırlık Aşamaları

Araştırmada “Okumaya Güdülenme Ölçeği”nin oluşmasında önemli bir yeri olan araştırmalardan biri, Ryan ve Deci (1985)’nin Öz-Belirleme kuramıdır. Ölçeğin maddeleri hazırlanırken, düzeylerin içeriğini belirlemede bu kuram da dikkate alınmış, dışsal güdülenme davranış biçimleri de göz önünde tutulmuştur. **Çizelge 2**'de dışsal güdülenme davranış biçimleri gösterilmiştir.

Çizelge 2:

Dışsal Güdülenme Davranış Biçimleri (Deci, Ryan ve Williams, 1996)

Düzenleme Şekli	Öz-düzenleme derecesi	Açıklama
Dışsal	Çok düşük	Bireyin dışında, yaşadığı ortamda var olan etkenler ve tesadüfler tarafından kontrol edilen davranışlar.
İçe Yansıtılmış	Kısmen düşük	Özdeğer gibi bireyin içinde olan istek ve tesadüfler tarafından kontrol edilen davranışlar.
Özdeşleşmiş	Kısmen yüksek	Bireyin kendini etkinliğin önemi ile özdeşleştirdiği için davranışı seçmesi ve sergilemesi.
Bütünleştirilmiş	Çok yüksek	Davranış tamamen özgür olarak yaşanmıştır çünkü düzenleme bireyin öz duygusu ile bütünleştirilmiştir.
Güdülenmeme		

Güdülenmeme

Güdülenmeme bir davranış ya da uyarımın karşısında herhangi bir düzenlemenin yokluğunu ifade eder. Bu durumda, birey davranışlarının ve çevrenin etkisi konusunda herhangi bir ilişki kurmamaktadır. Kendisine herhangi bir yarar sağlayacağına inanmayan birey eylemde bulunmayacak böylece bireyin güdülenmemesi söz konusu olacaktır (Boiche ve Sarrazin, 2007). Öz-Belirleme kuramının ana ögesini ifade eden güdülenmenin içselleştirme süreci, davranışların düzenleme derecesine göre aşağıdaki **Şekil 1**'de özetlenebilir (Fairchild ve diğ., 2005):

Güdülenmeme

↓

Dışsal düzenleme (Dışsal Güdülenme)

↓

İçe yansıtılmış düzenleme (Dışsal Güdülenme)

↓

Özdeşleşmiş düzenleme (Dışsal Güdülenme)

↓

Bütünleşmiş düzenleme (Dışsal Güdülenme)

↓

İçsel düzenleme (İçsel Güdülenme)

Şekil 1: İçsel Güdülenme ve Davranışları Düzenleme Derecesi (Akt.: Kara, 2008:67).

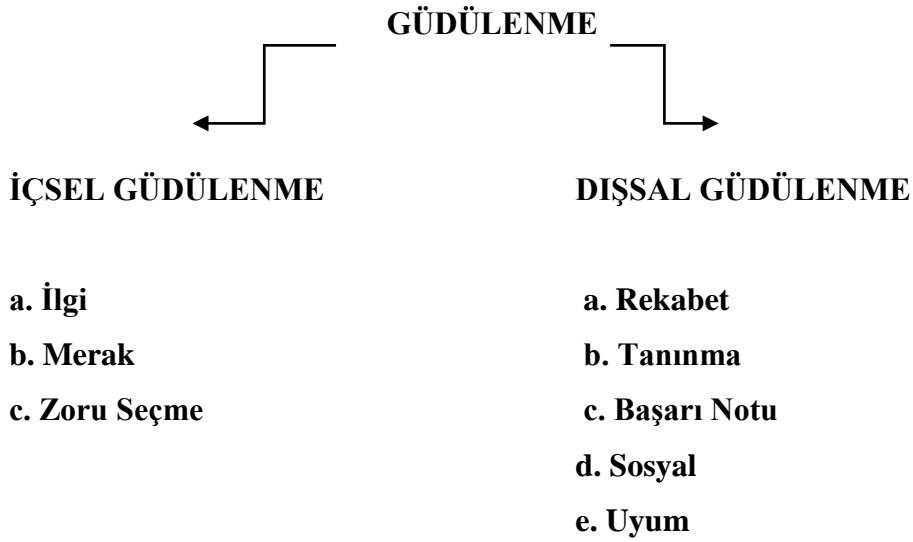
Okuma güdülenmesini ve bu güdülenmeyi etkileyen kişisel ve çevresel faktörlerin belirlenmesinde kullanılmak üzere ilk ölçek Gambrell, Palmer, Codling, ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilmiştir. “**Okuma Güdülenmesi Profili**” adlı ölçek ‘okuyucu benlik algısı’ ve ‘okumanın değeri’ olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Watkins ve Coffey, 2004:110). Ölçeğin ‘okur benlik algısı’ boyutu, çocukların kendi okuma becerilerine ilişkin algılarını değerlendirirken ‘okumanın değeri’ boyutu, öğrencilerin okumayı ne kadar sevdiğiyle ilgilidir. Bu özelliği ile ‘Okumaya Güdülenme Profili’, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen **Okumaya Güdülenme Ölçeği’nin** öz yeterlik, merak ve ilgi boyutlarıyla benzerlik göstermektedir (Baker ve Wigfield, 1999: 455).

Chapman ve Turner (1995) ise, ‘okuma becerisine yönelik algılar, okuma güçlüklerine yönelik algılar’ ve ‘okumaya yönelik duygular ve tutumlar’ olmak üzere okumaya yönelik benlik algısını üç boyutta değerlendiren bir **okuma benlik algısı ölçeği** geliştirmişlerdir. Bu boyutlar Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin öz yeterlik, zoru tercih ve merak boyutlarıyla uyumlu olmasına rağmen

araştırmacılar ölçeklerini kavramsallaştırırken güdülenme kavramını kullanmamışlardır. McKenna ve diğ., (1995) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan **okuma tutumları ölçeği** öğrencilerin rahatlamak için ya da okuldan kaynaklanan nedenlerden dolayı okumaktan ne kadar hoşlandıklarını değerlendirmektedir. Bu özelliklerinden dolayı ölçek Gambrell ve diğ. (1996) tarafından geliştirilen ölçeğin okumanın değeri boyutuyla, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin de merak ve ilgi/katılım boyutuyla ilişkilidir.

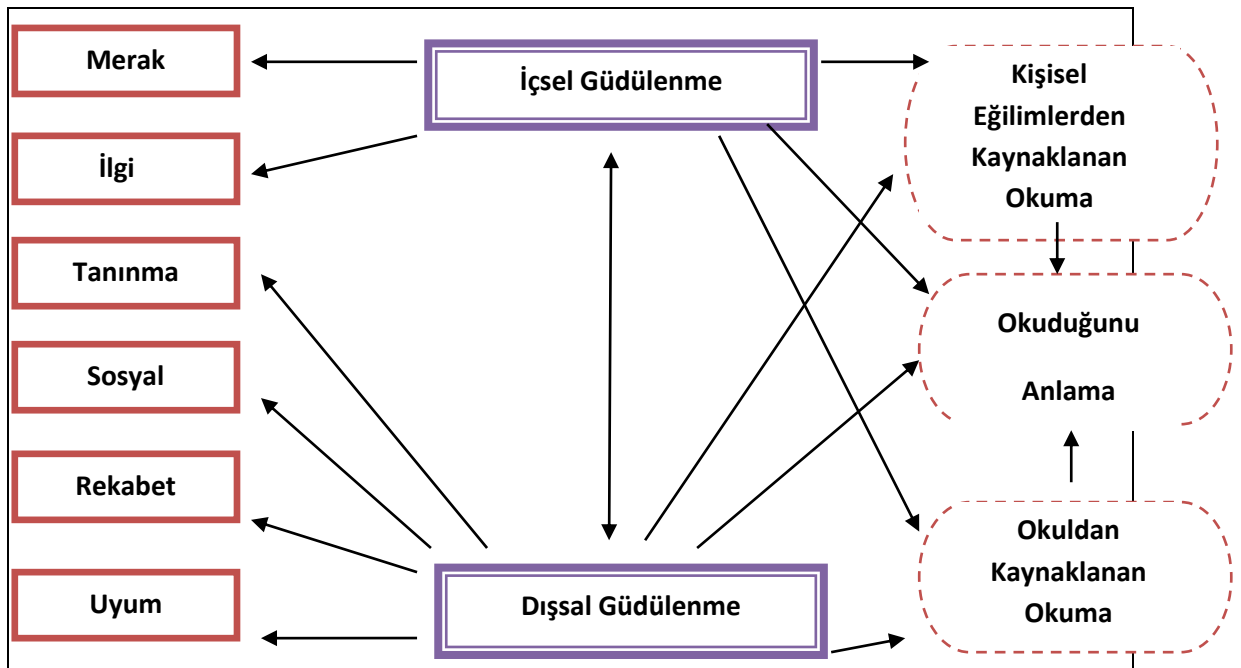
Aslında çocukların okumaya güdülenmelerinin ve okur olarak kendilerine yönelik düşüncelerinin çok boyutlu olduğu yönünde pek çok çalışma bulunmaktadır. Gambrell ve diğ. (1996) okuma güdülenmesinin *okur benlik algısı* ve *okumanın değeri* olarak iki boyutlu olduğunu belirtmektedirler. Chapman ve Turner (1995), *okuma becerisine yönelik algılar*, *okuma güçlüklerine yönelik algılar* ve *okumaya yönelik duygular ve tutumlar* olmak üzere okumaya yönelik güdülenmenin üç boyutlu olduğunu ifade etmektedir. McKenna ve diğ. (1995) tarafından geliştirilen okuma tutumu ölçeği, öğrencilerin rahatlamak için ya da okulla ilgili olarak iki tür okuma güdülenmesine sahip olduklarını göstermektedir. (Akt.: Yıldız,2010:38-39).

Yurt dışı ve yurt içi çalışmalarda yer alan okumaya güdülenme ölçekleri ile (McKenna ve diğ., 1995; Chapman ve Turner, 1995; Gambrell ve diğ., 1996) karşılaştırıldığında, ülkemizde sonradan Yıldız (2010) tarafından geliştirilen **Okumaya Güdülenme Ölçeği** (Baker ve Wigfield, 1999: 455)'nde, okumaya güdülenme, daha kapsamlı bir boyutta değerlendirilmiştir. Faktör analizi çalışmalarına göre, okumaya güdülenme için **on bir özellik** yer almıştır. (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Bunlar (a) ilgi (b) merak (c) zoru seçme (d) katılım (e) öz-yeterlilik (f) rekabet (g) tanınma (h) başarı notu (i) sosyal etkileşim ve (j) (görevden) kaçınmadır. Wang ve Guthrie (2004), Okumaya Güdülenme Ölçeği'ni yeniden incelemiş ve yapılandırmıştır. Bu analizin kavramsal yapısı mevcut üç kategorilik yapı yerine içsel ve dışsal güdülenmeden oluşan iki kategoriden oluşmaktadır. Wang ve Guthrie (2004:169)'ye göre okumaya güdülenme, bireyleri okumaya yöneltten içsel ve dışsal süreçler olarak ifade edilmektedir. Okumaya Güdülenme Ölçeği'nin Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeniden düzenlenen kavramsal yapısı **Şekil 2**'de görülmektedir.



Şekil 2: Okumaya GÜdülenme Ölçeğinin 2004'te Yenilenen Kategorileri ve Boyutları

Wang ve Guthrie (2004) tarafından okuduğunu anlamada etkili olan güdülenme süreçlerini açıklamaya odaklanan yapısal model temel alınarak hazırlanan modelin kavramsal yapısı, Yıldız M.(2010) tarafından aşağıdaki gibi yapılandırılmış, **Şekil 3**'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Kavramsal Model (Yıldız, 2010)

Bütün bu çalışmalar incelendikten sonra bireyin okumaya güdülenmesini, uzman görüşü kılavuzluğunda ‘okuma farkındalığı’ düzeyinden ‘içsel okumaya güdülenme’ düzeyine kadar yükselen bir grafikte belirleme hedefine doğru gidilmiş ve ölçek beş düzeye ayrılmıştır:

1. Okuma Farkındalığı: Bireyin okuma eylemine yönelik belli bir farkındalığı olması ancak kitap okumaya yönelik güdülenmemiş olma özellikleri, bu düzeye alınmıştır. Bu düzeyde gözlem kaynaklı farkındalık, edilgen okur rolünde farkındalık, görevden kaçmama yönünde farkındalık içeren maddeler yer almaktadır.

2. Dışsal Okuma Gereksinimi: Bireyin dış etkilerden kaynaklanan kitap okuma gereksinimi duyması ancak henüz kitap okuma davranışı göstermemesi gibi özellikler bu düzeye alınmıştır. Bu düzeyde; öykünme kaynaklı gereksinim, çevre etkisi kaynaklı gereksinim ve akademik başarı kaynaklı gereksinimi içeren maddeler yer almaktadır.

3.Dışsal Okumaya Güdülenme: Bireyin okumaya karşı duyduğu dışsal gereksinimi karşılamaya yönelik eğilim gösterme özelliği bu düzeydedir. Ancak onu okumaya güdüleyen nedenler, tamamen bireyin dışında gelişen etkilerden kaynaklanmaktadır. Bu düzeyde; çevreye uyum, başarı notu, onay alma, rekabet ve hatırlanma kaynaklı güdülenme içeren maddeler yer almaktadır.

4. İçsel Okuma Gereksinimi: Bireyin okumaya yönelik içsel bir gereksinim duyması için pek çok neden olabilir ancak bu düzeyde sadece “okumaya değer ve önem verme” kaynaklı gereksinim maddeleri ele alınmıştır.

5. İçsel Okumaya Güdülenme: Bireyin okumaya yönelik içsel gereksinimini karşılamaya yönelik eğilim gösterme özelliği bu düzeydedir. Onu okumaya güdüleyen etkenler bu düzeyde tamamen içsel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu düzeyde; okuma ilgisi, okuma merakı, özerklik, araştırma, zoru seçme, amaçlı okuma, sorgulama, okuma alışkanlığı kaynaklı güdülenme içeren maddeler yer almaktadır.

4.1.3.2. Ölçeğin Uygulanma Aşamaları

1. Öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla 40 maddeden oluşan “okumaya güdülenme ölçeği” başlıklı bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu aşamada ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacı, Türkçe öğretmenleri, alanda 3 uzman kişi ve ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurmuştur.

a. Bu araç, Ankara Beykent İlk ve Ortaokulu’nda **ön uygulama** amacıyla 2013-2014 öğretim yılının Ekim ayında sosyo-ekonomik ve akademik başarı açısından araştırma grubuna yakın olan Beytepe İlköğretim Okulu 5. sınıfta okuyan 39 öğrenciye uygulandıktan sonra maddelerin birbirlerinin korelasyonuna dayanarak, “içsel okuma gereksinimi” düzeyinde düşük ilişki gösteren 1 madde silinmiş ve 39 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin son biçiminde yer alan düzeyler ve bu düzeylerin içerdiği madde sayıları aşağıdaki gibidir:

Okuma Farkındalığı Düzeyi (5 Madde), **Dışsal Okuma Gereksinimi Düzeyi** (3 Madde), **Dışsal Okumaya Güdülenme Düzeyi** (4 Madde), **İçsel Okuma Gereksinimi Düzeyi** (2 Madde), **İçsel Okumaya Güdülenme Düzeyi** (25 Madde). Bu düzeyler, alanyazın ve uzmanların görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş, düzeylerdeki madde sayıları araştırma grubundaki öğrenci sayısı, yaşı gibi özellikler göz önünde bulundurularak çok sayıda tutulmamaya özen gösterilmiştir. Alanyazında her bir düzeyde en az üç madde olması gerektiği (McDonald, 1999) belirtilmesine rağmen içsel okuma gereksinimi düzeyinde 2 maddenin yer aldığı görülmektedir. Daha önce belirtildiği üzere araştırma grubunun özellikleri, düzeylerin kapsamının ağırlıkları ve ön inceleme sonuçları dolayısıyla madde sayılarına bu şekilde karar verilmiştir. Ölçekte yer alan madde sayıları araştırmanın sınırlılığı kapsamında değerlendirilmiştir.

b. Bir ölçme aracının geçerliği ölçeğin en önemli psikometrik özelliğidir.

Geçerlik, bir ölçme aracının amacına hizmet etme derecesidir. Geçerliği irdelemenin birçok yolu bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, test maddelerinin uzmanlar tarafından incelenmesi, katılımcıların cevaplama süreçlerinin incelenmesi, puanların kararlılığı, diğer testlerle korelasyon, pratik ölçütlerle korelasyon, grup farklılıkları, test puanlarını geliştirici çalışmalar ve faktör

analizidir (Baykul, 2000). Alanyazında yapılan geçerlik çalışmaları incelendiğinde geçerlik için özellikle faktör analizi çalışmalarının yapıldığı hatta geçerliğin faktör analizi ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Ancak geçerlik için birden fazla yöntemin farklı farklı örneklem üzerinde farklı zamanlarda uygulanması gerektiği ve elde edilen bulguların bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Göçer, 2011; Sireci ve Foulkner-Bond, 2014). Faktör analizi, bir dizi değişkenin kovaryans yapısını incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak, bir anlamda daha az sayıda ve birbirinden bağımsız gözlenmeyen örtük yapılar -faktör - elde etmek amacıyla yapılmaktadır (Daniel, 1988; akt: Stapleton, 1997). Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanır (Büyüköztürk, 2006). Faktör analizinin uygulanmasında madde sayısı- örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Buna göre küçük örneklemelerden elde edilen korelasyon katsayılarının daha az güvenilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Özdamar (2002)'a göre ise, vaka sayısının, değişken sayısından fazla olması gerekir ve her değişkende en az 10 vakanın olması arzu edilir. Genel olarak 100 ile 200 arası denek, analiz için yeterlidir. Ayrıca, bu faktörlerin anlamlı olması arzu edilir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili tartışmalarda bir uzlaşma sağlanamamış olmasına rağmen, bunun en az 300 (Tabachnick ve Fidell, 2007) olması gerektiğine dair genel bir yaklaşım bulunmaktadır.

Bu tartışmalar ışığında bu çalışmada yarı deneysel bir çalışma yapıldığı, bu çalışmanın bir sınıf ortamında yürütüldüğü ve bir sınıftaki öğrenci sayısının faktör analizi için yeterli olmadığı göz önünde bulundurulmuş, bu çalışmada geçerlik çalışması için yeterli örneklem sayısına ulaşılmadığından, geçerlik için grup farklılıkları yönteminden yararlanılmıştır. Yani araştırma grubu, Türkçe Genel Sınavı'ndan aldığı başarı notuna göre akademik başarı açısından üst-orta-alt grup olarak ayrılmıştır.

- c. Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının geçerliği için **uzman görüşleri** ve **grup farklılıkları** yönteminden yararlanılmıştır.

- d. Ölçeğin güvenilirliği için **Cronbach Alfa** iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 39 maddelik ölçeğin güvenilirliği 0,848 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Buna göre bu ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği de yeterli düzeydedir.
2. Ankara Özel Bilkent Ortaöğretim Okulu'nda, 2013-2014 öğretim yılının başından itibaren, dört şubeden oluşan 70 beşinci sınıf öğrencisine çocuk edebiyatı yapıtları okutulmadan önce “Okumaya Güdülenme Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır.
 3. Öğrencilerin okulda uygulanan Türkçe Genel Sınavı'ndan aldıkları puanlar, ölçüt olarak kabul edilmiş, bu sınavdan alınan puanlara göre %27'lik alt gruptaki öğrenciler başarısız; %27'lik üst grupta bulunanlar ise başarılı kabul edilmiştir. Okumaya güdülenme ölçeği adlı ölçme aracının aynı ayırma işlevini yapması durumunda, bu aracın da başarılı başarısız öğrencileri ayırma işlevini yapabildiği dolayısıyla geçerliğine dair bir kanıtın daha ortaya konduğu anlamına gelmektedir. Yani, üst grup olarak belirlenen akademik başarısı yüksek öğrencilerin okumaya güdülenme düzeyleri de ön testte yüksek çıkmış; alt grup olarak belirlenen akademik başarısı düşük öğrencilerin okumaya güdülenme düzeyleri de ön testte düşük çıkmıştır. Bu amaçla Türkçe Genel Sınavı'ndan alınan puanlara göre öğrenciler başarılı-başarısız %27'lik iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplar bağımsız değişken, ölçeğin ön test puanlarının temsil ettiği sonuçlar ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Her iki gruptaki birey sayısı 30'dan küçük olduğu için non-parametrik (parametrik olmayan) bir test olan **Mann Whitney U testinin** uygulanmasına karar verilmiştir.
 4. Araştırma grubu, öğretim yılının sonuna kadar sekiz çocuk edebiyatı yapıtını okuduktan sonra, ikinci dönemin sonunda “Okumaya Güdülenme Ölçeği” son-test olarak uygulanmıştır.
 5. **Nitel araştırma verileri** için her kitap okuma süreci bitiminde, öğrencilerin çocuk edebiyatı yapıtlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini yazdıkları paragraflar, araştırmacı tarafından toplanmıştır.

a. Öğrencilerin sekiz kitap için yazdıkları duygu ve düşünceler için **kodlama** yöntemi uzman görüşü eşliğinde izlenmiş, bu kodlara yönelik veriler **Çizelge-12**'de gösterilmiştir.

b. Öğrenci görüşleri üzerinde yapılan sözcük kodlarına ait sayısal veriler de araştırmacı tarafından girilmiş, bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

4.1.3.3. Araştırma Grubunun Özellikleri ve Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Seçimi

Anadili eğitimi-öğretiminde kullanılan araç-gereçler içerisinde çocuk edebiyatı yapıtları, okumaya güdülenme sürecinde öğretim değişkenlerinden biridir. Çocuklar anadillerini geliştirmek için edebiyata gereksinim duyarlar (Oğuzkan, 2001). Çocukların düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilmiş kitaplar, ders dışı gereçler olarak anadili eğitimi-öğretimi sürecinde sadece dilsel gelişimleri için değil, kişisel, duyuşsal ve toplumsal gelişimleri için de bir gerekliliktir çünkü ders kitapları ile sınırlı kalmak, hem yazınsal tür hem de farklı beceri alanlarına ulaşma hem de çocuğa yönelik açısından yetersizdir (Solar, 2010; Çakır 2009; Özdemir, 1983a; Göktürk, 1989; Binyazar, 1983; Adalı, 1983; Adalı, 1991; Göğüş, 1998; Dilidüzgün, 2003).

Bu araştırmada, okutulan çocuk edebiyatı yapıtları seçilirken şu noktalara dikkat edilmiştir:

1. 5. sınıf öğrencilerinin “bilişsel, psiko-sosyal, ahlaki” gelişim özellikleri,
2. yazınsal nitelik açısından iç yapı- dış yapı özelliklerine yönelik ölçütler,
3. araştırma grubunun okumaya eğilim gösterdiği yazınsal türler.

1. 5. sınıf öğrencilerinin “bilişsel, psiko-sosyal, ahlaki” gelişim evreleri ve temel özellikleri

5. sınıf öğrencilerinin bilişsel, psiko-sosyal ve ahlaki gelişim evreleri, araştırmacı tarafından farklı kaynaklardan alıntılanarak **Çizelge 3**'te özetlenmiştir:

Çizelge 3:

10-11 Yaş Çocukların Bilişsel, Psiko-sosyal ve Ahlak Gelişim Evreleri

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Evreleri ve Temel Özellikleri	Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Evreleri ve Temel Özellikleri	Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri ve Temel Özellikleri
Somut İşlemler Evresi (7-11 yaş)	6-12 yaş	Geleneksel Düzey (Son çocukluk ve ilk ergenlik dönemi gelişimleri)
<ul style="list-style-type: none"> • Ben-merkezcilik azalır. • Sayı, kitle, ağırlık korunumu kavramları edinir. • Neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, sıralama yapabilir. • Dönüşümsel düşünme yeteneğine sahip olurlar. • Hem geriye, hem ileriye dönme, merkeziyetsizlik oluşur (Paiget,1969). 	<p><u>Başarılı olma:</u> Becerilerini geliştirmeye yoğun çaba gösterme ve yeteneklerine güvenme.</p> <p><u>Aşağılık Duygusu:</u> Eğer becerilerini geliştirme çabasına izin verilmezse, aşağılık duygusu geliştirme (Woolfolk,1993).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup üyesi olma, iş paylaşımına değer verme, toplumsal düzeni sağlayan kanunların korunması vb. genel ahlak kurallarına uyma yönünde roller seçme (Lapley,2006).

Araştırma grubu, *bilişsel gelişim* açısından **somut işlemler evresinde** yazınsal nitelikli yapıtlarla buluşturulduğunda, gerek dil-anlatım yönünden gerekse biçim yönünden bir yapıtın yazınsal olup olmadığı ile ilgili çıkarımlar yapabilecek beceriye sahip olurlar çünkü “sınıflama, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma, ilişkilendirme vb.” gibi becerileri geliştirme dönemine girerler. Çocuğun, bu becerilerini geliştirmesini sağlayacak nitelikte anlatım ve kurgulama düzeneğinin olduğu yapıtlarla karşılaşması, bilişsel yolculuğunda gereksinim duyduğu düşünme besinlerinin karşılanması demektir. Ben-merkezciliğin azalması ve giderek kaybolması ile Piaget’in **dağılma** adını verdiği olay bu evrede gerçekleşir (Deniz, vd., 2007). Bu evrede dağılma ile birlikte çocuğun özdeşim kurma, yani kendini başkasının

yerine koyma becerisini geliştirmeye başlaması, yapıtlardaki kahramanlarla özdeşim kurma olanaklarını çoğaltmaktadır. Çocuğa, bu tür bilişsel becerilerini geliştirebileceği olanaklar sunan yapıtların özellikle bu evrede sunulması, sonraki yaşlarına özgü gelişim evreleri için temel atmak anlamına gelmektedir.

Araştırma grubunun *psiko-sosyal gelişimi* açısından bu yapıtlarla karşılaşması, dışa açılmaya başlayan çocuğun yapıtlardaki farklı akran örneklerini tanınması, kimiyle özdeşim kurup kimini kendi çevresindeki kişilerle özdeşleştirmesi, işlenen olay ya da durumları kendi yaşantısındakilerle karşılaştırma olanağı bulması vb. açılardan kendine güvenme ve yeteneklerini keşfetme sürecinde etkili olacaktır.

Bu dönemde çocukların başarılı olma gereksinimi çok fazladır (Deniz vd.2007). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görelik ilkesi başta olmak üzere sahip oldukları pek çok yazınsal özellik, bu evredeki çocuğun “başarılı” olmasına zemin hazırlayabilir çünkü her şeyden önce dil-anlatım açısından onun düzeyine göre tasarlanmışlardır.

Araştırma grubunun *ahlaki gelişim* açısından bulunduğu **geleneksel evrede**, kendini kanıtama, kurallara başkalarının onayı için uyma/uymama yönündeki değer ve davranış değişikliği, dışsal güdülenmeyi besleyen bir durumdur. Ödül ve not vermek yerine güdülenmenin bir parçası olan “amaç belirleme” yani “görevi tamamlamanın önemi” üzerinde durulmuş, araştırma grubu bu amaç çerçevesinde okumaya yönlendirilmiştir. Ancak, araştırma grubunun yazınsal yapıtları okumaya yönelik alt amaçları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre “kendini geliştirmek ya da öğretmenin verdiği görevi tamamlamak” gibi içsel-dışsal nedenlerle değişkenlik göstermektedir.

Piaget, Erikson ve Kohlberg’in gelişim evreleri kuramlarına yönelik eleştiriler yapılmış olsa da, bugüne kadar psikolojide ve eğitim alanında mutlaka bilinmesi gereken kuramlar olmaları ve eleştiri alan noktalarını dışarıda bırakırsak, çocuk gelişimi açısından başvurulan kuramlar olarak değerlendirilmeleri, araştırma grubunun gelişim aşamalarına yönelik yapıtların seçiminde önemli role sahiplerdir.

2. Yazınsal nitelik açısından yapıtların iç yapı- dış yapı özelliklerine yönelik ölçütler

Bu araştırma için başvurulan **yapıtların iç yapı-dış yapı özelliklerini değerlendirme ölçekleri**, Sever (2013:120-144)' in "Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü" adlı eserindeki özellikler temel alınarak aktarılmıştır. “Çocuklara Seslenen

Kitapların Dış Yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği” **Ek-A** ‘da, “Çocuklara Seslenen Kitapların İç Yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği” **Ek-B**’de verilmiştir.

3. Araştırma grubunun okumaya eğilim gösterdiği yazınsal türler

5. sınıf öğrencilerinin okumaya eğilim gösterdiği yazınsal türler, araştırmacının öğretmenlik deneyimi ve uzman görüşü ile “öykü, roman, masal, şiir ve fıkra” türleri olarak sınırlı tutulmuştur. Çocuk edebiyatı yapıtlarının seçiminde yararlanılan uzman görüşü listesi **Ek-C**’de gösterilmiştir.

4.1.3.4. Seçilen Yapıtlar Hakkında Genel Bilgi

Babamın Gözleri Kedi Gözleri (Sevim Ak):

Yapıtın genel dokusunda anne-baba sevgisi işlense de arkadaşlık, özlem ve hayvan sevgileri de okura yaşamsal süreçlerle sunulmaktadır. Sevginin boşanmış bir ailede tek çocuk olarak yaşayan Ayçiçeği karakterinin üstünden gösterilmesi, boşanma sürecinin doğallığını duygu sömürsü yapmadan verilmesi, yazarın özgün ve yalın anlatımı ile bütünleşiyor. Yapıt, okuru sıcacık ve gerçekçi anlatımıyla adeta sevme sanatını öğrenme süreçlerine davet ediyor. Araştırma grubunun araştırma süresi boyunca severek okudukları bu yapıtın, okuru ana karakterle özdeşim kurma yolunda duyuşsal süreçlere sokarak onun bu alandaki becerisini geliştirecek bir niteliğe sahiptir. Yazarın anadilini ustaca kullandığı bu roman, araştırma grubunun ilgi ve beğenisini kazanmıştır.

Lollipop (Christine Nöstlinger):

Araştırma grubundaki öğrencilerin yaşlarındaki ana karakterin pek çok çocuğun sevdiği lolipop şekerinin renkli kağıtlarının arkasına gizlenen hayal gücüne tanıklık ettiğimiz bu roman, araştırma grubunun da hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmekle kalmıyor, yalanın çirkinliğini çocuğun iç dünyasını yansıtarak göstermektedir.

Aya Tırmanan Çocuk (David Almond):

Bodrum katında yaşayan bir çocuğun gökyüzüne olan özlemi, özgürlük ve hayal gücü ile birleşmesini anlatan romanda, “Bir çocuk hayal gücü ve sevenleriyle birlikte Ay’a merdivenle tırmanabilseydi ne olurdu? sorusuna özgün bir anlatımla yanıt vermektedir.

Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek (Isabelle Million, Oscar Brenifier):

Evrensel bir karakter haline gelen Nasreddin Hoca fıkralarından seçmelerle karşılaştığımız bu romanda, alt ve üst düzey bilişsel sorularla öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini eğlendirerek geliştiriyor. Kültürel aktarımı iki filozofun seçtiği sorularla farklı açılardan sağlayan bu yapıt, araştırma grubundaki öğrencileri hem düşünerek hem de eğlenerek okuma eylemine sokmaktadır.

Bunun Adı Findel (Andrew Celements):

Bir sözcüğün sözlüğe girme macerası, yine araştırma grubundaki öğrencilerin yaşlarındaki ana karakterin öğretmenle girdiği düşünce savaşını anlatıyor. Araştırma grubundaki öğrencilerin dünyasının sözcüklerin biçim ve anlam dünyasına yaklaştığı bu yapıtta, sözlük incelemesi yapmanın önemi de iyi düşünülmüş bir kurgu ile duyumsatılmaktadır.

35 Kilo Tembel Teneke (Anna Gavalda):

Araştırma grubunun yaşına yakın olan ana karakterin eğitim sistemine karşı verdiği savaşın konu edildiği romanda yazar, farklı olmanın ve eğitimin de her öğrencinin farklı becerilerine yönelik olması gerekliliğinin altını çiziyor. Hem dede sevgisinin, hem kendine inancın hem de kendini keşfetme yolculuğunun anlatıldığı roman, özellikle akademik başarısı düşük öğrencilerin ilgi ve beğenisini çekmiş, akademik başarısı yüksek ve orta derecede olan öğrencilerin ise başarısızlığa ve başarı gösteremeyen akranlarına yönelik daha olumlu bir bakış açısı edinmelerine katkı sağlamaktadır.

Kralın Piresi (Der. Akşit Göktürk):

Ünlü düşünür ve yazar Akşit Göktürk'ün derlediği dünya masallarını okuyan araştırma grubu, farklı konu ve anlatımlara tanıklık etmenin zevkini yaşadılar. Masal öğeleri arasındaki farklılıkların, masalın bitiş şeklinin ve verdiği derslerin kültürel değişimlerini belirlerken, masal dünyasının hayal ve yaratıcılık yolculuğunda dolaşmanın zevkini yaşamışlardır. Yapıt, öğrencilerin hayal gücünü besleyen unsurlarla çevrili masalların evrensel boyutu ile çerçevelenmektedir.

Balina ile Mandalina (Fazıl Hüsni Dağlarca):

F. Hüsni Dağlarca'nın öyküsel şiir kitabını okurken, araştırma grubu kendilerinden farklı kişilerle de arkadaşlık kurulabileceğini fark ettiler. Araştırma grubunun yapıtın ana karakteri olan mandalinanın serüvenine katılması ve hüzünlü sonu yaşaması ile insanların doğaya yaklaşımı üzerinde düşünmesini sağlamakla kalmıyor, okurlara dostluk adına yapılan fedakarlık örneği vererek duygu eğitiminin bir parçası olma fırsatı tanımaktadır.

4.1.3.5. Yapıtların Araştırma Grubuna Okutulma Süreci

Ankara Özel Bilkent Ortaöğretim Okulu'nda, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde 5. sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma grubuna **iki roman, bir öykü ve bir fıkra kitabı** olmak üzere toplam dört çocuk edebiyatı yapıtı okutulmuş; ikinci döneminde aynı öğrencilere **iki roman, bir masal ve bir şiir kitabı** olmak üzere toplam sekiz çocuk edebiyatı yapıtı okutulmuştur.

- a. Okul dışı okuma ile birlikte her bir kitap için toplam iki hafta okuma süresi verilmiş,
- b. Okul ortamında her kitap için haftada iki ders saati ayrılmış, bu ders saatlerinde sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma ve özetleyerek okuma yöntemleri uygulanmış,
- c. Okuma süreci sonunda her kitap için öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini ölçen sekiz farklı "Kitap Etkinliği" uygulanmış, hazırlanan temel kitapçığın yanısıra yapılan sınıf etkinlikleri de dahil olmak üzere, hepsi "Kitap Okuma Etkinlik Dosyası" adı altında birleştirilmiştir:
 - c.1. Okutulan ilk kitap olan "Babamın Gözleri Kedi Gözleri" romanı için, araştırmacının (Türkçe öğretmenin) hazırladığı "Babamın Gözleri Kedi Gözleri Kitapçığı" adlı kitap etkinliği uygulanmış,
 - c.2. Okutulan ikinci kitap olan "Lollipop" romanı için araştırma grubunun hazırladığı "Lollipop Kitapçığı" adlı kitap etkinliği uygulanmış,
 - c.3. Okutulan üçüncü kitap olan "Aya Tırmanan Çocuk" öykü kitabı için araştırmacının hazırladığı "Üç soru" adlı kitap etkinliği uygulanmış,

c.4. Okutulan dördüncü kitap için “Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek” fıkra kitabı için öğrencilerin okula gelen kitap yazarlarıyla söyleşi için hazırladıkları “Sorularım” adlı etkinlik uygulanmış,

c.5. Okutulan beşinci kitap olan “Bunun Adı Findel” romanı için araştırmacının hazırladığı “Benim Özetim” adlı kitap etkinliği uygulanmış, öğrenciler sözel olarak öğrenme ortamında kitabın özetini çıkarmışlardır.

c.6. Okutulan altıncı kitap olan “35 Kg Tembel Teneke” romanı için araştırmacının hazırladığı “Ben Olsaydım” kitap etkinliği söyleşi biçiminde öğrenim ortamında uygulanmış,

c.7. Okutulan yedinci kitap olan “Kralın Piresi” adlı masal kitabı için araştırmacının hazırladığı “Tekerleme ve grup çalışması” kitap etkinliği uygulanmış, sınıf ortamında bilinen ve okunan masallar tekerleme oyunları eşliğinde sözel olarak anlatılmıştır.

c.8. Okutulan sekizinci kitap olan “Balina ile Mandalina” adlı şiir kitabı için “dostluk” kavramını sınıf ortamında tartışma etkinliği uygulanmış, tartışmalarda yapıttaki kahramanların davranışlarına göndermeler yapılması istenmiştir.

d. Kitap Okuma Etkinlik Dosyası için uygulanan bütün etkinliklerin araştırmacı tarafından not verilmeden değerlendirilmesi ve öğrencilere sözel veya yazılı dönüt verilmesi on gün içinde sonlanmıştır. Böylece her kitap için “okuma ve okuduğunu anlamayı değerlendirme” süreci için ikişer haftalık süre verilmiş; “dönüt verme” uygulamaları ise araştırmacı tarafından yazılı olarak öğrencilere sunulduğu için öğretim sürecine dahil edilmemiştir. Bundan dolayı her kitap için ayrılan sürenin toplamı, bir öğretim yılı boyunca **toplam on altı haftadır.**

4.2. Veri Toplama Araçları

4.2.1. Okumaya Güdülenme Ölçeği

Araştırmada çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisini ölçme, “Okumaya Güdülenme Ölçeği” ile yapılmıştır. Okumaya güdülenme ölçeği, öğrencinin 36 haftalık öğretim yılının 16 haftalık okuma süreci içinde güdülenme düzeylerini, ardından da çocuk edebiyatı yapıtlarının bu düzeylere etkisini belirlemek amacıyla hazırlanan 39 maddelik bir ölçektir. Ölçekteki her madde “hiçbir

zaman (1 puan) bazen (2 puan) çoğu zaman (3 puan) her zaman (4 puan)” ifadeleriyle puanlanmıştır. Düzeyler, okumaya güdülenme kapsamında en alt düzyeden en yüksek düzeye doğru derecelenmiştir. Ölçek, “Okuma farkındalığı- Dışsal okuma gereksinimi- Dışsal okumaya güdülenme- İçsel okuma gereksinimi- İçsel okumaya güdülenme” olarak beş düzeyde hazırlanmıştır.

4.2.1.1. Okuma Farkındalığı

Kişi, okuma farkındalığına çevresinden edindiği gözlemler sonucunda erişir. Kitap okumasa da, okuma gereksinimi ile ilgili bir farkındalığı vardır. Bu basamakta kişi henüz okumaya güdülenmemiştir. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse:

- 1.Kişi, sınavın var olduğunun farkındadır.
- 2.Kişi, okuma eyleminin etrafında gerçekleştiğinin farkındadır.

Okuma farkındalığı düzeyinde, öğrencinin okuma ile ilgili çevresinden edindiği izlenimler, elektronik ve basılı yayınlarda dikkatini çeken yorumlar, gözlemlediği kişilerin davranışlarından yaptığı kişisel çıkarımlar ölçülmektedir. Öğrencinin yaşamında neredeyse hiç kitap okumadığı bu düzeyde öğrenci, sadece çevresinden edindiği gözlemler sonucunda okuma ile ilgili bazı fikirlere sahip olmaktadır. Bu düzey, Deci ve Ryan (1996)’ın “güdülenmeme” düzeyi ile paraleldir ancak kişinin belli bir farkındalığı olmasına rağmen güdülenmemiş olduğunu vurgulamak amacıyla bu düzeye “okuma farkındalığı” demenin daha doğru olduğu düşünülmüştür.

4.2.1.2. Okuma Gereksinimi

Kişi, okuma farkındalığını okuma gereksinimine taşır. Artık kitap okumaya karşı iç veya dış etkilerle bir gereksinim duyar. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse:

A kişisi, dışsal bir neden olarak "sınavı geçme" gereksinimi duyar.

B kişisi, içsel bir neden olarak sadece "okuma" gereksinimini duyar.

Okuma Gereksinimi düzeyi, içsel gereksinim ve dışsal gereksinim olarak ikiye ayrılmıştır:

4.2.1.2.1. Dışsal Okuma Gereksinimi

Dışsal okuma gereksiniminde, öğrencinin kendisi için değil de, başkalarına özendiği için; “başarılı öğrenciler ve okuma becerisi” arasında anlamlı bir ilişki kurduğu

için ya da çevreden gelen baskıdan dolayı okuyup okumadığını belirlemesi öngörülen maddeler yer almaktadır.

4.2.1.2.2. İçsel Okuma Gereksinimi

İçsel okuma gereksiniminde, öğrencinin okumaya verdiği değer ve önem vurgulanırken, okumada amaç belirleyip belirlemediği ölçülmektedir. Bu bölümde, öğrencinin içsel bir gereksinim besleyip beslemediği, kendisi için okuma yapıp yapmadığını belirlemesi öngörülen maddeler yer almaktadır.

4.2.1.3. Okumaya Güdülenme düzeyi de, içsel ve dışsal okumaya güdülenme olarak ikiye ayrılmıştır.

4.2.1.3.1. Dışsal Okumaya Güdülenme

Dışsal okumaya güdülenmede, öğrencinin okumayı akademik başarı için, uyum sağlama, onay alma, başarılı olduğunu duyma isteği gibi sosyal nedenler için veya rekabet ortamının tetikleyici gücünden kaynaklanan bir okuma yapıp yapmadığını belirlemesi öngörülen maddeler yer almaktadır.

Sosyal uyum, onay alma, rekabet gibi dış etkiler sonucunda kişide okumaya karşı itici bir güç oluşur. Bu itici güç (güdü), kişiyi okuma davranışına yönlendirir. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse:

A kişisi, sınavı geçme gereksinimini, annesinin “sınavı geçmen gerekiyor” sözüne karşılık veya arkadaşlarının sınavı geçmek için çalıştığını görmesi gibi nedenlerin etkisiyle karşılamaya yönelir.

B kişisi, okuma gereksinimini çevresinin “okumazsan gelişemezsin” gibi sözlerine karşılık veya anne-babanın onayını almak gibi nedenlerin etkisiyle karşılamaya yönelir.

4.2.1.3.2. İçsel okumaya güdülenme

Kişinin kendisi için, okumaya önem ve değer verdiği için kitap okumasıdır. Dış etkenlerden çok iç uyaranların itici gücüyle okuma eylemini gösterir ve bu güdülenme düzeyinin son basamağı olan “okuma alışkanlığı edinme” sürecine kadar ulaşmasını sağlayan güçlü bir yönelimdir.

Okuma ilgisi, okuma merakı, özerklik kazanımı, araştırma isteği, zoru seçme, sorgulama, amaçlı okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü maddeleri yer almaktadır. Öğrencinin içsel bir güdülenmeyle, kendisi zevk aldığı, merak ettiği, ilgilendiği, okumaya alıştığı için, tamamen kendisinin kitap seçimi yaparak zor da olsa kitabı bırakmadan anlamaya çalıştığı, içselleştirdiği için okuyup okumadığını belirlemesi öngörülen maddeler yer almaktadır. İçsel güdülenmede beklenen en yüksek düzey okuma kültürüdür; yani okur kitap okumayı yaşamının bir parçası haline getirmiş, vazgeçilmez bir etkinlik olarak görmeye başlamıştır.

İçsel-dışsal gereksinim ile içsel-dışsal güdülenme arasındaki fark; *gereksinim düzeyinde* öğrenci bir gereksinim duyar ancak bu gereksinimi sağlayan bir okuma eyleminde henüz bulunmaz. *Güdülenme düzeyinde* ise, öğrenci gereksinimini gidermek için güdülenerek kitabı okumaya yönelir. Araştırmada kullanılan “okumaya güdülenme ölçeği” **Ek-D**'de verilmiştir.

4.2.2. Türkçe Genel Sınavı

Okumaya güdülenme için ön koşul olan okuduğunu anlama becerisini ölçme aracı olarak Türkçe Genel Sınavı hazırlanmıştır. Bu sınav, anadili eğitim-öğretim sürecinde kullanılan, üç öğretmen görüşü* eşliğinde hazırlanmış bir ölçme aracıdır ve araştırma grubunun karnesine Türkçe ders notu olarak girilmiştir. Sınav, bu araştırmada araştırma grubunun akademik farklılıklarını belirleme rolünü üstlendiğinden dolayı, çocuk edebiyatı yapıtları okutulmadan önce bütün araştırma grubuna uygulanmıştır.

Sınavda okuduğunu anlama bölümünde “kavrama, yorumlama ve değerlendirme” basamaklarından oluşan dört soru; dilbilgisi bölümünde okunan metinde geçen bazı sözcüklerin ses ve yapı özelliklerini içeren farklı tipte altı soru sorulmuş; yazılı anlatım bölümünde ise okunan metinden yararlanılarak verilen konulara yönelik iki yönerge sorulmuştur. Türkçe dersinin bir bütün olduğu düşünülerek öğrencilerin anadili becerisinin ölçüldüğü bu sınavdaki soruların kapsam geçerlilikleri için üç öğretmen görüşü yeterli bulunmuştur. Görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve sınav 10 soru ve iki yazılı anlatım konusunun verildiği yönerge ile son şeklini almıştır. Türkçe Genel Sınavı Soruları **Ek-E**'de verilmiştir.

* Araştırmacı, Türkçe öğretmeni ve müdür yardımcısı

4.2.3. Kitap Okuma Etkinlik Dosyası

Öğrenciler, **dört roman, bir öykü, bir masal, bir fıkra ve bir şiir** olmak üzere, bir öğretim yılı boyunca okudukları **toplam sekiz çocuk edebiyatı** yapıtı için hazırlanan kitap etkinliklerini uyguladılar ve bu etkinlikler “Kitap Okuma Etkinlik Dosyası” adı altında toplandı. Bu kitap okuma etkinlik dosyası, öğrencilerin kitapları anlama düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve uzman görüşü ile son şeklini almıştır. Ancak öğrencilerin dışsal güdülenme düzeylerini etkilememek amacıyla dosya için öğrencilere başarı notu verilmemiş, yalnızca öğrencilerin anlama ve anlatımda ortaya çıkan “güçlü ve geliştirilmesi gereken beceriler” başlıkları altında öğrencilere dönüt verilmiştir.

Her kitap etkinliği, araştırma grubunun “kavrama, yorumlama, bilgi ve deneyimlerinden yararlanma ve değerlendirme” becerilerini ölçen açık uçlu soru ve yönergelerden oluşmaktadır. Kitap etkinlik örnekleri **Ek-F**’de verilmiştir.

4.2.4. Araştırma Grubunun Görüşleri

Araştırma grubunun okumaya güdülenme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeğin yanı sıra, yurt dışında yapılan araştırmalarda hem nicel hem nitel veriler toplaması göz önünde bulundurulmuş, öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerine etki ettiği belirlenen çocuk edebiyatı yapıtları hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Araştırma grubunun görüşleri istenirken “yapıtlarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi birkaç cümle ile ifade ediniz.” yönergesi verilmiştir.

Araştırma grubunun görüşleri "sözcük kodlama yöntemi" ile üç uzman görüşü ile sınıflandırılmıştır. "Kodlama, veriler arasına yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir. Kodlama süreci elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir" (Karataş, 2015). Bu araştırmada öğrencilerin görüşleri "duyuşsal" ve "bilişsel" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Duyuşsal görüşler içerisinde "beğendim, zevk aldım, ilgimi çekti vb." ifadelere; bilişsel görüşler içerisinde de "hem eğlendirdi hem düşündürdü, farklı açılardan düşünmeyi öğrendim vb." ifadelere yer verilmiştir.

Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden bahsetmektedir. Bunlar: 1. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, 2. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, 3. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır (Strauss & Corbin, 1990'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008: 229-232). Kodlamanın

ne kadar ayrıntılı olması gerektiği önemli bir sorudur. Bu sorunun yanıtı araştırmanın amacına ve niteliğine göre farklılık gösterir. İletişim süreçlerini içeren araştırmalarda çok ayrıntılı kodlama yapmak gerekirken, farklı bir konudaki araştırmada bu kadar ayrıntılı kodlama gerekli olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 233) (Akt.: Karataş, 2015).

Bu araştırmada, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin paragraflarından birkaç örnek **Ek-G**'de “Öğrenci Görüşleri” başlığı altında verilmiştir.

4.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma denenceleri göz önünde bulundurulduğunda ön test - son test puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılan veriler olarak bağımlı gruplar için **t testi**, normal dağılmayan veri için ise **Wilcoxon testi** yapılmasına karar verilmiştir.

Yarı-deneysel işlemden önce “Okumaya Güdülenme Ölçeği” uygulanmış, ön test puanları, 16 haftalık eğitim-öğretim sürecinde sekiz çocuk edebiyatı yapıtı okutulduktan sonra da son test puanları belirlenmiştir. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanmasında normal dağılan veriler için bağımlı gruplar için **t testi**, normal dağılmayan veri için ise **Wilcoxon testi** uygulanmıştır.

5. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde denencelerle ilgili veriler uygun istatistikler kullanılarak sınanmış, elde edilen veriler oluşturulan çizelgelerde belirtilmiştir.

5.1. Araştırma Grubuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, araştırma grubundaki öğrencilerin okumaya güdülenme ölçeğinden aldıkları puanların Türkçe Genel Sınavı'na dayanarak oluşturulan alt-üst grupların sonuçları incelenmiştir.

5.1.1. Araştırma Grubunun Türkçe Genel Sınavına Göre Alt-Üst Grup Farklılıkları

Çizelge 4:

Öğrencilerin Okumaya Güdülenme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Türkçe Genel Sınavı'na Dayanarak Oluşturulan Alt-Üst Gruplara Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Alt Grup	21	18,67	392,00	161,00	0,016
Üst Grup	26	28,31	736,00		

Çizelge 4' te yer alan Mann Whitney testi sonuçlarına göre üst grup diğer bir ifadeyle Türkçe Genel Sınavı'na göre başarılı öğrencilerin ölçek puanları alt gruptaki öğrencilerden daha yüksektir. Bu ayrışma, ölçüt olarak alınan Türkçe Genel Sınavı'nın yaptığı ayırma işlemine benzerdir. Buna göre geliştirilen okumaya güdülenme ölçeği aracının amacına hizmet ettiği, diğer bir ifadeyle geçerli olduğu belirlenmiştir.

5.2. Denencelerle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, araştırma grubuna yapılan ön test ile son test olarak verilen “Okumaya Güdülenme Ölçeği” ölçme aracından elde edilen veriler özetlenmiş, veriler ışığında araştırmanın problemini oluşturan denenceler sınanmıştır.

5.2.1. Araştırma Grubunun Okumaya Güdülenme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma denenceleri göz önünde bulundurulduğunda öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılan veriler için bağımlı gruplar için t testi, normal dağılmayan veri için ise Wilcoxon testi yapılmasına karar verilmiştir.

5.2.1.1. Araştırma Grubunun Okumaya Güdülenme Ölçeğinin Beş Düzeydeki Puanları

Çizelge 5:

Araştırma Grubuna Uygulanan Tüm Testlerden Elde edilen Puanlara Dair Betimsel İstatistikler (N= 70) Yüksek Puan

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Ölçek Puanı Ön Test	65	130	99,96	12,92	-,358	,584
Ölçek Puanı Son Test	65	142	104,86	18,68	,017	-,831
Okuma Farkındalığı Ön Test	10	19	14,16	2,18	-,242	-,317
Okuma Farkındalığı Son Test	7	20	14,81	2,86	-,269	-,505

(Devam ediyor)

Çizelge 5: (Devam)

Araştırma Grubuna Uygulanan Tüm Testlerden Elde edilen Puanlara Dair Betimsel İstatistikler (N= 70) Yüksek Puan

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Dışsal Okuma Gereksinimi Düzeyi Ön Test	5	11	7,27	1,46	,567	,067
Dışsal Okuma Gereksinimi Düzeyi Son Test	4	11	7,31	1,78	-,002	-,556
Dışsal Okumaya Güdülenme Düzeyi Ön Test	4	13	8,03	2,31	,117	-,943
Dışsal Okumaya Güdülenme Düzeyi Son Test	4	15	8,13	2,51	,566	,146
İçsel Okuma Gereksinimi Düzeyi Ön Test	2	8	6,81	1,40	-1,498	2,458
İçsel Okuma Gereksinimi Düzeyi Son Test	3	8	6,36	1,77	-,632	-,959
İçsel Okumaya Güdülenme Düzeyi Ön Test	36	90	63,69	11,47	,032	,116
İçsel Okumaya Güdülenme Düzeyi Son Test	40	100	68,24	13,53	,062	-,693
test1	27	94	99,96	12,92	-,387	-,719
test2	52	100	104,86	18,68	,033	-,738

Çizelge 5 'te görüldüğü gibi, Okumaya güdülenme ölçeğinin **Okuma Farkındalığı Düzeyinden** alınan puanlar incelendiğinde uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin bu alt düzeye dair ölçek puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($t_{(69)}=-1,930$, $p>0,05$).

Yine ölçeğin **Dışsal Okuma Gereksinimi Düzeyinden** alınan puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(69)}=-0,171$, $p>0,05$).

Ölçeğin **Dışsal Okumaya Güdülenme Düzeyinden** alınan ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(69)}=-0,358$, $p>0,05$).

Ölçeğin **İçsel Okuma Gereksinimi Düzeyinin** ölçümü Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmış, sonuçları Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6:

Uygulama Öncesi ve Sonrası İçsel Okuma Gereksinimi Düzeyi Alt Düzeyi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	28	27.48	769.50	2.217*	0,027
Pozitif Sıra	19	18.87	358.50		

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Çizelge 6' daki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu alt düzeyinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($z=-2,217$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani ön test lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen programın öğrencilerin içsel okuma gereksinimi düzeylerini arttırmada etkili olmadığı, aksine olumsuz bir etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin **İçsel Okumaya Güdülenme Düzeyinden** elde edilen ön test son test puanları incelendiğinde uygulanan yöntemin bu alt boyutu geliştirmede etkili olduğu,

uygulama sonrasında elde edilen puanların uygulama öncesi puanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($t_{(69)}=-3,242$, $p<0,05$).

Çizelge 7:

Okumaya GÜdülenme Ölçeği ve Alt Düzeylerine Ait Ortalama Puanların t Testi Sonuçları (N= 70) Yüksek Puan Serbestlik Derecesi (Sd=69)

	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ölçek Puanı Ön Test	99.95	12.92	-2.708	0,009
Ölçek Puanı Son Test	104.85	18.67		
Okuma Farkındalığı Ön Test	14.15	2.17	-1.930	0,058
Okuma Farkındalığı Son Test	14.81	2.85		
Dışsal Okuma Gereksinimi Düzeyi Ön Test	7.27	1.46	-.171	0,865
Dışsal Okuma Gereksinimi Düzeyi Son Test	7.31	1.78		
Dışsal Okumaya GÜdülenme Düzeyi Ön Test	8.02	2.30	-.358	0,721
Dışsal Okumaya GÜdülenme Düzeyi Son Test	8.12	2.51		
İçsel Okumaya GÜdülenme Düzeyi Ön Test	63.68	11.47	-3.242	0,002
İçsel Okumaya GÜdülenme Düzeyi Son Test	68.24	13.52		

Çizelge 7' de yer alan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, araştırma kapsamında uygulanan yöntemden sonra öğrencilerin genel olarak tüm ölçekten elde ettikleri puanlarda bir artış görülmektedir ($t_{(69)}=-2,708$, $p<0,05$). Öğrencilerin uygulama öncesi ölçek puanları ortalaması 99,95 iken uygulamadan sonra 104,85 olmuştur. Bu

bulgu, uygulanan yöntemin, öğrencilerin okumaya güdülenmelerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

5.2.1.2. Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Alt-Orta-Üst Grupların Okumaya Güdülenme Ölçeği Puanları

Araştırma grubunda Türkçe Genel Sınavına göre belirlenen alt-orta-üst grupların çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önce ve okuduktan sonra aldıkları ölçek puanlarına göre okumaya güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır. Sonuçlar Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8:

Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Grupların Okumaya Güdülenme Ölçeğinden Elde edilen Puanlara Dair Betimsel İstatistikler

		N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Üst Grup	Ölçek Puanı Ön Test Puanı	21	65.00	110.00	94.52	9.887	-1.146	2.943
	Ölçek Puanı Son Test Puanı	21	65.00	138.00	94.09	16.81	.471	1.207
	İçsel Okumaya Güdülenme Ön Test Puanı	21	36.00	78.00	58.52	9.48	-.367	.821
	İçsel Okumaya Güdülenme Son Test Puanı	21	40.00	89.00	60.09	12.08	.297	.334
Orta Grup	Ölçek Puanı Ön Test Puanı	23	73.00	130.00	102.86	14.43	-.249	-.200
	Ölçek Puanı Son Test Puanı	23	81.00	137.00	108.60	16.65	.064	-1.244
	İçsel Okumaya Güdülenme Ön Test Puanı	23	43.00	90.00	66.30	12.69	.091	-.072
	Ölçek Puanı Ön Test Puanı	21	65.00	110.00	94.52	9.88	-1.146	2.943

(Devam ediyor)

Çizelge 8 (devam)

Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Grupların Okumaya Güdülenme Ölçeğinden Elde edilen Puanlara Dair Betimsel İstatistikler

		N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Alt Grup	Ölçek Puanı Ön Test Puanı	26	65.00	120.00	101.7692	12.77907	-.921	1.678
	Ölçek Puanı Son Test Puanı	26	78.00	142.00	110.2308	18.77724	-.302	-1.072
	İçsel Okumaya Güdülenme Ön Test Puanı	26	41.00	83.00	65.5385	10.82305	-.302	.200
	İçsel Okumaya Güdülenme Son Test Puanı	26	51.00	100.00	72.6154	13.31488	-.112	-.827

Çizelge 8' de görüldüğü gibi, araştırma grubunun üst gruptaki yani akademik başarısı yüksek öğrencilerin deneysel işlemden önceki okumaya güdülenme düzeyleri yüksek çıkmış, çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonra da aynı düzeyde kalmışlardır.

Araştırma grubunun orta gruptaki öğrencilerin ise deneysel işlemden önceki okumaya güdülenme düzeyleri ile deneysel işlemden sonraki okumaya güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Araştırma grubunun alt gruptaki öğrencilerin de deneysel işlemden önceki okumaya güdülenme düzeyleri ile deneysel işlemden sonraki okumaya güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Araştırma grubunun üst gruptaki öğrencilerin deneysel işlemden önceki okumaya güdülenme düzeyleri ile deneysel işlemden sonraki okumaya güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Üst grubun uygulama öncesi ve sonrası okumaya güdülenme puanları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

5.2.1.2.1. Üst Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 9:

Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Üst Grubun Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Güdülenme Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Okumaya Güdülenme Ölçeği	Negatif Sıra	9	10.78	97.00	-	0,765
	Pozitif Sıra	11	10.27	113.00		
	Pozitif Sıra	16	9.50	152.00		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelge 9' da görüldüğü gibi, Türkçe Genel Sınavı'na göre belirlenen üst grup öğrencilerinin okumaya güdülenme düzeyi puan ortalaması deneysel işlem öncesi ve sonrasında anlamlı bir değişiklik göstermemiştir. Buna göre, akademik başarısı yüksek öğrencilerin, okumaya güdülenme düzeylerinin de yüksek olması, akademik başarı ve okumaya güdülenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, araştırma sürecinde üst grubun sekiz yapıtı okuduktan sonra da okumaya güdülenme düzeylerinin yüksek kalması önemli bir bulgudur.

5.2.1.2.2. Orta Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Orta grubun uygulama öncesi ve sonrası okumaya güdülenme puanları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10:

Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Orta Grubun Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Güdülenme Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Okumaya Güdülenme Ölçeği	Negatif Sıra	5	11.80	59.00	-	0,028
	Pozitif Sıra	17	11.41	194.00		
	Pozitif Sıra	18	11.69	210.50		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelge 10 'da görüldüğü gibi, orta grubun ön test ve son testten aldıkları puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ortalamaları son test lehinedir; yani ön test ile son test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çocuk edebiyatı yapıtlarının orta gruptaki yani akademik başarısı orta derecede olan öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini arttırdığı sonucu çıkmıştır.

5.2.1.2.3. Alt Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt grubun uygulama öncesi ve sonrası okumaya güdülenme puanları Çizelge 11' de gösterilmiştir.

Çizelge 11:

Türkçe Genel Sınavına Göre Belirlenen Alt Grubun Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Güdülenme Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Okumaya Güdülenme Ölçeği	Negatif Sıra	8	9.81	78.50	-	0,024
	Pozitif Sıra	17	14.50	246.50		
	Pozitif Sıra	16	14.16	226.50		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelge 11 'de görüldüğü gibi, alt grubun ön test ve son testten aldıkları puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ortalamaları son test lehinedir; yani ön test ile son test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, çocuk edebiyatı yapıtlarının akademik başarısı düşük öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerinde artış sağladığı görülmektedir.

Sonuç olarak, çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önce akademik başarısı yüksek olan öğrenci grubunun okumaya güdülenme düzeyleri de yüksek çıkmış, yapıtları okuduktan sonra da bu güdülenme düzeyi yüksek kalmıştır. Bu bağlamda, üst gruba yapıtların okutulması, okumaya güdülenme düzeyi zaten yüksek olan bir gruba okutulması anlamına gelmekte, bundan dolayı da ön-test ile son-test arasında anlamlı bir farkın çıkmamasına neden olmuştur. Ancak çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önce akademik başarısı ve okumaya güdülenme düzeyi düşük ve orta düzeyde olan

öğrenci grubunun, yapıtları okuduktan sonraki okumaya güdülenme düzeylerinde artış belirlenmiştir.

5.3. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Nitel sonuçların yanı sıra, araştırma grubunun her yapıtı okuduktan sonra görüşleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerin yapıtlarla ilgili olumlu ve olumsuz ifadeleri “duyuşsal” ve “bilişsel” ifadeler biçiminde **üç uzman görüşü*** eşliğinde sözcük kodlama yöntemi ile sınıflandırılmıştır.

* Araştırmacı ve Türkçe öğretmenleri

6. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sınanan denenceler yorumlanmış, bulgular ışığında yargı ve öneriler sunulmuştur.

Sonuç

1. Denence

“Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki okuma farkındalığı düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki okuma farkındalığı düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.”

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun yapıtları okumadan önceki “okuma farkındalığı” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “okuma farkındalığı” düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur. ($t_{(69)} = -1,930, p > 0,05$). Birinci denencenin bulgular ışığındaki bu sonucu şöyle yorumlanabilir:

Okumaya güdülenme ölçeğinin okuma farkındalığı düzeyinden alınan puanlar incelendiğinde, uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin bu alt düzeye dair ölçek puanları arasında **anlamlı bir fark görülmemektedir**. Nitekim okuma farkındalığı, öğrencinin kitap okuma davranışına geçmeden sadece sosyal çevresinde belli bir okuma farkındalığının olup olmaması ile ilgilidir. Ön test sonuçlarına göre zaten okuma farkındalığı yüksek olan bir grupta çalışıldığı görülmüştür; bundan dolayı yapıtların okunmasından sonra da bu düzeyin yüksek çıkması beklenebilecek bir durumdur.

2. Denence

“Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki dışsal okuma gereksinimi düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki dışsal okuma gereksinimi düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.”

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “dışsal okuma gereksinimi” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “dışsal okuma gereksinimi” düzeyi

arasında **anlamli bir fark yoktur**. İkinci denencenin bulgular ışığındaki bu sonucu şöyle yorumlanabilir:

Uygulanan yöntemin bu alt düzeyi geliştirmede etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin dışı odaklı nedenlerle okuma gereksinimi duymasında etkili olmadığı anlamına gelir ki, Türkçe eğitimi-öğretimi sürecinde öğrencilerin ödül, not alma ya da rekabet gibi dışsal nedenlerle kitabı okumasından çok, kendisi için okuması tercih edilmektedir. Öğrencilerin yapıtları okumaya karşı dışarıdan gelen bir gereksinim duymaması aslında istendik bir durumdur ancak yapılan araştırmalarda dışsal güdülenmenin de akademik başarıyı geliştirdiği belirlenmiştir ve dışsal güdülenme için dışı dönük bir gereksinim söz konusu olmalıdır.

3. Denence

“Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki, dışsal okumaya güdülenme düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki dışsal okumaya güdülenme düzeyi arasında anlamli bir fark vardır.”

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki, “dışsal okumaya güdülenme” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “dışsal okumaya güdülenme” düzeyi arasında **anlamli bir fark yoktur**. ($t_{(69)}=-0,358$, $p>0,05$). Bu sonuca göre, araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki ve sonraki dışsal okuma gereksinimi düzeyinde anlamli bir fark olmaması ile dışsal okumaya güdülenme düzeyinde de anlamli bir farkın çıkmaması, ölçeğin tutarlı olduğunu gösteren başka bir kanıttır.

4. Denence

“Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki içsel okuma gereksinimi düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki içsel okuma gereksinimi düzeyi arasında anlamli bir fark vardır.”

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “içsel okuma gereksinimi” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “içsel okuma gereksinimi” düzeyi arasında **ön test lehinde anlamli bir fark vardır**. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu alt düzeyde elde ettikleri puanlar arasında anlamli bir fark olduğunu göstermiştir ($z=-2,217$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra

ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani ön test lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen programın öğrencilerin içsel okuma gereksinimi düzeylerini arttırmada etkili olmadığı, aksine olumsuz bir etkide bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, araştırma grubunun içsel okuma gereksinimi düzeyinde bir değişiklik olmadığı, bu gereksinimin çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonra da aynı oranda olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu düzeyin iki maddeden oluşması da sonucu etkilemiş olabilir.

5. Denence

“Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki içsel okumaya güdülenme düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki içsel okumaya güdülenme düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.”

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki “içsel okumaya güdülenme” düzeyi ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki “içsel okumaya güdülenme” düzeyi arasında **anlamlı bir fark vardır**. Ölçeğin **İçsel Okumaya Güdülenme Düzeyinden** elde edilen ön test ve son test puanları incelendiğinde uygulanan yöntemin bu alt düzeyi geliştirmede etkili olduğu, uygulama sonrasında elde edilen puanların uygulama öncesi puanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($t_{(69)}=- 3,242, p<0,05$). Buna göre, çocuk edebiyatı yapıtlarının okumaya güdülenmenin alt düzeyinden çok, üst düzey olan “içsel güdülenme düzeyi”ne etkisi olduğu belirlenmiştir.

6. Denence

“Araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki toplam (okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi, içsel okumaya güdülenme düzeyleri) puan ortalamaları ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.”

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki **toplam** (okuma farkındalığı, dışsal okuma gereksinimi, dışsal okumaya güdülenme, içsel okuma gereksinimi, içsel okumaya güdülenme düzeyleri) puan ortalamaları ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki toplam puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır**. Okumaya güdülenme ölçeğinde 12 madde güdülenmenin alt düzeylerine, kalan 27 madde içsel

gereksinim ve güdülenmeye yöneliktir. Ölçeğin bütün düzeyleri düşünüldüğünde ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkması, çocuk edebiyatı yapıtlarının içsel okumaya güdülenmeye etkisi olduğu anlamını taşımaktadır. Bundan sonraki denencelerde çocuk edebiyatı yapıtlarının akademik başarıya göre sınıflandırılan gruplardaki okumaya güdülenmeye ve içsel güdülenmeye etkisi sınırlanmıştır.

7. Denence

"Araştırma grubunda Türkçe Genel Sınavı'na göre belirlenen *üst grubun (akademik başarısı yüksek öğrenciler) orta grubun (akademik başarısı orta düzeydeki öğrencileri) ve alt grubun (akademik başarısı düşük öğrenciler) çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki "okumaya güdülenme düzeyi" ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki "okumaya güdülenme düzeyleri" arasında anlamlı bir fark vardır."*

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunda Türkçe Genel Sınavına göre belirlenen **üst grubun** çocuk edebiyatı yapıtlarını okumadan önceki "okumaya güdülenme düzeyi" ile çocuk edebiyatı yapıtlarını okuduktan sonraki "okumaya güdülenme düzeyleri" arasında **anlamlı bir fark yoktur**; ancak akademik başarısı yüksek öğrencilerin ön test sonuçlarına göre okumaya güdülenme düzeyleri de yüksek çıkmış, aynı şekilde son test sonuçlarına göre akademik başarısı yüksek öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerinin yine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunda Türkçe Genel Sınavına göre belirlenen **orta grubun** ön test ve son testten aldıkları puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre ortalamaları son test lehinedir; yani ön test ile son test arasında **anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır**. Dolayısıyla çocuk edebiyatı yapıtlarının orta gruptaki yani akademik başarısı orta derecede olan öğrencilerin okumaya güdülenme düzeyini arttırdığı sonucu çıkmıştır.

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunda Türkçe Genel Sınavına göre belirlenen **alt grubun** ön test ve son testten aldıkları puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre ortalamaları son test lehinedir; yani ön test ile son test arasında **anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır**. Dolayısıyla çocuk edebiyatı yapıtlarının alt gruptaki yani akademik başarısı düşük öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini arttırdığı sonucu çıkmıştır.

8. Öğrenci Görüşleri

Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işe koşulduğu araştırma grubunun okuduğu sekiz yapıtla ilgili görüşleri, üç uzman tarafından yapılan kodlama yöntemi ile **duyuşsal ve bilişsel ifadeler** olarak ikiye ayrılmıştır. Bu başlıklar da **olumlu ve olumsuz** olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma grubunun yapıtlarla ilgili duygu ve düşünceleri, sözcük kodlama yöntemi ile bir araya getirilmiş ve **Çizelge 12'** de sayısal olarak gösterilmiştir:

Çizelge 12: Araştırma Grubunun Yapıtlarla İlgili Duyuşsal ve Bilişsel Görüşleri

ÖĞRENCİLERİN YORUMLARI	BABAMIN GÖZLERİ KEDİ GÖZLERİ		LOLLİPOP		NASREDDİN HOCA İLE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRENMEK		AYA TIRMANAN ÇOCUK		BUNUN ADI FİNDEL		35 KG TEBEL TENEKE		KRALIN PİRESİ		BALİNE İLE MANDALİNA		
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Duygulandım	14	11		1							1				15	9	51
Sevdim	2	3	1				1				1			2	2	2	14
Heyecanlandım	2	4					1	1	2								10
Etkileyiciydi	4	2	1	1	1		1	2	3		1				2		18
Hoşuma gitti	3	3	4	2			1	3	1		2	1	3	3		4	30
Eğlenceliydi			5		4	5	1	1	3		1	1	8	3			32
Çok eğlenceliydi			2		5	4	1	2	2				2	2			20
Zevk aldım		2		2	2		2			2					1		11
İlgimi çekti			2	2		4	2	2	2	2	3	3	2	6	2	3	35
Çok güzeldi		5	1	3	1	5	2	1	4	7	3	3	4	5	2	4	50
Özgüven sağladı								1									1
Farklı açılardan düşünmeyi öğrendim			1		9						3				1		14
Sürükleyiciydi							2		2								4
Çok sevdim	3		3	2	3	3	2		3	1	2	2	2	1	2		29
Çok beğendim	4	1	1	3	9	1	1	2	3	2		2	1	1	2	1	34
Güzeldi	3	1	1		1		1	4	3	3	4	6	2	2	3	3	37
Harikaydı									1	2	2	3		1	1		10
Bilgiler öğrendim		1			1					1			3	1	1		8
En sevdiğim kitaptı	1		1			1			2	3	1	2					11
Çok keyifliydi											1						1
Çok etkileyiciydi															1		1
Çok hoşuma gitti										1	1						2
Şaşırtıcıydı		1		1			1		1	2				1		1	8
Hem güldürdü hem düşündürdü					4	6							2	2			14
Değişikti				2					2								4
Yaratıcıydı			2				4	1	2								9
Merak uyandırıcıydı								2				2				1	5
	70		48		69		45		63		52		59		72		463
Saçma bölümler vardı			1	1			4	2			3	4					15
Hiç beğenmedim				2							4						6
Pek etkilenmedim			2										2				4
Çok saçmaydı							3										3
Karışıkı								3					2				5
Hem sıkıcı hem eğlenceli bölümleri vardı			3	1	1								2	2			9
İlgimi çekmedi			3	1			3	3		2	2	2	4	4	2	3	29
Sıkıcıydı			3	3		1		1		1		3			1		13
Pek zevk almadım				5			3	2		1	2	2				1	16
	0		25		2		24		4		22		16		7		100

Çizelge 12' ye göre, araştırma grubunun yapıtlarla ilgili olumlu duygu ve düşünceleri olumsuz ifadelerden dört kat fazla olduğundan dolayı, yapıtları okumaya yönelik yüksek bir içsel güdülenme sürecinden geçtikleri belirlenmiştir. Araştırma grubunun görüşleri, okumaya güdülenmeye yönelik sayısal sonuçları da desteklemektedir. Araştırmadaki yarı-deneysel sonuçların nitel verilerle de desteklenme gereksinimi, araştırma konusunun doğasında vardır. Öğrencilerin ölçekte verdikleri yanıtların sonuçlarından habersiz olarak yapıtlarla ilgili görüşlerini almak, sayısal verilerin yanında somut ifadelerle de kendilerini anlatmak istemeleri sonucu kaçınılmaz bir durum olmuştur. Buna göre araştırmacının, araştırma grubunun araştırmada kullanılan yapıtlara yaklaşımlarına dair kaydettiği gözlem sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacının Gözlem Notları:

Araştırma grubunda olumlu ve olumsuz ifadelerin sayısına ve araştırmacının gözlem notlarına göre en çok ilgi görülen yapıtlar, “Babamın Gözleri Kedi Gözleri” romanı ve “Balina ile Mandalina” adlı şiir kitabı olmuştur.

Hem kız hem erkek öğrencilerin, kendi yaşantısından örnekler bulduğu Sevim Ak'ın “Babamın Gözleri Kedi Gözleri” adlı yapıtında, boşanma sürecinde olan ama henüz bunu bilmeyen 10-11 yaşlarındaki bir kız çocuğunun sevgiyi sorgulaması ve çok yoğun olarak yaşadığı “özlem” duygusunu gidermek için başvurduğu yollar, öğrencilerin en çok ilgisini çeken noktalar olmuştur. Boşanma sürecini hiçbir duygu sömürsüne girmeden, olabildiğince doğal bir süreçte anlatan roman aracılığıyla, bu süreci yaşayan ya da çevresinde bu sürece tanık olan öğrenciler için durumu içselleştirme çok daha hızlı gerçekleşmiştir. Romanın sonunda “her nerede olursak olalım içimizde sevgiyi taşıdığımız sürece asla ayrılmayız” biçiminde verilen ileti de, öğrencilerin yüreğine umut veren bir son olmuştur. Araştırma grubunun “duygulandım” ifadesini sık kullandığı bu roman, yalın ve güçlü anlatımıyla “sevdim, hoşuma gitti, çok sevdim, çok beğendim” ifadelerinin de kullanım sıklığını beraberinde getirmiştir.

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın “Balina ile Mandalina” adlı şiir yapıtı için de “duygulandım” ifadesi sık kullanılmış, yapıt, karakter seçimi açısından araştırma grubu tarafından diğer yapıtlara göre farklı bulunmuştur çünkü balina ile mandalınanın konuşup birbirleriyle dost olması zaten olağanüstü bir özellikken, bu karakterlerin hem fiziksel hem de sosyal açıdan birbirlerine hiç benzememeleri de dikkat çekmiştir. Şiir

türünde bir kitabın masalsı öğeler taşıması da araştırma grubunun o güne dek pek rastlamadığını söyledikleri bir özelliktir. Yapıtta insan ayırımı yapılmaksızın herkesin dost olabileceği yargısına varılmış, araştırma grubunun hüznü sonundan dolayı “böyle bitmemeliydi” şeklindeki duyuşsal yorumları araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Bir çeşit duygu eğitimi amacıyla da kullanılabilir özelliklere sahip olan bu yapıtta, öğrencilerin dostluk konusunun incelikle işlendiği yönündeki sözel yorumları da araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Araştırma grubunun duygu ve düşünce evrenine en çok seslenen diğer iki yapıt “Bunun Adı Findel” ve “Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek” adlı eserler olmuştur. Andrew Celements’ın bir yapıtı olan “Bunu Adı Findel”, yine araştırma grubunun kendi yaşına yakın bir erkek öğrencinin okul yaşantısı içinde geçen ve öğretmenle yaşadığı düşünsel çatışma sonunda başından geçen olayların anlatıldığı bir yapıttır. Yapıtta, yaramaz ve akıllı bir çocuğun öğretmenle ilişkisini “bir sözcüğün macerası” eşliğinde anlatılması araştırma grubunun ilgisini çekmiştir. Araştırma grubunun “çok güzeldi” ifadelerinin yoğun olduğu bu yapıt, bir sözcüğün doğuşuna dair öğrencileri düşündürmesi açısından da farklı bulunmuştur.

Isabelle Million ve Oscar Brenifier’ın derleyip sorularını birer filozof bakış açısıyla hazırladığı “Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek” adlı eserde de araştırma grubunun seçme fıkraları okuması, daha önce hiç düşünmedikleri açılarla tanışması ilgilerini çekmiştir. “Farklı açılardan düşünmeyi öğrendim” ve “hem eğlendim hem düşündüm” ifadelerinin en çok kullanıldığı bu yapıtta, araştırma grubu fikrünün önemini daha iyi kavramıştır. Ayrıca öğrenciler, sorgulamanın her yerde olabileceğini bu yapıt aracılığıyla gördüklerini de iletmişlerdir.

Anna Gavalda’nın “35 Kilo Tembel Teneke” adlı yapıtında, kız öğrencilerin başlangıçta tembel görünen erkek karaktere yönelik bazı olumsuz duyguları olmuştur ancak yapıtı okudukça, eğitim sisteminin bu çocuk karakterin gelişimine katkı sağlamadığına yönelik yargılar oluşturmuşlardır. Ardından da kız öğrencilerin çoğunun, karakterle ilgili düşüncelerinde olumlu yönde ilerleme gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerin çoğu ise bu romanın karakterini çok sevmiş, onu kendileri ile özdeşleştirmeye eğilim gösterdikleri gözlenmiştir. Romanın sonunda, yine kendi yaşlarında bir çocuğun var olan eğitim sisteminde kendini arayışı sürecinde, araştırma grubu “insan eğitimi” üzerinde büyük ölçüde kafa yormuş, eğitimin kişilerin kendilerine özgü farklılıklarını hazmetmesi gerektiği kanısına varmıştır. Ayrıca eğitimin, kişinin beceremediklerine değil, becebildiklerine odaklanması gerektiği sonucuna da

varmışlardır. Bu yapıtta cinsiyet değişkeni ön plana çıkmış, ilk kez bu yapıt ile kız ve erkek öğrencilerin görüş farklılıkları dikkat çekecek biçimde gelişmiştir. Yapıtı okuma sürecinin sonunda hem kız hem erkek öğrenciler çoğunlukla “ilgi çekici” ve “güzel” ifadelerini sık kullanmıştır.

David Almond’un “Aya Tırmanan Çocuk” adlı yapıtı, araştırma grubunun beğenisini toplamış olsa da, öğrenciler yapıt için “saçma bölümler vardı”, “sıkıcıydı” “zevk almadım” gibi ifade de yer vermiştir. Araştırma grubu, bu yapıtın hayal gücünü zenginleştirme açısından güçlü bir yönü olduğunu sözel olarak ifade etmiş, yaratıcılığı zenginleştirdikleri yönünde olumlu ifadelere yer vermişlerdir. Bodrum katında yaşayan bir erkek karakterin, Ay’a dokunma arzusu arasındaki bu karşıt ilişki, araştırma grubu tarafından fark edilmiş, yazarın Ay gibi özgürlüğü simgeleyen bir öge ile, ışık görmeyen bir bodrum katı arasında böyle bir uzaklık yaratmasının amaçlı olduğu belirtilmiştir. Ay’a merdivenle tırmanması, araştırma grubundaki bazı öğrenciler için roman kurgusu açısından saçma bulunmuştur. Romanda gerçek ve hayal ürünü unsurları ayırt etmekte zorlandıklarını belirten bazı öğrenciler, bu yapıt için kendi yaratıcılıklarına özgü resimlemeler de yapmak istemiştir.

Christine Nostlinger’in “Lollipop” adlı yapıtı, araştırma grubunun kimi zaman anlamakta zorluk çektiği bölümlerden oluşan, kimi zaman da “yalan” kavramı üstüne düşündüğü olay ve durumları işleyen bir eser olmuştur. Anlaşılamayan bölümler, sınıf ortamında çözümlenmiş olsa da, karıştırılan bölümlerin, yapıtın anlatımındaki yoğunluktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Bu özelliklerden dolayı yapıt, öğrencilerden bazılarının “karışık” ifadesine zemin hazırlamıştır. Araştırma grubunun “saçma” ve “sıkıcı” ifadelerini diğer yapıtlara kıyasla daha çok kullandığı bu yapıt, yine de çoğu öğrencinin ilgisini çekmiştir.

Akşit Göktürk’ün derlediği dünya masallarından oluşan “Kralın Piresi” adlı yapıt için, araştırma grubunun farklı ülkelerin farklı masallarını anlatması açısından kültürel zenginlik kattığına dair görüşleri, araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Bu yapıtta çoğu masal sevilerek okunmuştur ancak bazı masalların nasıl bir ileti verdiğinin tam olarak belli olmadığına dair görüşler de kaydedilmiştir. Bazı masalların uzun, bazılarınsa çok kısa olduğu, araştırma grubunun fark ettiği bir yapıt özelliğidir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamındaki “okuma-çocuk edebiyatı ve okumaya güdülenme” konuları ile ilgili yapılan önerilere yer verilmiştir:

1. Araştırmadaki en önemli bulgu, seçilen çocuk edebiyatı yapıtlarının alt ve orta grup (akademik başarısı düşük ve orta düzeyde) öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini arttırmasına yönelik sonuçlardır. Seçilen çocuk edebiyatı yapıtlarının, öğrencilerin içsel okumaya güdülenme düzeylerini arttırmış olması, özellikle öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir bulgudur. Öğretmenlerimiz, bu araştırmada seçilen yapıtları ve benzerlerini öğretim ortamlarında özellikle akademik başarısı düşük ve orta düzeydeki öğrencilerinin içsel okumaya güdülenme düzeylerini arttırmak amacıyla kullanabilirler.
2. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, okumaya güdülenmenin hem anadili hem yabancı dil öğretiminde “akademik başarı, okuma metinleri, öz-yeterlik becerileri, öğretmen, öğrenme ortamları” gibi özellikler ile ilişkisinin sınındığı görülürken, ülkemizde bu ilişkilerin sınındığı araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmada, okuma metinleri yerine çocuk edebiyatı yapıtlarının okumaya güdülenmeye etkisi sınınmış, yapıtların içsel okumaya güdülenmeye olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, anadili öğretiminde ders kitaplarındaki metinlerin dışına çıkılarak, yazınsal nitelik taşıyan ve farklı yazınsal türlere özgü yapıtları kullanmanın önemine işaret etmektedir.
3. Anadili öğretmenlerimiz, ders kitaplarının dışında bu araştırmada kullanılan çocuk edebiyatı yapıtlarının seçiminde kullanılan "yapıtların dış yapı ve içyapı özelliklerine" göre farklı çocuk edebiyatı yapıtları seçebilir, bu yapıtları öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde tanımlayabilirler. Böylece, öğrencilerin okumaya güdülenmesini sağlayacak farklı seçenekler sunulmuş olacaktır.
4. Okumaya güdülenme konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar ve anadili öğretmenlerimiz, bu araştırmada kullanılan "okumaya güdülenme ölçeğini" ;

- a. Eğitim-öğretim yılının başında öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini belirlemek için,
- b. Eğitim-öğretim yılının sonunda yıl boyunca okutulan yapıtların öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerine etkisini belirlemek için,
- c. Öğrencilerin içsel ya da dışsal güdülenme çeşitlerini belirleyerek grup çalışmalarında ve ödül sisteminde güdülenme düzeylerine göre karar verebilmek için kullanılabilir.

5. Güdülenme, eğitim psikolojisinde önemli bir araştırma konusu olarak ele alınmaktadır. Okumaya güdülenme ise, anadili ve yabancı dil eğitimi açısından incelenmesi gereken yapı taşlarından biridir. Ancak ülkemizde güdülenme konusunda pek çok araştırma yapılırken, okumaya güdülenme konusunda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmalar, özellikle güdülenmenin bir boyutu olan “ilgi” ile sınırlı kalmıştır. Bundan dolayı, “okumaya güdülenme” yi değişik yaş gruplarında çeşitli yazınsal ve öğretici kitaplarla sınavan araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adalı, Oya (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili*. Ankara:TDK Yayını, Sayı: 379-380, AÜ Basımevi, s.31-35.
- Adalı, Oya (1991). Anadili Eğitimi. *Yazma Uğraşısı*. ÇYDD Yayınları 3. İstanbul:Cem Yayını, s.31-42.
- Aksan, D. (1987) *Türkçenin Gücü*. (1.Baskı) Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Akyol, H. (2007). A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Ames, C. A. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*. Teachers College Record, 91(3), 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri, ilgi, alışkanlık, eğilim)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.)
- Aries, P. (1970). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life (Çocukluğun Yüzyılı: Aile Yaşamının Sosyal Geçmişi)*. 3. Edition, Alfred A. Knopf, s. 27. New York.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.)
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.)
- Athey, I. (1982). *The affective domain reconceptualized*. In B.A. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research*. (Vol. 1., pp. 203-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Aydemir, İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.)

- Aydemir Z. ve Öztürk E. (2013) *Reading Motivation Scale for Texts: A Validity and Reliability Study* İlköğretim Online, 12(1), 66-76,. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 01 Ocak 2013'de alınmıştır.
- Ayhan, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Baker vd. (2000). *Engaging Young Readers. Promoting Achievement and Motivation*. The Guildford Press. New York, London.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. Reading Research Quarterly, 34, 2- 29.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, C. 6 S. 11, s. 265-300.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.)
- Bamberger (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Baymur, F. (1959). *Genel Psikoloji*. (4. Baskı) İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.
- Becker, M., McElvanly, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study: *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) Kısım1, Madde1. (Bu yazı 25.09.2013 tarihinde www.amnesty.org.tr adresinden alınmıştır.)
- Binyazar, Adnan (1983). Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı: 379-380, AÜ Basımevi, s.57-72.
- Boiche, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodetermine, perceptions de conflit et d'instrumentalite et assidue envers la pratique d'une activite physique: une etude prospective sur six mois. *Psychologie Francaise*, 52, 417-430.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.)

- Bray, G. B. ve Baron, S. (2003). *Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability. Educational Assessment*. 9 (3-4), 107-128.
- Brophy, J.E. (1986). *On motivating Students. Occasional Paper No.101. Institute for Research on Teaching*. Michigan State University, East Lansing.
- Büyüköztürk Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chapman, J.W., & Turner, W.E. (1995). Development of young children' s reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, s. 87, 154-167.
- Chapman, J.W. ve Turner, W.E. (1997). A Longitudinal study of beginning reading achievement and reading-self concept. *British Journal of Educational Psychology*. s. 67, 279-291.
- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M.S. ve Hayenga, A.O. (2009). Within year changes in childrens' intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, s. 34, 154-166.
- Csikzentmihalyi M. ve Nakamura, J. (1989). The Dynamics of Intrinsic Motivation: A study of Adolescents. In C.Ames ve R. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol.3. Goals and cognitions. (pp-45-71). Orlando, FL: Academic Press.
- Csikzentmihalyi, M. ve Abuhamdeh S. ve Nakamura, J. (2005). Flow. In A.J. Elliot ve C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp.598-608). New York: Guilford Press.
- Çakır, Pınar (2009). *6.7.8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelilikler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.)
- Çetin, Özoğlu, Süleyman (1983). Kuder İlgi Alanları Tercih Envanteri Mesleki Form CH El Kitabı. İzmir: *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*, No:23, s.20.
- Çotuksöken, Yusuf (2002) *Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E.L., Ryan, R.M., Williams, G.C., (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. 8 (3), 165- 183, *Ege Eğitim Dergisi*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2008 (9) 2: 59-78.
- Deligönül, Mehmet (1988) Türkçe Öğretiminin Genel Sorunları. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını:160, s.21-25.
- Demir, Mehmet (1988). Türkçe Öğretiminde Yöntemler. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını:160.
- Demircan, Ömer (1990). Dil Sorunu. *Çağdaş Türk Dili*. Cilt -III, Sayı: 30-31, s.899-902.
- Deniz vd. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Dilidüzgün, Selahattin (2000). *Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Haz. Sedat Sever. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Yayını.
- Dökmen, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1995). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dreher, M. J. (2000). *Foresting Reading for Learning. Engaging Young Readers: Promoting, Achievement and Motivation*. (Ed: Linda Baker, Mariam Jean Dreher ve John T. Guthrie). New York: The Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J.S. ve Wigfield, Schiefele, U. (1998). "Motivation to succeed." In W. Damon (Series Ed.) ve N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol.3). NY: Wiley.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). *Motivational Beliefs, Values and Goals*. In Annual Review of Psychology, 53: 109-132.
- Enginün, İnci (1988). Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programlarının Uygulanmasında Görülen Aksaklıklar. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını:160, s.139-142.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Yayınları.

- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J., ve Baron, K.E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*. 30, 331- 358.
- Flink, C. ve arkadaşları (1992). *Childrens' achievement-related behaviors: The role extrinsic and intrinsic motivational orientations*. Achievement and Motivaiton: A social-development perspective (pp.189-214). Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Garcia, Teresa ve Paul R. Pintrich (1992). *Critical Thinking and Its Relationship to Motivation, Learning Strategies, and Classroom Experience*. Paperpresented at the annual meeting of the american psychological association, Washington.
- Gaziöglü, Gamze (2013). Motivasyon ve Duygulanım. *Öğrenme Psikolojisi*, Ormord, Jeanne Ellis (Çev. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 6. Baskı s. 426-428
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Göçer, S. (2011). *Yapı Geçerliğini İrdelemede Kullanılan Korelasyona, Gruplar Arası Farka ve Faktör Analizine Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.)
- Göğüş, Beşir (1990). Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz. *Çağdaş Türk Dili*, Cilt - III, Sayı: 30-31, s.870-873.
- Göğüş, Beşir (1998). Beşir Göğüş'le Anadili Öğretimi Üzerine Söyleşi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*. Sayı: 63, s.51.
- Göktürk, Akşit (1989) *Sözün Ötesi. Yazılar*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Mccann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. ve Mitchell, A. M. (1996). *Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction*. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J.T., & Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. and Cox, K. E. (1999). *Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount*. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (3rd ed., pp. 403 - 422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. E. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years*. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürcan, Halil İ. (1999). *Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No 1113.
- Hennessey, B.A. (1995). *Social Environmental and developmental issues and creativity*. *Educational Psychology Review*, 7,163-183.
- Türk Dil Kurumu (2014). *İktisat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: İktisat Terimleri Çalışma Grubu Yayınları. TDK yayınları.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Sti.
- İpşiroğlu, Zehra (1991). Yazma Eylemi. *Yazma Uğraşı*. ÇYDD Yayını 3. İstanbul: Cem Yayınevi, s.21-30.
- Kantemir, Enise (1986). *Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış*. Ankara: TED Yayını, s.33-41.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, C.9, S.2, s. 59-78.
- Karataş, Zeki (2015). *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, Cilt.1, Sayı:1. https://www.academia.edu/2324909/Manevi_Sosyal_Hizmet_Yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1, 12.06.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Kavcar, Cahit (1982).Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, Öğretmenler Günü Özel Sayısı, Sayı: 59, s.33-35.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kocaman, Ahmet (1990). Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi. *Çağdaş Türk Dili*, Cilt -III, Sayı: 30-31, s.861-864.

- Krech, D. ve Crutchfield, R.S. (1980). *Sosyal Psikoloji: Teori ve Problemler*. 3. Baskı. Çev: Erol Güngör. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. Ötüken Yayınları. Yayın No: 159.
- Kuleli, Ömer (1990). Anadilimizi Öğretmiyoruz, Yabancı Dille Öğretimin Sakıncalarına Hazır mıyız?. *Çağdaş Türk Dili*, Cilt -III, Sayı: 30-31, s.905-908.
- Ladd, G.w. ve Dinella, L.M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of childrens' achievement trajectories from first to eight grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101,190-206.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*,55 pp,170-183.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366–382.
- Lapley, D.K. (2006). *Moral Stage Theory*. In M. Killen, J.G. Smetana (Eds.) Handbook of Moral Development (s.37-66). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Lepper, M.R., ve Henderlong, J . (2000). *Turning "play" in to "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation*. In C. Sansone and J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance* (257-307). San Diego, CA: Academic Press.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2000). *Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation affect, and cognition*. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Maehr, M.L. (1984). *Meaning and Motivation: Toward a theory of personal investment*. In R. Ames ve C. Ames (Eds.). *Research on motivation in Education*. Vol.1. Student Motivation (pp.115-144). Orlando: F.L. Academic Press.
- Maehr, M.L ve Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we have been, where are we and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.
- Marinak, B.A. ve Gambrell, L.B.(2008) . *Intrinsic Motivation and Rewards: What Sustains Young Children's Engagement with Text?* *Literacy Research and Instruction*, 47(1), 9 -26.

- Mathewson, G.C. (1994). *Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read*. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell ve H. Singer (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading* (4th Ed., pp. 1131-1161). Newark, De: International Reading Association.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.,7.,8. sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Mcdonald, R. P. (1999). *Test theory*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates
- Mcdonald M.L. (2008). *Teachers' And Students' Perceptions Of Reading Motivation And Observable Classroom Practices: Investigating The Relationships*. Unpublished master thesis (dissertation). The Graduate College Of Bowling Green State University.
- 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.
- Mete, Gülşah (2012). İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İl Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, Sayı 1, Cilt 1,43-66.
- Moran, B. (1988). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Nicholls, J. G. (1990). *What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective*. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Oğuzkan, Ferhan (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Anı yayınları, Ankara.
- Ozil, Şeyda (1991). Yazma Öğrenilebilir mi? *Yazma Uğraşı*. ÇYDD Yayını 3. İstanbul: Cem Yayıncılık, s.43-51.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.
- Özdemir, E. (1983a). Anadili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 379-380 AÜ Basımevi, s.18-30. Ankara: TDK Yayını
- Özdemir, Emin (1983b). *Yazı ve Yazınsal Türler*. İstanbul: Varlık Yayını.
- Özdemir, Emin (1990). Anadili Öğretimimizdeki Ölü Nokta. *Çağdaş Türk Dili*. Cilt - III, Sayı: 30-31, s.856-860.

- Özdemir, Emin (1991). *Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: AÜ Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pelletier, L.G. et Vallerand, R.J. (1993). *Une perspective hūmaniste de la motivation: les theories de la competence et de l'autodetermination*. Dams R.J. Vallerand, et E.E. Thill(dir.), Introduction a la psychologie de la motivation (s.233-281). Laval (Quebec): Editions Etudes Vivantes.
- Piaget, J. (1969). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking; Akt; Driscoll, M.P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. International Edition (3th Edition). USA, NY: Alyyon ve Bacon.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W ve Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications Englewood Cliffs, NJ: Merrill/ Prentice Hall*.
- Pitcher ve diğ. (2007). *Assessing Adolescents' Motivation to Read*, International Reading Association Vol. 10, 50, p. 378-396.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev. Kemal İnal). İmge Kitabevi, Ankara, s. 7.
- Pugh, K.J ve Bergin, D.A. (2006). Motivational influences on transfer. *Educational Psychologist*, 41, 147-160.
- Reeve, J. (2006). *Extinsic rewards and inner motivation*. In C.M. Evertson ve C.S. Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management: Research, porcatice and contemporary issues* (pp.645-664). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.)
- Sani, Badariah binti, Muhmad Noor bin Wan Chik, Yah binti Awg Nik ve Nor Adeena binti Raslee (2011). The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, S. 2, s.32-3
- Sever, Sedat (2002a). Çocuk, Yazın ve Yaşam. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, Sayı:191, s.12-16.

- Sever, Sedat (2002b). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:34, Sayı: 1-2, s.11-22.
- Sever, Sedat (2003a). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, Sedat (2004b). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. (1. Baskı). İzmir: Tudem.
- Schweinle, A., Meyer D.K. ve Turner, J.C. (2006). Striking in the right balance: students' motivation and affect in elementary mathematics. *Journal of Educational Research*, 99 20-26.
- Sherif M. ve Sherif, C.W (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. Çev: Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Sireci, S. ve Faulkner-Bold, M. (2014). *Validity evidence based on test content*. *Psicothema* 26(1), 100-107.
- Solar, B. (2010). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Göreliliğinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.)
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stapleton, C. D. (1997). Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis. *Educational Research Association, Reports-Evaluative* (142), Speeches / Meeting Papers (150).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, C. A.: Sage.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.)
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D. Işık, A., Cintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları. (5-6-7-8. sınıflar). *Konya ili araştırma raporu*.
- Şimşek, Rasim (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı:379-380, AÜ Basımevi, s.36-39.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2006). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.

- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. USA: Pearson Education Company.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, Nuran (1983). Yükseköğretimde Anadili Öğretimi. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı 379-380, AÜ Basımevi, s.73-76.
- Tüfekçi, D.C. (2012). *Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler, Teoriler*. (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.)
- TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi) (2013). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2014). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Ruhbilim Terimleri Sözlüğü (1990). Mithat Enç. İstanbul: Karatepe Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 30.
- Viau, Rolland (2015). *Okulda Motivasyon Okulda Güdülenme ve Güdülenmeyi Öğrenme*. (La motivation a apprendre en milieu scolaire). (Çev.Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Watkins, M.W., Cofey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118. Weiner, B. (1992). Human motivations: Metaphors, theories and research. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1992). *Human motivations: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 72, 265-310.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1996). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

- 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
- Wigfield (2000). *Facilitating Children's Reading Motivation*. The Guilford Press, NY.
- Wigfield ve diğ. (2008). Reading Motivation and Reading Comprehension Growth In The Later Elementary Years. *Science Direct*. Interscience, Psychology in the Schools, C.5, S.45, s.432-445.
- Woolfolk, E.A. (1993). *Educational Pschology* (7th Edition). Boston: Alyyon ve Bacon.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.)

EKLER

EK-A

**Çocuklara Seslenen Kitapların
Dış Yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği**

Anahtar:	1	2	3	4	5
1: Hiç katılmam 2: Az katılım 3: Orta derecede katılım 4: Çok katılım 5: Tam katılım					
<i>Kitabın boyutları çocuğun el ve göz yapısına uygundur.</i>					
<i>Kitabın ağırlığı ve hacmi çocuğun taşınması için uygundur.</i>					
<i>Kitap kapağı dayanıklı ve sağlam bir kağıttan yapılmıştır.</i>					
<i>Kitabın kapağı sefelefon ile kaplanmıştır.</i>					
<i>Kitabın kenarları düzgün ve çapaklı olarak kesilmiştir.</i>					
<i>Forma sayısı yeterli olduğu için kitabın sırtına kimlik bilgileri yazılmıştır.</i>					
<i>Kitapta uygun cinsteki kağıt kullanılmıştır. (Birinci hamur mat kağıt)</i>					
<i>Kitapta uygun gramajlı kağıt kullanılmıştır.</i>					
<i>Kitabın tasarımında çocuğun beden sağlığını olumsuz etkileyecek herhangi bir öge yoktur.</i>					
<i>Kitap çocuğun uzun yıllar kullanabileceği sağlamdır.</i>					
<i>Kitabın sayfalarında yazı-resim sayfanın arka yüzüne yansımamıştır.</i>					
<i>Kitap kapağı çocuğun ilgisini çekebilecek niteliktedir ve tasarımında sanatsal bir anlatım yeğlenmiştir.</i>					
<i>Kitap kapağındaki görsel öğeler (resimler-çizimler) sanatçı duyarlılığını yansıtmaktadır.</i>					
<i>Kitap kapağındaki görsel öğeler içeriğe ilişkin çocukta merak duygusu uyandırmaktadır.</i>					
<i>Kitap kapağındaki görsel öğeler çocuğun düşsel ve düşünsel birikimini devindirecek özellikler taşımaktadır.</i>					
<i>Kitabın ön kapağı ile arka kapağı arasında tasarım bütünlüğü sağlanmıştır.</i>					
<i>Kitabın arka kapağı çocuğun düş ve düşünce üretmesine olanak sağlayacak bir tasarım özelliğine sahiptir (Kitabın içeriği ile ilgili yönlendirici bilgiler vermekten kaçınılmıştır).</i>					
<i>İç kapak tasarımı, çocuğu kitabı izlemeye çağırıcı bir duyarlılıkla hazırlanmıştır.</i>					
<i>Kitapta dikişli, eğer forma sayısı yeterli ise sırttan tutkallı ve dikişli cilt kullanılmıştır.</i>					
<i>Sayfa düzeni, estetik denge ilkesine uygun olarak biçimlendirilmiştir. (Kenar boşlukları, resim, yazı dengesi)</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler (resimler, çizimler) çocukta resim yapma isteği uyandırır niteliktedir.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler, çocuğu resim diliyle iletişim kurmaya özendirir.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler ve metinler anlamsal bir bütünlük oluşturmaktadır.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler çocuğu düş kurmaya yöneltecek özelliktedir.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler, sözcüklerle anlatılamayana renk ve çizginin anlatım gücüyle yansıtılmaktadır.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler değişik duygu durumlarını çocuğa yaşatmaktadır.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler (resimler, çizimler) çocuğu kendini anlatmaya, duygu ve düşüncelerini dile getirmeye özendirir niteliktedir.</i>					

(Devam ediyor)

Çocuklara Seslenen Kitapları Dış Yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği (Devam)					
Anahtar:	1	2	3	4	5
1: Hiç katılmam 2: Az katılım 3: Orta derecede katılım 4: Çok katılım 5: Tam katılım					
<i>Kitaptaki görsel öğeler, çocuğu kitapla arkadaşlık kurmaya özendiricek özelliktedir.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler, çocuğun kitaba olan ilgisini canlı tutacak özelliktedir.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler çocukta, yeniden aynı kitapla buluşma isteği uyandırabilecek özelliktedir.</i>					
<i>Kitabın resimleri arasında, çağdaş değerlere uymayan kadın-erkek rollerine özendirici örnekler bulunmamaktadır.</i>					
<i>Kitaptaki görsel öğeler, çocuğun kendince öyküler oluşturmaya olanak sağlayacak özelliktedir.</i>					
<i>Yazı karakteri ve puntosu yaş düzeyine uygundur.</i>					
<i>Harflerin renk ve biçimi tasarımı bütünlemektedir.</i>					
<i>Satır sonlarında sözcükler bölünmemiştir.</i>					
<i>Tümceler estetik denge gözetilerek sayfalara yerleştirilmiştir.</i>					
<i>Kitap, görsel öğeler bakımından, seslendiği yaş grubundaki çocuklar için uygundur.</i>					
<i>Görsel öğeler-yazı oranı seslendiği yaş grubuna uygundur.</i>					

0-3 Yaş çocuklara seslenen kitaplar için ek ölçütler:

<i>Kitabın boyutları bir büyük yardımı ile çocuğun kullanabileceği biçimde düzenlenmiştir.</i>					
<i>Kitabın biçimi (kare, dikdörtgen vb.) çocuğun ilgisini çekebilecek özelliktedir.</i>					

İlköğretim dönemindeki çocuklara seslenen kitaplar için ek ölçütler:

<i>Kitabın biçimi kitaplık düzenlemesine uygundur.</i>					
<i>Kitabın sırtında kimlik bilgileri yer almaktadır.</i>					

EK-B

**Çocuklara Seslenen Kitapların
İç Yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği**

Anahtar: 1: Hiç katılmam 2: Az katılım 3: Orta derecede katılım 4: Çok katılım 5: Tam katılım	1	2	3	4	5
1. <i>Ele alınan konu çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygundur.</i>					
2. <i>Kurgulanan çatışmalar çocuğun anlamlandırabileceği özelliktedir.</i>					
3. <i>Çatışmalar yeterince yapılandırılmış, şans ya da rastlantıyla sonuçlandırılmayan kurgulara yer verilmiştir.</i>					
4. <i>Çocuğu aşırı duygusallığa itebilecek acıklı, üzüntü verici olaylar kurgularından uzak durulmuştur.</i>					
5. <i>Kitap,baskı, şiddet gibi öğeleri, sorunların çözümünde genelgeçer bir yol olarak göstermeyen niteliktedir.</i>					
6. <i>Kurgulanan olaydaki merak ögesi, çocuğu metne çekebilecek, okuma isteği uyandırabilecek özelliktedir.</i>					
7. <i>Ele alınan konu ile izlek (tema) arasında güçlü bir ilişki vardır .</i>					
8. <i>Okurda uyandırılmak istenen etki çocuğun anlama düzeyine uygundur.</i>					
9. <i>Uyandırılmak istenen etki çocuğa, yaşama, insana, doğaya ilişkin duyarlık kazandırabilecek özelliktedir.</i>					
10. <i>Kitapta kurgulanan olaylar gereksiz ayrıntılardan arındırılmıştır.</i>					
11. <i>Kitapta kurgulanan olaylar anlamsal bir tutarlık içindedir.</i>					
12. <i>Olayların akışında karmaşık olmayan bir anlam çizgisi oluşturulmuştur.</i>					
13. <i>Kurgulanan olaylardaki merak ögesi, çocuğun okuma isteğini canlı tutabilecek özelliktedir.</i>					
14. <i>İletiler, çocuğun anlama yetisine ve duyarlığına uygundur.</i>					
15. <i>İletiler, çocuğun düş ve düşünce gücünü devindiren ve onu anlamın oluşmasına ortak eden, yazınsal bir anlayışla sunulmuştur.</i>					
16. <i>Kahraman duygu, düşünüş, davranış ve tutumlarıyla geliştirilmiştir.</i>					
17. <i>Kahraman, açık ve devingendir.</i>					
18. <i>Öyküdeki kahraman, birçok özelliğiyle geliştirilerek, okura tanıtılmıştır.</i>					

(Devam ediyor)

Çocuklara Seslenen Kitapların İç Yapı Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği (Devam)					
Anahtar:					
1: Hiç katılmam 2: Az katılım 3: Orta derecede katılım 4: Çok katılım 5: Tam katılım	1	2	3	4	5
19. Kahraman, çocukların özdeşim kurabileceği özelliklere sahiptir.					
19. Anlatım, duru ve içten bir söyleyiş özelliği ile çocukta okuma isteği uyandırmaktadır.					
21. Kitap, çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak Türkçenin söz varlığını, anlatım gücünü ve olanaklarını çocuklara yazınsal kurgularla sezdirir özelliktedir.					
22. Anlatım, çocukların duyu algılarını devindirecek özelliktedir.					
23. Anlatımda; eskimiş ve yabancı sözcükler yerine, Türkçe sözcüklerin kullanılmasına yönelik bir duyarlık yaşama geçirilmiştir.					
24. Anlatım, çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kulanması için öykünebileceği özelliktedir.					
25. Anlatımda, Türkçenin yazım kurallarına uyulmuş, noktalama imleri yerli yerinde kullanılmıştır.					
26. Çocuğa öğüt veren bir yaklaşım yerine, çocuğu güldürürken düşündürülen, düşündürürken güldüren bir anlayış yeğlenmiştir.					
27. Olay kurgusunda çocuğun girişimciliğini, benlik duygusunu bastıracak denetimci ve baskıcı anlayışlardan kaçınılmıştır.					
28. Cinsel roller ayrıştırılmamış, kadına ve erkeğe yüklenen anlam eşit biçimde yapılandırılmıştır.					
29. Kurgulanan olaylarda şiddet bir sorun çözme yöntemi olarak gösterilmemiştir.					
30. Çocuklara yaşamdaki tüm sorunların çözümünde, iletişim kurmanın genelgeçer bir yol olduğu duyumsatılmaktadır.					
31. Kitapta siyasal ve dinsel telkinlerde bulunulmamış, kurgulanan olaylarda boş inançları ve yazgıcılığı önemli göstermeye çalışan anlayışlar onaylanmamıştır.					
32. Çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturmasını zedeleyecek yaklaşımlardan kaçınılmıştır.					
33. Kurgulanan olaylar, çocukları yaratıcı, araştırmacı, girişimci kişilik yapısı edinmeye özendirir niteliktedir.					
34. Kitap, çocuğun kısa yaşam deneyimini, değişik kültürlerin ve coğrafyanın özelliklerini sunarak zenginleştirir özelliktedir.					
35. Kitap, çocukların yüreklerinde ve belleklerinde sevgi, dostluk, barış, paylaşım gibi anlayışların gelişimine katkı sağlar özelliktedir.					

* Yazınsal türlerin her biri için ayrıca birer belirme yapılabilir.

EK-C**Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Seçiminde Yararlanılan Uzman Görüşü Listesi**

Değerli Öğretim Üyeleri,

“*Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Öğrencilerin Okuma Yönelik İlgisine Etkisi*” adlı doktora tez çalışmam kapsamında örnekleme, orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlam evrenine uygun, **iki roman, bir öykü, bir şiir kitabı** düşünülmektedir. Örneklemin belirlenmesi için uzman görüşüne gerek duyulmuştur. Aşağıdaki roman, öykü ve şiir kitabı listesinden örneklerin oluşturulmasına katkı sağlayacak orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik ilgilerini devindirecek özellikler taşıdığını düşündüğünüz **sekiz roman, iki öykü, iki şiir kitabının** tarafınızdan seçilmesi beklenmektedir. Yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahu Ünsal Batum

EKT / GSE Doktora Öğrencisi

- Aşağıdaki **roman listesinden sekiz tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Bunun Adı Fındel	Andrew Clements	x
2. 35 KiloTembel Teneke	Anna Govalda	x
3. Babamın Gözleri Kedi Gözleri	Sevim Ak	x
4. Lollipop	Christine Nöstlinger	x
5. Aya Tırmanan Çocuk	David Almond	x
6. Kraliçeyi Kurtarmak	Vladimir Tumanov	
7. Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov	
8. Kaçış	Adnan Binyazar	
9. Gülibik	Çetin Öner	x
10. Güneşi Uyandırılım	Jose Mauro De Vasconcelos	
11. Zaman Bisikleti	Bilgin Adalı	
12. İlk Romanım	Sevil Okyay	
13. Büyülü Çember	Susanna Tamaro	
14. Ben Çınar Ağacı ve Puf Böreği	Zeynep Cemali	x
15. Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Ülkü Tamer	
16. Yolculuk	F. Erdoğan	
17. Benim Adım Selen	Aysel Gürmen	
18. Dilek Mağarası	Nur İçözü	
19. Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	x

(Devam ediyor)

20. Küçük Pıtırıcık	Gosciny/ Sempe	
---------------------	----------------	--

- Aşağıdaki **öykü kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Neyin Resmini Yapayım	Sulhi Dölek	x
2. Kestane Şekeri	Sulhi Dölek	
3. Babam Resim Yaptı	Erdal Öz	
4. Toparlacık Nokta ve Arkadaşları	Süleyman Bulut	
5. Ağaçlar Ülkesine Yolculuk	J.M.G.Le Clezio	
6. Uçan Sınıf	Erich Kastner	
7. Uçurtmam Bulut Şimdi	Sevim Ak	
8. Aya Tırmanan Çocuk	David Almond	x
9. Ateşin Çocukları	Bilgin Adalı	
10. Geçmişe Tırmanan Merdiven	Behiç Ak	

- Aşağıdaki **şiir kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Balina ile Mandalina	F.H. Dağlarca	x
2. Müzik Satan Çocuklar	Yalvaç Ural	x
3. Hayvanların ABC'si	Bilgin Adalı	
4. Tabiat Ana Anlatıyor	Carl Ewald	
5. Gel Dünyayı Seyredelim	Melisa Gürpınar	
6. Dünyanın Bütün Kedileri	Çetin Öner	

- Aşağıdaki **masal kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Kralın Piresi	Akşit Göktürk	x
2. Kuyruklu Masallar	Güngör Dilmen	
3. Bir Yılbaşı Masalı	Şükran Farımaç	
4. Şeytanın Altınları	Ülkü Tamer	
5. İhmal Amca	Vartan İhmalyan	x
6. Prensi Olmayan Masal	Fatih Erdoğan	

- Aşağıdaki **fıkra kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek	Oscar Brenifier	x
2. Okul Fıkraları	Adnan Ersan	
3. Çocuk Fıkraları	Selçuk Yıldırım	
4. Osmanlı'nın Gülen Yüzü	Raşit Gün doğdu	
5. Oflu Ali'den Fıkralar	Ali Öztürk	x

Prof.Dr.SEDAT SEVER

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim

Dalı Bölüm Başkanı

Değerli Öğretim Üyeleri,

“Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Öğrencilerin Okuma Yönelik İlgisine Etkisi” adlı doktora tez çalışmam kapsamında örnekleme, orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlam evrenine uygun, *iki roman, bir öykü, bir şiir kitabı* düşünülmektedir. Örneklemin belirlenmesi için uzman görüşüne gerek duyulmuştur. Aşağıdaki roman, öykü ve şiir kitabı listesinden örneklerin oluşturulmasına katkı sağlayacak orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik ilgilerini devindirecek özellikler taşıdığını düşündüğünüz **sekiz roman, iki öykü, iki şiir kitabının** tarafınızdan seçilmesi beklenmektedir. Yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahu

Ünsal Batum

EKT / GSE Doktora Öğrencisi

- Aşağıdaki **roman listesinden sekiz tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Bunun Adı Findel	Andrew Clements	x
2. 35 KiloTembel Teneke	Anna Govalda	x
3. Babamın Gözleri Kedi Gözleri	Sevim Ak	x
4. Lollipop	Christine Nöstlinger	x
5. Aya Tırmanan Çocuk	David Almond	x
6. Kraliçeyi Kurtarmak	Vladimir Tumanov	
7. Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov	
8. Kaçış	Adnan Binyazar	
9. Gülibik	Çetin Öner	
10. Güneşi Uyandırılım	Jose Mauro De Vasconcelos	
11. Zaman Bisikleti	Bilgin Adalı	x
12. İlk Romanım	Sevil Okyay	
13. Büyülü Çember	Susanna Tamaro	
14. Ben Çınar Ağacı ve Puf Böreği	Zeynep Cemali	
15. Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Ülkü Tamer	
16. Yolculuk	F. Erdoğan	x
17. Benim Adım Selen	Aysel Gürmen	
18. Dilek Mağarası	Nur İçözü	
19. Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	x
20. Küçük Pıtırık	Gosciny/ Sempe	

- Aşağıdaki **öykü kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Neyin Resmini Yapayım	Sulhi Dölek	
2. Kestane Şekeri	Sulhi Dölek	
3.Babam Resim Yaptı	Erdal Öz	
4.Toparlacık Nokta ve Arkadaşları	Süleyman Bulut	
5. Ağaçlar Ülkesine Yolculuk	J.M.G.Le Clezio	
6.Uçan Sınıf	Erich Kastner	x
7. Uçurtmam Bulut Şimdi	Sevim Ak	
8. Aya Tırmanan Çocuk	David Almond	x
9.Ateşin Çocukları	Bilgin Adalı	
10.Geçmişe Tırmanan Merdiven	Behiç Ak	

- Aşağıdaki **şiiir kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1.Balina ile Mandalina	F.H. Dağlarca	x
2.Müzik Satan Çocuklar	Yalvaç Ural	x
3. Hayvanların ABC'si	Bilgin Adalı	
4.Tabiat Ana Anlatıyor	Carl Ewald	
5.Gel Dünyayı Seyrederim	Melisa Gürpınar	
6.Dünyanın Bütün Kedileri	Çetin Öner	

- Aşağıdaki **masal kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1.Kralın Piresi	Akşit Göktürk	x
2. Kuyruklu Masallar	Güngör Dilmen	
3. Bir Yılbaşı Masalı	Şükran Farımaç	
4.Şeytanın Altınları	Ülkü Tamer	
5. İhmal Amca	Vartan İhmalyan	
6. Prensi Olmayan Masal	Fatih Erdoğan	x

- Aşağıdaki **fıkra kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek	Oscar Brenifier	x
2. Okul Fıkraları	Adnan Ersan	
3. Çocuk Fıkraları	Selçuk Yıldırım	x
4. Osmanlı'nın Gülen Yüzü	Raşit Gün doğdu	
5. Oflu Ali'den Fıkralar	Ali Öztürk	

Prof.Dr.Cahit Kavcar

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim

Dalı Öğretim Üyesi

Değerli Öğretim Üyeleri,

“*Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Öğrencilerin Okuma Yönelik İlgisine Etkisi*” adlı doktora tez çalışmam kapsamında örnekleme, orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlam evrenine uygun, *iki roman, bir öykü, bir şiir kitabı* düşünülmektedir. Örneklemin belirlenmesi için uzman görüşüne gerek duyulmuştur. Aşağıdaki roman, öykü ve şiir kitabı listesinden örneklerin oluşturulmasına katkı sağlayacak orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik ilgilerini devindirecek özellikler taşıdığını düşündüğünüz **sekiz roman, iki öykü, iki şiir kitabının** tarafınızdan seçilmesi beklenmektedir. Yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahu

Ünsal Batum

EKT / GSE Doktora Öğrencisi

- Aşağıdaki **roman listesinden sekiz tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Bunun Adı Findel	Andrew Clements	x
2. 35 KiloTembel Teneke	Anna Govalda	x
3. Babamın Gözleri Kedi Gözleri	Sevim Ak	x
4. Lollipop	Christine Nöstlinger	x
5. Aya Tırmanan Çocuk	David Almond	x
6. Kraliçeyi Kurtarmak	Vladimir Tumanov	
7. Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov	
8. Kaçış	Adnan Binyazar	
9. Gülibik	Çetin Öner	x
10. Güneşi Uyandırılım	Jose Mauro De Vasconcelos	
11. Zaman Bisikleti	Bilgin Adalı	x
12. İlk Romanım	Sevil Okyay	
13. Büyülü Çember	Susanna Tamaro	
14. Ben Çınar Ağacı ve Puf Böreği	Zeynep Cemali	
15. Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Ülkü Tamer	
16. Yolculuk	F. Erdoğan	
17. Benim Adım Selen	Aysel Gürmen	
18. Dilek Mağarası	Nur İçözü	
19. Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	
20. Küçük Pıtırık	Gosciny/ Sempe	x

- Aşağıdaki **öykü kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Neyin Resmini Yapayım	Sulhi Dölek	x
2. Kestane Şekeri	Sulhi Dölek	
3.Babam Resim Yaptı	Erdal Öz	
4.Toparlacık Nokta ve Arkadaşları	Süleyman Bulut	
5. Ağaçlar Ülkesine Yolculuk	J.M.G.Le Clezio	
6.Uçan Sınıf	Erich Kastner	
7. Uçurtmam Bulut Şimdi	Sevim Ak	
8. Aya Tırmanan Çocuk	David Almond	x
9.Ateşin Çocukları	Bilgin Adalı	
10.Geçmişe Tırmanan Merdiven	Behiç Ak	

- Aşağıdaki **şiir kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1.Balina ile Mandalina	F.H. Dağlarca	x
2.Müzik Satan Çocuklar	Yalvaç Ural	x
3. Hayvanların ABC'si	Bilgin Adalı	
4.Tabiat Ana Anlatıyor	Carl Ewald	
5.Gel Dünyayı Seyredelim	Melisa Gürpınar	
6.Dünyanın Bütün Kedileri	Çetin Öner	

- Aşağıdaki **masal kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1.Kralın Piresi	Akşit Göktürk	x
2. Kuyruklu Masallar	Güngör Dilmen	
3. Bir Yılbaşı Masalı	Şükran Farımaç	
4.Şeytanın Altınları	Ülkü Tamer	
5. İhmal Amca	Vartan İhmalyan	
6. Prensi Olmayan Masal	Fatih Erdoğan	x

- Aşağıdaki **fıkra kitabı listesinden iki tanesini** seçmeniz beklenmektedir. Seçtiğiniz yapıta ait kutuya çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir.

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	
1. Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek	Oscar Brenifier	x
2. Okul Fıkraları	Adnan Ersan	x
3. Çocuk Fıkraları	Selçuk Yıldırım	
4. Osmanlı'nın Gülen Yüzü	Raşit Gün doğdu	
5. Oflu Ali'den Fıkralar	Ali Öztürk	

Doç.Dr.Canan Aslan

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim

Dalı Öğretim Üyesi

EK- D**(UYGULAMADA KULLANILAN)****OKUMAYA GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu sormaca, 5. sınıf öğrencilerinin okumaya güdülenme düzeylerini belirlemek için yapılan bilimsel bir araştırmayla ilgilidir. **Sormacaya isminizi yazmanıza gerek yoktur.**

Sormaca, **iki bölümden** oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise okumaya güdülenme düzeyinize yönelik maddelere yer verilmiştir. İkinci bölümde yer alan tablodaki maddeler için işaretleyeceğiniz içten ve gerçeklere dayalı yanıtlarınız, verilerin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Bazı maddelerde geçen “**kitap**” sözcüğü “**kitap, gazete, dergi vb. basılı yayınların tümü**” anlamını içermektedir. Yanıtlarınızı verirken bu anlamı göz önünde bulundurmanızı rica ederim. Lütfen tüm maddeleri size uygun olan **dört seçenekten birine çarpı (X) işareti** koyarak doldurunuz. Araştırmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ahu Ünsal

Ankara Üniversitesi GSE/ Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetinizi belirtiniz: a) Kız b) Erkek
2. Yaşınızı belirtiniz:
3. Okulunuzun adını belirtiniz:

II. BÖLÜM**OKUMAYA GÜDÜLENME**

MADELER	Hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Çevremdeki kişi/kişiler kitap okur.				
2. Çevremdeki kişi/kişiler elektronik yayın (e-kitap, e-dergi, e-gazete gibi ağ sayfalarındaki yayınlar) okur.				
3. Çevremdeki kişi/kişiler kitap okumanın yararlı olduğunu söyler.				
4. Çevremdeki kişi/kişiler bana kitap okur.				
5. Çevremdeki kişi/kişiler bana kitap okumamı söyler.				
6. Günlük yaşamımda okuma eylemini ne olursa olsun ertelemeyen yerine getiririm.				
7. Kitap okuyamadığım için okuyan arkadaşlarıma özenirim.				
8. Kitap okumanın bütün derslerdeki başarıyı arttırdığını düşünürüm.				
9. Okulda ödül almak için kitap okurum.				
10. Öğretmenin verdiği görevi bitirmek için kitap okurum.				
11. Çevremdekilerin bana ‘iyi okur’ demesi için kitap okurum.				

(Devam ediyor)

MADDELER	Hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
12. Sınıfta en iyi okuyanlar arasında olmak için kitap okurum.				
13. Kitap okumanın bireyi geliştirdiğini düşünürüm.				
14. Kitap okumanın yaşantıma anlam kattığını düşünürüm.				
15. Sesli okumada, takılma ve yanlış telaffuz olmadan akıcı bir biçimde okurum.				
16. Sessiz okumada, okumaya rahatlıkla odaklanırım.				
17. Okuduğumu anlamada başarılı olduğumu düşünürüm.				
18. Okurken sözcük dağarcığımı zenginleştirecek ifadelere dikkat ederim.				
19. Okurken beğendiğim cümlelerin altını çizerim.				
20. Okuma sürecinde anlamadığım yerlere soru işareti vb. simgeler koyarım.				
21. Okuma sürecinde anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını öğrenirim.				
22. İlgimi çeken kitap türlerinin farkındayım.				
23. İlgimi çeken her türlü yayını okurum.				
24. Çevreden adını duyduğum ya da önerilen kitapları merak ettiğim için okurum.				
25. Okul dışında okuyacağım kitabı kendim seçerim.				
26. İlgimi çeken kitapları okumadan önce hakkında bilgi toplarım.				
27. Kitaplarla ilgili yayımlanmış veya ağ (internet)sayfalarında çıkmış eleştiri yazılarını okurum.				
28. Okuduğum her kitap için belli bir amacım vardır.				
29. Okuduklarımla ilgili notlar alırım.				
30. Okuma sürecinde anlayamadıklarımı anlamak için çabalarım.				
31. Okuduğum kitapların benzer ve farklı özelliklerini kendi aralarında karşılaştırırım.				
32. Okuduklarımla ilgili sorular oluştururum.				
33. Okuduklarımla ilgili olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.				
34. Düzeyime uygun yeni çıkan kitapları takip ederim.				
35. Elektronik (e-kitap, e-dergi, e-gazete vb.) yayın ya da kitaplarda ilgimi çeken konuları düzenli olarak okurum.				
36. Yaşam alanımda kendi kitaplığımı oluşturmak için düzenli olarak kitap alırım.				
37. Okuduklarımla çevremle paylaşmaktan zevk alırım.				
38. Okuduklarımdan edindiğim bilgi ve becerileri yaşamımda kullanırım.				
39. Okumak, yaşamımda vazgeçemediğim bir etkinliktir.				

EK-D
OKUMAYA GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ(UYGULAMA İÇİN GELİŞTİRİLEN BİÇİMİ)

ALT MADDELER	ANA MADDELER
OKUMA FARKINDALIĞI DÜZEYİ (SOSYAL ÇEVRE)	
Gözlem	1. Çevremdeki kişi/kişiler kitap okur.
Çevreden etkilenme (Olumlu etki)	2. Çevremdeki kişi/kişiler elektronik yayın (e-kitap, e-dergi, e-gazete gibi ağ sayfalarındaki yayınlar) okur.
Çevreden etkilenme (Olumsuz etki)	3. Çevremdeki kişi/kişiler kitap okumanın yararlı olduğunu söyler.
Edilgen okur	4.Çevremdeki kişi/kişiler bana kitap okur.
Çevre baskısı	5. Çevremdeki kişi/ kişiler bana kitap okumamı söyler.
DIŞSAL OKUMA GEREKSİNİMİ DÜZEYİ	
Görevden kaçma	6. Günlük yaşamımda okuma eylemini ne olursa olsun ertelemeyen yerine getiririm.
Öykünme	7. Kitap okuyamadığım için okuyan arkadaşlarıma özenirim.
Başarı odaklı okuma	8. Kitap okumanın bütün derslerdeki başarıyı arttırdığını düşünürüm.
DIŞSAL OKUMAYA GÜDÜLENME DÜZEYİ	
Ödül odaklı okuma	9. Okulda ödül almak için kitap okurum.
Uyum odaklı okuma	10.Öğretmenin verdiği görevi bitirmek için kitap okurum.
Onay odaklı okuma	11. Çevremdekilerin bana ‘iyi okur’ demesi için kitap okurum.
Rekabet odaklı okuma	12. Sınıfta en iyi okuyanlar arasında olmak için kitap okurum.
İÇSEL OKUMA GEREKSİNİMİ DÜZEYİ	
Okumaya önem verme	13. Kitap okumanın bireyi geliştirdiğini düşünürüm.
Okumaya değer verme	14. Kitap okumanın yaşantıma anlam kattığını düşünürüm.
İÇSEL OKUMAYA GÜDÜLENME DÜZEYİ	
Okumada öz-yeterlilik	15. Sesli okumada, takılma ve yanlış telaffuz olmadan akıcı bir biçimde okurum.
Okumada öz-yeterlilik	16. Sessiz okumada, okumaya rahatlıkla odaklanırım.
Anlamada öz-yeterlilik	17. Okuduğumu anlamada başarılı olduğumu düşünürüm.
Anlama	18. Okurken sözcük dağarcığımı zenginleştirecek ifadelerle dikkat ederim.
Anlama	19. Okurken beğendiğim cümlelerin altını çizerim.
Anlama	20. Okuma sürecinde anlamadığım yerlere soru işareti vb. simgeler koyarım.
Anlama	21. Okuma sürecinde anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını öğrenirim.
Okuma ilgisi	22. İlgimi çeken kitap türlerinin farkındayım.
Okuma ilgisi	23. İlgimi çeken her türlü yayını okurum.
Okuma merakı	24. Çevreden adını duyduğum ya da önerilen kitapları merak ettiğim için okurum.
Özerklik	25. Okul dışında okuyacağım kitabı kendim seçerim.
Araştırma	26. İlgimi çeken kitapları okumadan önce hakkında bilgi toplarım.
Araştırma	27. Kitaplarla ilgili yayımlanmış veya ağ (internet)sayfalarında çıkmış eleştiri yazılarını okurum.
Amaçlı okuma	28. Okuduğum her kitap için belli bir amacım vardır.

(Devam ediyor)

İçsel Okumaya GÜdülenme (Devam)

Zoru Seçme (mücadele)	29. Okuduklarımla ilgili notlar alırım.
Zoru Seçme (mücadele)	30. Okuma sürecinde anlayamadıklarımı anlamak için çabalarım.
Sorgulama	31. Okuduğum kitapların benzer ve farklı özelliklerini kendi aralarında karşılaştırırım.
Sorgulama	32. Okuduklarımla ilgili sorular oluştururum.
Sorgulama	33. Okuduklarımla ilgili olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.
Okuma alışkanlığı edinme	34. Düzeyime uygun yeni çıkan kitapları takip ederim.
Okuma alışkanlığı edinme	35. Elektronik (e-kitap, e-dergi, e-gazete vb.) yayın ya da kitaplarda ilgimi çeken konuları düzenli olarak okurum.
Okuma alışkanlığı edinme	36. Yaşam alanımda kendi kitaplığımla oluşturmak için düzenli olarak kitap alırım.
Okuma kültürü edinme	37. Okuduklarımla çevremle paylaşmaktan zevk alırım.
Okuma kültürü edinme	38. Okuduklarımdan edindiğim bilgi ve becerileri yaşamımda kullanırım.
Okuma kültürü edinme	39. Okumak, yaşamımda vazgeçemediğim bir etkinliktir.

EK-E

TÜRKÇE GENEL SINAVI SORULARI

Palyaçoluk Ciddi Meslektir



Kocaman kırmızı burunları, rengarenk giysileri, parlak ayakkabıları, yaşamdaki ciddi oyunları kendilerine göre yorumlayarak büyük-küçük herkesin dudaklarında tebessüm bırakan palyaçolar... Bazen bir tiyatro sahnesi, bazen televizyonda çocuk oyunu, bazen bir huzurevi, bazen bir hastane odası, bazen de bir doğum günü partisi... Tek kişilik bir oyun oynar gibi açılır onlar için perde. Başlayınca muzipliğe, kimseler anlamaz hallerini, gizlerler yüzlerindeki boylarla. Buğulu bakan gözlerle hep güler ve neşe saçar palyaçolar. Palyaçoluk, bilindiğinin aksine çok ciddi bir meslektir. Çünkü küçücük çocuklar, onların hayal gücüne teslim olur karşışınca...

Türkiye’de mesleğini profesyonel olarak yapan az sayıda palyaçodan biri 30 yaşındaki Teoman Tenikeci... Tenikeci, palyaçoluk mesleğini bir rastlantı sonrası seçtiğini ifade ediyor ve mesleğe başlamasının hikayesini şöyle anlatıyor: “Ankara Tiyatro Çatı’ da bir arkadaşımı ziyarete gittiğimde büroda bir telaş gördüm. Bir palyaçoluk işi varmış ama palyaço gelmemiş. Acil bir palyaço gerekiyormuş. Bana söylediler ben de kabul ettim. O gün palyaçoluk ile tanıştık, şimdi kopamıyoruz birbirimizden. Ama o bir günlük şovun ardından bu işi gerçekten öğrenebilmek yıllarımı aldı. Yabancı kaynaklardan palyaçoluğu araştırdım. Alman bir palyaço ile çalıştım, bana yabancıların palyaçoya bakışını gösterdi. Tek tekerlekli bisiklet kullanmayı,



illizyonu, vantrologluğu öğrendim. En önemlisi çocuk psikolojisi üzerine uzun süre çalıştım, hâla çalışıyorum. Palyaçonun en büyük öğretmeni, bitmek tükenmek bilmeyen hayal güçleri ile çocuklar...” Genellikle festivallerde ve özel günlerde palyaço istendiğini belirten Tenikeci, “Hayatta gülmeye gerçekten ihtiyacı olanlar da var ama palyaçoya ayıracak paraları yok. Hastanelerdeki çocuklar veya huzurevindeki yaşlılar... Ben ayda en az iki günümü de onlara ayırıyorum.” dedi.

Palyaçoluğun dışarıdan öyle görünmese de ciddi bir meslek olduğunu belirten Tenikeci, Türkiye’de gerçekten bu işi meslek olarak yapanların sayısının bir elin parmaklarını geçmediğini belirtti ve palyaçoluk mesleğinin gereklerini şu sözlerle anlattı: “Bir palyaço ilk önce insan eğitimi bilmeli. Palyaço, ciddi bulunmaz, küçümsenir, onunla gülmek eğlenilir yalnızca. Büyükler için palyaço bu kadar basit. Oysa çocuklar palyaçoya aşıktır. Onların gözünde ben kutsal bir varlık gibiyim. Palyaçonun ağzından çıkan her harf, yaptığı her hareket bir anlam taşır onlar için. Yaptıkları taklit edilir, sözleri tekrarlanır. Bu yüzden çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmeli palyaço. Annesinin sözünü dinlemeyen çocuk benim söylediklerimi dinler. Örneğin; ben çocuktan dişini fırçalamasını istediysem o çocuk eve gider gitmez söylediğimi yapar. Çünkü ben o kılıkta onun inandığı biriyim. Bu iş çok sevimli ve güzel görünse de yüklediği sorumluluk çok ama çok büyük.”

Nobel Edebiyat Ödüllü Alman yazarı Heinrich Böll' ün "Palyaço" romanında romanın kahramanı, bir gün ailesine palyaçoluk mesleğini seçtiğini söyler. "Toplumda bunca saygıdeğer iş varken palyaçoluk da nereden çıktı?" diye sorarlar. Palyaçomuzun amacı, saygın, ciddi görünen, maskeli insanların ardındaki gülünçlüğü ortaya çıkarmaktır. Her toplumda rastlarsınız, afrasından tafirasından geçilmeyen insanlarla bir iki laf ettiniz mi, üzerlerindeki boya dökülür, altındaki çürük tahta sıtır.

Kahramanımız palyaço, mesleğinde ilerler, sevilmez. Kim sever kendini sırsız bir aynada göstereni, kim tahammül eder, gülünçlüklerini palyaçoda seyretmeyi? Sirke gidenler-gitmeyenler var mıdır? Oradaki palyaçoları görmüşlerdir. Nasıl bir duyguyla seyretmişlerdir acaba? Hayatımızın bir döneminde palyaçonun düştüğü gülünçlüğü yaşamışızdır. Onu hatırlamak bizi rahatlatır mı, sanmam, komplekslerimizi tazeleyen her gösteri, bilinçaltı bitpazarımızı dışarıya döktüğü için rahatsız oluruz.

Palyaçoların en iyi seyircileri, çocuklarla yaşlılar. Doğru bir saptama, çünkü ikisi de maske takma gereği duymazlar...

ÖZGE YALIN

5) Aşağıya Türkçenin ses ve yapı özelliklerinden ikişer tanesini yazınız. (8 puan)

SES ÖZELLİKLERİ

1.

2.

YAPI ÖZELLİKLERİ

1.

2.

6) Aşağıdaki tümcelerde geçen altı çizili sözcüklerdeki ses olaylarını bularak çeşitlerini yazınız. (4 p)

“Kışın soğğundan minicik kuş donmuştu. Ufak kız çocuğu kuşun ölümüne çok üzöldü. Ölüm duygusunu ilk kez hissetmişti. Nasıl da güzel bir kuştu. Kış gelince yuvalarına uçup giderlerdi. Bu kuş yalnız kalmıştı. Belki de yolunu kaybetmişti, ağlıyordu.”

Aşağıdaki çoktan seçmeli soruların her biri 2 puandır.

7-Aşağıdaki kelimelerden hangisi sesli harfle başlayan bir ek aldığında sonundaki sessiz harf yumuşar?

A)Ceviz

B)Çelik

C)Masal

D)Kalem

8-Aşağıdaki kelimelerden hangisi sözlükte üçüncü sırada yer alır?

A)Can

B)Canlı

C)Caz

D)Cefa

9-Kelime türetmeye veya kelimeleri görevlerini belirtmeye yarayan parçalara ne denir?

A)Cümle

B)Kök

C)Ek

D)Kelime

10-Aşağıdaki kelimelerden hangisi türemiş bir kelimedir?

A)Boyacı

B)Çanta

C)Kelebek

D)Masa

EK- F**KİTAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI****ROMAN**

Adı-Soyadı:
Sınıf:
Numara:

Okuduğum kitabın konusu:.....
.....
.....

Beni en çok etkileyen kahraman ve özellikleri:

Kahramanın adı:



Fiziksel Özellikleri:



Ruhsal Özellikleri:



Sosyal Özellikleri:

Kitapta olayın geçtiği yer ve özellikleri:.....
.....
.....



Kitapta ANLATILANLAR **gerçek olabilir** çünkü.....

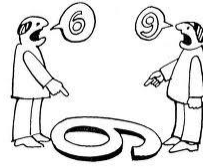
.....

.....

.....

.....

.....



Kitapta ANLATILANLAR **gerçek olmayabilir** çünkü.....

Yazarın konuya **bakış açısı:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmen görüşü:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kitaptaki olayın özeti:

KİTAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI**ÖYKÜ**

Adı-Soyadı:

Sınıf:

Numara:



Öykülerin ele aldığı konular:.....

.....

.....

Beni en çok etkileyen öykünün adı:

Öykünün özeti:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öyküden etkilenme nedenim:

Öykülerin geçtiği yerler:





Öykülerden öğrendiğim yeni sözcükler:

Öykülerde ANLATILANLAR gerçek olabilir örneğin;

.....

.....

.....

.....

.....



Öykülerde ANLATILANLAR gerçek olmayabilir örneğin;

.....

.....

.....

.....

.....

Yazarın dil ve anlatım özellikleri.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmen görüşü:

.....

.....

.....

.....

.....

KİTAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI**MASAL**

Adı-Soyadı:

Sınıf:

Numara:

Okuduğum masalarda ele alınan konular:

Beni en çok etkileyen kahraman ve özellikleri:

Kahramanın adı:**Fiziksel Özellikleri:****Ruhsal Özellikleri:****Sosyal Özellikleri:**

Kitapta olayların geçtiği yerler:

Kitaptaki bir olayın özeti:



Kitapta ANLATILANLAR **gerçek olabilir** çünkü.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kitapta ANLATILANLAR **gerçek olmayabilir** çünkü.....

.....

.....

.....

.....

.....

Masalların özellikleri:.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmen görüşü:

.....

.....

.....

.....

.....

KİTAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI**ŞİİR**

Adı-Soyadı:
Sınıf:
Numara:

Kitaptaki şiirlerde ele alınan konular:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Şiirlerin bana düşündürdükleri:



Şiirlerin bana hissettirdikleri:

En çok etkilendiğim şiir ve nedenleri:



Şiirlerden öğrendiğim yeni sözcükler:

En çok beğendiğim şiir dizeleriyle kendi şiirimi yazıyorum.



Öğretmen görüşü:



BABAMIN GÖZLERİ



GÖZLERİ....

Sevim Ak
Resimleyen: Behçet Ak

BABAMIN GÖZLERİ
KEDI GÖZLERİ



Ad-Soyad: Pelin Öner

Sınıf-şube: 5-D

Göde görülmez selgi
Yureğinde duyaleilisin

NOTLARIM ve SORULARIM (Kitap okurken aklınıza takılan sorular ve almak istediğiniz notlar)

Yazar her bölüm sonunda deyyu yükli anlatımlar sunuyor.

Lealk deyyu:

"Ayaklı garate."

Küçük kız çok dinli ve iyi kalpli. Bence yazarın her bölümde betimleme yapması çok güzel. Yazar her sayfada zamanı belirtmiş. Yazar her sayfada değişik cümleler kullanmış, hiç yabancı sözcük kullanmamış. Balasını anlamadığı için Serkan'a yakın hissediyor. Çünkü balasını göremiyor. Kız selgiyi annenin onu saklamasıyla leile anlatıyor. Balasından hiç haber alınmadığı için leileki daha fazla meraklandırilebilir.

Sorular:

1. Kızın annesinin ve balasının ayrılma nedeni nedir?
2. Böyle bir kitap yazmak aklınıza nereden geldi?
3. Başka bir kitap yazmayı düşünüyor musunuz?
4. Ayaklı kadın'ın hastalığı nedir?
5. Kızın annesinin ve balasının neden ayrıldığını neden belirtmediniz?

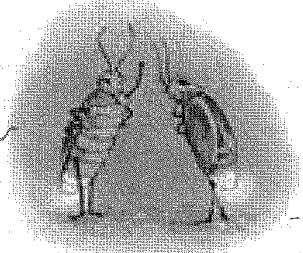
ANLATICININ DÜNYASI

ANLATICININ DÜNYASI



AYNALI KADIN

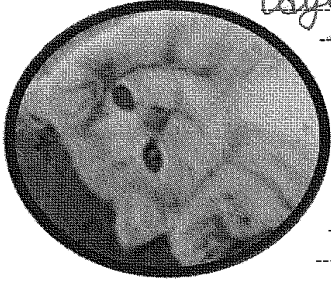
Bir saksı papatyaya benzer saçları
kucuruk birpikleriydi. Mahallede
dedikodu yapan kişi yani
ayaklı garibe. Aynacıgi
onu çok seviyor. İse
ona aynalı kadın diye



ATES BÖCEKLERİ

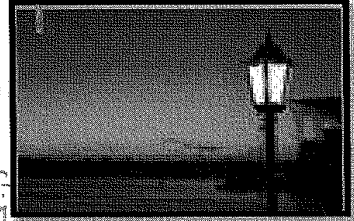
Kız ateşböceklerinden lampana
çapmak istiyor ama annesi ateşböceklerini
bırakıyor. Kız bu böcekleri ilk kez görüyor.

KEDİ



Aynacıgi adı sarı bir kedi
görüyor. İse ona
çpmeks veriyor ama
bir zamanlar gün kedi
ona bakıyor. Leile.
Balacasıyla mektuplar
ken de bir sokak feneri
anlatıyor.

SOKAK FENERİ





Akaryum

Ayıcığı "Akaryum" adında
kılık satan bir mağazanın
ilk müşterisi olmak istiyor
çünkü ilklerin çok önemli ol-
duğunu düşünüyor.



Karak

Kız bu kazağı ilimlerini boğuya
kandırıyor.

OKUL ARKADAŞLARI

Buket kızın okul arkadaşı ve Sarkan da Ayıcığı
gibi babasını göremeyen bir çocuk. Sarkan'ın
bu kadar mutlu olması onu şaşırtıyor.

MAHALLEDEKİLER

En iyi denen malı gören kız, kedi ve kedi evi
kızın mahalledeki arkadaşları.

DİĞER NESNELER

***Aşağıdaki ifadelerin kitaptaki yerlerine bakıp bu yargılarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

*Kendi yaptığın eşyaları kullanmanın zevki bambaşka (sf.30)

Kızın babası kendine yaptığı eşyaları kullanıyor ve bundan çok zevk alıyor. Ben de çok zevk alardım, ama hiç kendime eşya yapmadım.

*İnsanın odası kişiliğinin aynasıdır.(sf.31)

Bence de. Mesela dağınık bir kızın odası da dağınık olur.

*Hobiler insanı geliştirir, güçlendirir. (sf.54)

Benim hobilerim beni geliştiriyor. Kitapta kız da hobilerinin insana keyif ve iş yapma mutluluğu verdiğini söylüyor. Ben buna katılıyorum.

*İlkler çok önemlidir. (sf.61)

Ayrıca bir mağazanın ilk müşterisi olmak istiyar ve ilklerin çok önemli olduğunu söylüyor. Bende buna katılıyorum çünkü ilkler özel olur.

*Düşlerinde hiçbir şey kaybolmaz çocukların. (sf.70)

Bu çok güzel bir cümle, kitaptaki kızın çok güçlü bir hayalgücü var.

*Aşağıdaki ifadelerin kitaptaki yerlerine bakıp ne anlama geldiklerini açıklayınız.

*Babamın ıvr zıvırları hiç peşimizi bırakmıyor. (sf.10)

Babamın nereye gitsen her zıvırlarını da götürüyor.

* Ağzımda ilk kez doğru dürüst çalmayı becerebildiğim bir ıslık, cebimde ise bir avuç sonbahar. (sf.41)

Kız çok mutlu ve birkaç saat yapacağı sonbahar olarak geliyor.

* Kendimi bir kangurunun sıcak kesesinde hissettim. (sf.46)

Babamın sıcak kucagını ve sevgisini hissettim.

* Konuşan eşyalar istiyorum! (sf. 86)

Kızın eski evindeki eşyalarının sanki bir ruhu vardı, ama yeni eşyaları hiç eğlenceli değildi. O da konuşan eşyalar istedi.

*Kimse artık yaşamımı askılığa asılmış bir elbise gibi sürdürmemi istemeyecek. (sf.96)

Babamın evliliğin özgür olmayı engellediğini düşünüyordu.

Kitaptaki anne -kız ilişkisini gelişim aşamalarıyla anlatınız.



- 1- Yeni eve taşınuyorlar kız ise anne-
si mutlu oluyorlar
- 2- Balçası gidiyor ama annesi hiçbir
şey söylemiyor.

- 3- Balçası bir kedi alıyor ise annesi kuzudan
çok kediyle ilgileniyor
- 4- annesi kuzu balçasıyla oynadıklarını
söylüyor ise hafta sonları balçasını görelile
ceğini belirtiyor.

Değerli Yazarımız Sevim Ak,

Berim adını Pelin Öner, İÖV Özel Bilkent ortaokulunda okuyorum. Babamın gözleri kedi gözleri kitabını okurken daha önce görmediğim bir sürü sözcük vardı. Bunları çok güzelce yazmış. Örneğinde hislerime kaybolma çocukları. Kitapta duyduğum çok iyi kelimeler vardı. Bir annin onu sektiğinde tüm sevgisini gösterdiğini düşünüyorum. Ayrıca hayal gücü çok zengin; perdenin püskülünü kaptır dudakları olarak hayal ediyor.

Berim bu kitapta en sevdiğim bölüm; Serhat ile ilgili bölümü. Çünkü bu bölümde ilk kez doğrudan doğruya yaşadığım bir işlik ve anlamda bir ayağın serhatın anlamı çok hoşuma gitti. Ben Ayşe'nin bir annesi ve babasının neden ayrıldığını anlayamadım ama çok güzel bir kitap.

Bu kitabı okurken olaylar gerisinde kaldım. Mesela; Ayşe'nin Kadın ile ilgili bölümü okurken gerisinde aynalara bakarak dedikçe bir kadın vardı.

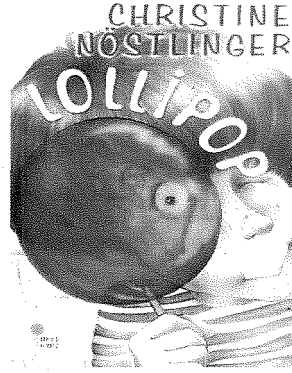
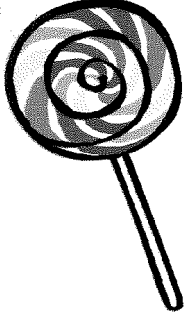
Kitapları çok beğeniyorum beni mutlu ediyorlar.

Sevgi ve Saygılarımla Pelin Öner



2012
Andersen Ödülü
Adayı
Sevim Ak

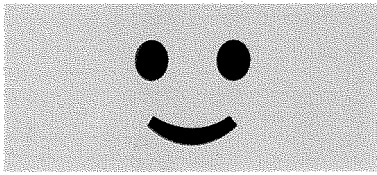




LOLLİPOP NASIL LOLLİPOP OLDU ?

KARAKTERLER VE ÖZELLİKLERİ

YAZAR: CHRISTINE NÖSTLINGER



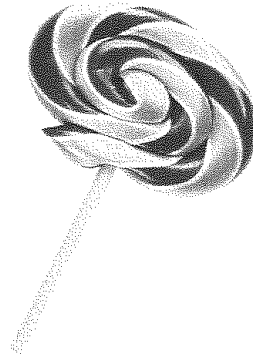
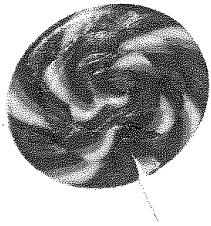
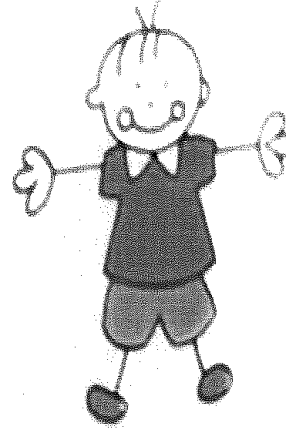
EGE KORKMAZ 5-C 537

KARAKTERLER

Ana Karakter: Lollipop

Yardımcı Karakterler:

- 1- Anne
- 2- Büyükanne
- 3- Abla
- 4- Otto
- 5- Heidegunde Günsel
- 6- Heidegunde' nin annesi
- 7- Hemşire Berta
- 8- Tommi
- 9- Egon
- 10- Eveline
- 11- Hofstetter' ler

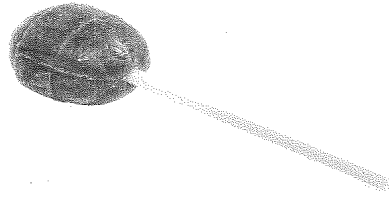


KARAKTERLERİN RUHSAL VE FİZİKSEL ÖZELİKLERİ

Lollipop: Lollipop: meraklı, düşünceli, iki yüzlü, anlayışlı olmayan, hayalperest ve akıllı bir çocuktur. Yeşil Lollipop bir çocuktur. Sarı - turuncu saçlı, zayıf bir çocuktur. Aynı zamanda lollipopu ile herkesi yöneterek istediğini yapmaya zorlayan bir çocuktur. Zaman zaman kendini sorguya çeker ve esas adı Victor - Emuanel - Meier' dir.

Lollipop'un Annesi: Lollipop'un annesi çocuklarını anlayışlı karşılayan, düşünceli, sevecen, yardımcı ve iyi biridir. Dar geliri ile çocuklarını okutan ve sahip çıkan bir annedir. Büyükanne ise temizlik yaparak annesine yardımcı olmaktadır.

Lollipop'un Büyükannesi: Lollipop'un büyük annesi yaşlı bir kadındır. Kırılgan cildi vardır. Büyükanne çocuklarını seven bir kadındır. Pek düşünceli biri değildir. Çünkü fabrikadaki işinden sonra Hofstetter'larda çalışmak zorunda kalmıştır ve Lollipop'a yaşından ağır işler vermiştir. Bu da Lollipop'un hiç hoşua gitmez. Ayrıca kişileri kendine göre yorumlamaktadır.



Lollipop'un Ablası: Lollipop'un ablası ergenlik çağını yaşayan garip bir kızıdır. Kendisi kardeşi Lollipop'u sevmektedir, yalnız sadece kendisini düşünmektedir. Lollipop'a örneğin masayı hazırlaması ve onun yaşına ağır gelen işlerde yardım etmemektedir. Aynı zamanda kendisiyle anlaşmak çok zordur. Lollipop ablası yüzünden her gün tavukçuya gittiğini itraf etmek zorunda kalmıştır. Neyseki kitabın sonlarına doğru iyi anlaşırlar.

Karışık Otto: Otto Lollipop'ların apartmanlarının girişinde küçük bir dükkan sahibidir. Otto'ya karışık Otto adı verilmiştir çünkü onun dükkanında her türlü şey vardır. Karışık Otto Lollipop için en yakın danışmandır. Birlikte sohbet ederler ve Lollipop her gelişinde Otto'dan Lollipop alır. Otto halden anlayan, sık sık Lollipop'tan sorunu neyse ona danışmasını isteyen yardımcı bir özelliğe sahip olan biridir. Ne yazık ki Otto yaşlandığından kısa bir sonra emekli olacaktır.

Heidegunde Günsel: Lollipop girişkenlik özelliğinden Heidugende'ya laf atarak tanışmıştır. Heidugende kahve rengi saçları olan ve kahvrenge gözlü bir kızıdır. Lollipop ile birlikte problem çözer ve eğlenirler. Yalnız Günsel ailesi temizlikçi kadınların pasaklı olduğu fikrini ön görüşe sununca Lollipop biraz bozulur. Aynı zamanda Heidegunde Günsel uzun boylu, başarılı bir kızıdır. Kendisi şiir konusunda da kendini geliştirmiştir.

Heidegunde Günsel'in Annesi: Heidegunde Günsel'in annesi her anne gibi ailesine ve çocuklarını seven, sevecen bir kadındır. Kendisi çok misafir kabul eden biridir. Lollipop Heidegunde Günsel ile arkadaş olduktan sonra hemen annesi Lollipop'u evlerine davet etmiştir. Kendisi Lollipop'a her zaman ailesi hakkında soru sorarak onu sevmiştir. Yalnız Lollipop Büyükannesi hakkında yalan söylemek zorunda kalmıştır. Onun dışında Lollipop Heidegunde'nin annesi ile iyi anlaşmaktadır.

Hemşire Berta: Hemşire Berta kızıl saçlı yardım sever ve enfeksiyon bölümünde çalışan yaşlı bir baş hemşiredir. Lollipop Bayan Berta'yı büyükannesi olarak Günseller'e tanıtmıştır. Hemşire Berta büyük rekorlar kırmış ve olağan üstü olaylar ile karşılaşmıştır. Kendisi kitapta sadece sözsel olarak geçmektedir yalnız Lollipop Bayan Berta'yı tanıdıktan sonra onu öğrenir ve onu sever.



Tommi: Tommi sıkılgın, yalnız bir karakterdir. Hep düşüncelidir. Kendisi Lollipop'a ne istediğini sorup, Tommi; "Hep sen ne istersin?" deyip, Lollipo'ta onu kırmamak amacı hep Tommi'nin istediği olurdu. Lollipop yine kendi girişkenliği sayesinde Tommi ile arkadaş olmuştur. Tommi 7-8 yaşlarında kısa boylu bir çocuktur. Aynı zamanda yargılı bir çocuktur. Kitapta Tommi'den az bahsedilmiştir. Kısa sürede Tommi LOLLİPOP, MADE İN USA'ın sırnını çözecek ve yalnızlığını giderecektir.

Egon: Egon kendisi, normal bir çocuktur. Bu karakterimizden kitapta pek bahsedilmemiştir. Lollipop Eveline için para sıkıntısına girdiğinde Lollipop en yakın arkadaşı Egon'dan borç almıştır. Bu da bize Egon'un arkadaşıl olduğunu gösterir . Arkadaşıl olmasına rağmen, çocuk akılı ile davranır. Lollipop'tan parasını geri ister.



Eveline: Eveline insanları güzelliği ve zarifliği ile kullanarak dondurma, silgi ve çeşitli şeyler aldırılmaktadır. Kendisi menekşe mavi gözlü, papatya sarısı saçlı ve minicik burunlu okulun en güzel kızdır. Kendisi Lollipop'tan hep bir şey istemektedir. Lollipop'ta onunu istediklerini yapınca bütün okula borçlanır. Eveline kötü hiç halden anlamayan şımarık bir kızdır. Lollipop'un parası kalmadığında hemen Eveline Lollipop'a yüz çevirmektedir.

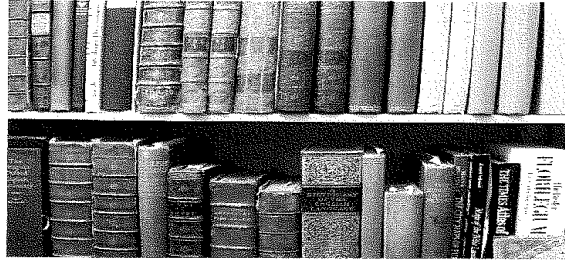
Hofstetter'lar: Lollipop'un büyükannesi Hofstetter'larda çalışmaktadır. Hofstetter ailesi sevecen, ve yardıma ihtiyacı olan bir ailedir. Hofstetter'lar büyükanne'ye bolca para vererek, Lollipop'un ablasına da derslerinde yardımcı olmaktadır. Çünkü Lollipop'un ablası Hofstetter'ların bebeklerini gezdirmektedir.

KİTABIN BİZE KATKISI VE YORUM

Şubat tatilinde okuduğumuz Lollipop adlı kitap, karakterlerin kişilik özelliklerini belirterek, her karakter ile bize bir mesaj vermiştir. Kitabın belirli bir noktaya odaklanmış konusu yoktur. Lollipop'un yaşadığı değişik maceralarda ortaya çıkan farklı karakterler okura öğüt vermeye çabalaşmıştır. Örneğin kitabın büyük bir bölümünde yer alan Karışık Otto okura düşünceli olmasını ve ara ara kişinin öz eleştiri yaparak kendini değerlendirmesi ve kontrol etmesini öğütlemektedir. Bir diğer Eveline'dir. Eveline güzelliği ile insanları cezbederek kullanmaya çalışmıştır. Lollipop Eveline'e olan aşkından dolayı tüm parasını ona harcamış ve bütün okula borçlanmıştır. Bir süre sonra bu durum Lollipop'u zor durumda bırakmış ve üzülmeye yol açmıştır. Bu yüzden aynı zamanda bir problem çözücü olan Karışık Otto'ya danışmak zorunda kalmıştır. Karakterlerin bu davranışlarından biz de kendimize çıkarsamalar yapmak durumundayız. Kişi ve olayları doğru değerlendirerek akıllı olmalı ve ortaya çıkan olaylar karşısında öncelikle düşünerek davranışlarımızı ayarlamalı ve kontrol etmeliyiz.

KİTABI YORUMLUYORUM

"Lollipop" adlı kitabı yazar gerçekten düşünerek ve sorgulayarak yazmış. Kitapta yazar, bizi hem eğlendirmeye, hep güldürmeye ve önemli mesajlar vermeye çalışmıştır. Kitapta dili zenginleştirmek ve etkili kullanmak için çok fazla betimleme yaparak, kişiyi düşünderecek yargılar yapmıştır. Bu kitaptan bir sürü konu ve mesaj çıkararak, yazarın iyi bir okur olduğunu ve dili iyi kullandığının sonucuna varabiliriz.



KİTAP'TAN OKUYUCU SORULARI

1-Eveline'nin cazibesini kullanarak kişilirden yararlanması onun hangi kişilik özelliğini destekler ve günlük hayatta böyle kişilerle karşılaştığımızda nasıl bir davranış sergileyebiliriz ? Açıklayınız.

Eveline insanları kendini sevdirek ve kullandırarak istediğini yaptırır. Ana karakter olan Lollipop'u ise güzelliği ile sevdirek Lollipop'un tüm paralarını harcatmıştır. Hayatta da kendimizi idare edip, kendimize çekidüzen vermeliyiz.

2- Karışık Otto'nun hayata bakış açısını, Lollipop'a karşı duyduğu saygıyı ve Lollipop'u bazı konularda uyarması onu nasıl bir karakter yapar ? Hayata onun bakış açısı ile bakmak doğrumudur ?

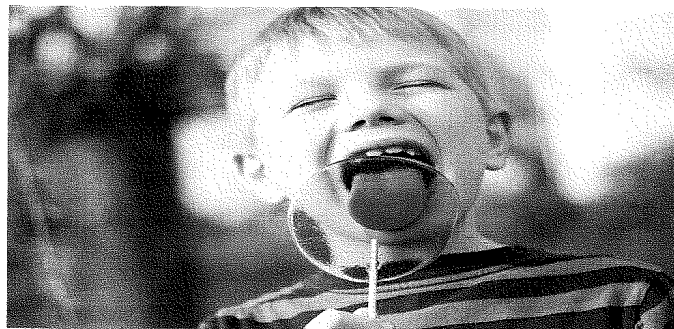
Hayata Otto'nun bakış açısı ile bakmak doğru'dur. Çünkü Otto her zaman Lollipop'un şikayetlerini her zaman haklı bulmasa da Lollipop'u hep teselli eder. Bu davranışlar Otto'nunhalden anlar ve hayat bilincine varmış biri olduğunu gösterir.

3- Lollipop Tommi ile nasıl tanışmıştır ve Lollipop'un Tommi ile tanışması onun hangi kişilik özelliğini belirtir ?

Lollipop Tommi ile kendine gerçek bir dost ararken tanışmıştır. Tommi'yi Lollipop yine Karışık Otto'dan öğrenmiştir. Her gün Tommi ile tanışmak için Lollipop tavukçu dükkanına gitmiştir. Ondan sonra Tommi ile tanışmıştır. Bu Lollipop'un bize girişken olduğunu göstermektedir.

4-Lollipop'un ablası bütün zor işleri Lollipop'un üstüne bırakmıştır. Ablası hiçbir şekilde sorumluluk almak istememektedir. Lollipop'un ablasının kişiliği belirtiniz ve davranışın doğru olup olmadığını yazınız.

Lollipop'un ablası tembel ve işi üstüne almayan bir kişidir. Sorumluluk almayarak bütün işleri kardeşine bırakmaktadır ve bunun üstüne Lollipop'u annesine şikayet etmektedir. Bu davranış hiç doğru değildir. En azından kişi kardeşine yardım etmelidir.



Lollipop'un Ablası: Lollipop'un ablası ergenlik çağını yaşayan garip bir kızdır. Kendisi kardeşi Lollipop'u sevmektedir, yalnız sadece kendisini düşünmektedir. Lollipop'a örneğin masayı hazırlaması ve onun yaşına ağır gelen işlerde yardım etmemektedir. Aynı zamanda kendisiyle anlaşmak çok zordur. Lollipop ablası yüzünden her gün tavukçuya gittiğini itraf etmek zorunda kalmıştır. Neyseki kitabın sonlarına doğru iyi anlaşılırlar.

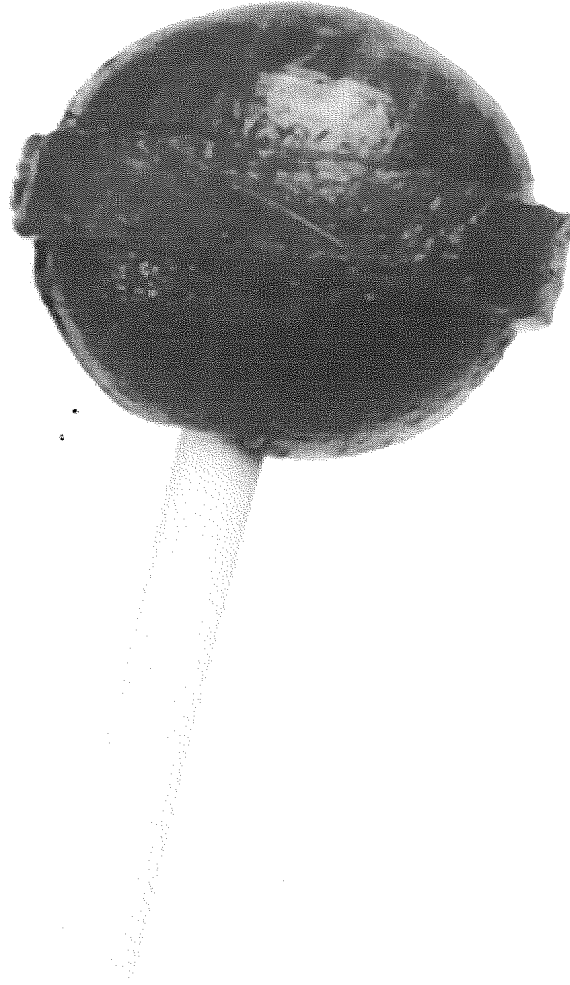
Karışık Otto: Otto Lollipop'ların apartmanlarının girişinde küçük bir dükkan sahibidir. Otto'ya karışık Otto adı verilmiştir çünkü onun dükkanında her türlü şey vardır. Karışık Otto Lollipop için en yakın danışmandır. Birlikte sohbet ederler ve Lollipop her gelişinde Otto'dan Lollipop alır. Otto halden anlayan, sık sık Lollipop'tan sorunu neyse ona danışmasını isteyen yardımcı bir özelliğe sahip olan biridir. Ne yazık ki Otto yaşlandığından kısa bir sonra emekli olacaktır.

Heidegunde Günsel: Lollipop girişkenlik özelliğinden Heidugende'ya laf atarak tanışmıştır. Heidugende kahve rengi saçları olan ve kahvrenge gözlü bir kızdır. Lollipop ile birlikte problem çözer ve eğlenirler. Yalnız Günsel ailesi temizlikçi kadınların pasaklı olduğu fikrini ön görüşe sununca Lollipop biraz bozulur. Aynı zamanda Heidegunde Günsel uzun boylu, başarılı bir kızdır. Kendisi şiir konusunda da kendini geliştirmiştir.

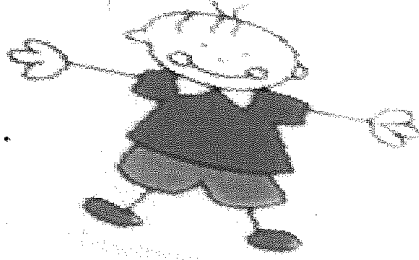
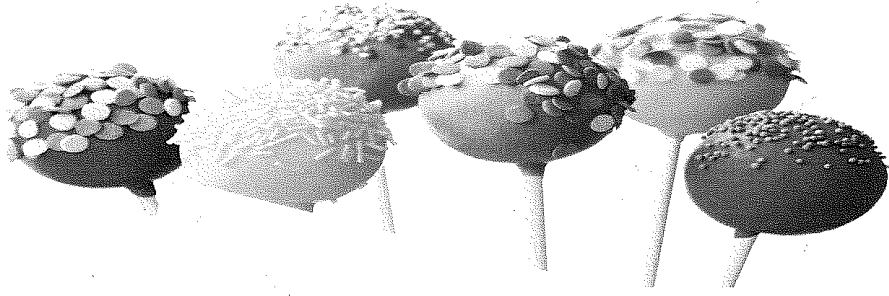
Heidegunde Günsel'in Annesi: Heidegunde Günsel'in annesi her anne gibi ailesine ve çocuklarını seven, sevecen bir kadındır. Kendisi çok misafir kabul eden biridir. Lollipop Heidegunde Günsel ile arkadaş olduktan sonra hemen annesi Lollipop'u evlerine davet etmiştir. Kendisi Lollipop'a her zaman ailesi hakkında soru sorarak onu sevmiştir. Yalnız Lollipop Büyükannesi hakkında yalan söylemek zorunda kalmıştır. Onun dışında Lollipop Heidegunde'nin annesi ile iyi anlaşmaktadır.

5- Kitabın genelini düşünerek vermek istediği ana mesajı veya birden fazla mesaj içerdiğini düşünüyorsanız bunların ne olduğunu belirtiniz.

Kitapta çeşitli karakterler vardır ve bu karakterler birden fazla mesaj içerir. Karakterler bize hayat bilinci verir. Bazıları saf olmamayı bazıları düşünceli olmayı öğretir.



KİTAPÇIĞIMA GÖZ ATTIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER !



LOLLİPOP

Okula gelen kitabın yazarı için hazırlanan İngilizce sorulardan örnekler

N. HODJA

1. Nasreddin Hodja is a popular public figure who has different perspectives on issues of life. Which one has attracted you the most?
2. When and how did you first meet him?
3. How did you pick the anecdotes in the book? What did you have in mind?
4. What's your favourite anecdote in the book?
5. Which language do you think is the most academic/ scientific?
6. Nasreddin Hodja's anecdotes inspired some of the idioms in Turkish. Have you known that?
7. When we look at the questions at the end of the book, we see some negativity. Why is that? For example, Is Nasreddin Hodja a fool?
8. What do you think about Nasreddin Hodja?
9. What is the difference between the last two questions on page 13?

Halil T.

EK-G

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN ÖRNEKLER

EK-7

Boris Baban

664

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Babanın Gözü
Kedi Gözü

Bana göre kesin babasına kavuşması çok duygulanırdı. Kesin doğum gününde kedi sahile olması çok güzel. Büyüden bu kitabı çok sevdim.

Sallıpa

Bence bu kitabın baş bölümü çok sıkıcıydı. Bu kitapta beğendiğim pek bir şey yoktu. Bana göre sıkıcı bir kitaptı.

Nisreddin Hara'nın Düşünmesi
Çocuk

Bu kitap bence sıkıcıydı. Bunun nedeni fıkraları iyi anlatamamış olmalarıydı.

Aya Tınması Soru

Bu kitap çok sıkıcıydı. Bunun nedeni gerçek dışı şeylerin bol olmasıydı.

Lunun Adı Fındak

Bana göre bu kitap harikaydı. Çünkü gerçekten olabilecek ve olması ihtimali yüksek bir hikaye idi.

35 Kg Terakki Terakki

Bu kitap çok güzeldi. Bunun nedeni çok güzel bir hayat dersi vermesi idi.

Kralın Püresi

Bu kitap müthiş masallar içeriyor.

Balın ve Mandalina..

Bu kitap çok duygusal ve güzel bir hikaye içeriyor.

Melis
Kargın 233

Babamın Gözleri Kedi Gözleri

Küçük kızın ailesinin başması beni acıkçası çok üzdü. Kitabın içinde ki baba kız ilişkisi çok hoşuma gitti. Bence bu kitap çok güzel ve duygusal bir kitaptır.

Lollipop

Bence bu kitap ilginçti. Bu kitaptaki, bölümlerde yaşanan sorunlar bana çok şey öğretti. Ben bu kitabı sevdim.

Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek

Bu kitabı okurken yeni fikirler öğrendim. Xine yeni bakış açıları öğrendim. İyi ki okumuşum bu kitabı.

Ay'a Tirmen'in Götür

Bu kitabı ben çok beğenmemiştim bazı bölümleri zakkas sıkıcıydı. Fakat bu kitapta bazı yerlerde çok heyecanlandım. Hayal gücüm biraz olsada geliştirdi.

Bunun Adı Fındak

Acıkçası bu benim okuduğum en güzel kitaptır. Hayal gücüm çok geliştirdi. Bu kitabı okurken çok heyecanlıydım ve çok şey öğrendim. İyi ki okumuşum.

35 kg Tembeler Teneke

Bence tembeler olmak bize birsey kazandırmaz ve öğrenmemizi engeller, başarısız olmamızı sağlar. Sonunda hedeflerimize ulaşmak bizi mutlu eder

Kralın Piresi

Kralın Piresi bence eğlenceli bir kitaptı. Ben bir ders çıkartamadım ama bence zevk için okunuyor gibi bir his bırakıyor insanda.

Balina ve Mandalina

Ben şitir kitaplarını çok sevmem ama okurken çok hoşuma gitti. Bence nasıl okunması gerektiğini bildiğim ve eğlenerek okuduğum için böyle oldu.

Birce Sokak

66

Babamın Gözleri Kedi Gözleri

Kız her gün camın önünde, sokak lambasına bakıp babasını düşünmekteydi. Babasıyla gizli gizli mektuplaşması çok güzel ve zeki idi. Ama anne ve babasının ayrılması beni çok üzdü. Ama kız genelde babasından ayrılmamayı başardı.

Lolipop

Lolipop bence çocuklara arkadaşlığın, dürüstlüğü, sevgi ve saygının önemini öğretiyor. Benim de böyle bir lolipopum olsun isterdim. Adının Lolipop olması hoşuma gidebilirdi.

Nasrettin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek

Bu kitapta birbirinde farklı bir sürü fikir bulunmaktadır. Bence çok komik, eğlenceli hikayeler. Aynı bir sürü öğüt ve özet bulunmaktadır.

Aya Tırmanan Çocuk

Paul'un en çok istediği şey aya tırmanmaktır ve tırmandı. bence istek ve dileklerimizden gerçek olması çok iyi bir şey. Tabii bazen gerçekleştirilemeyecek dilekler asla olmaz.

Bunun Adı Fındık

Bir kaleme kıçıkken tabii bir isim yani fındık ilerde sözlüğe atınca insan ne kadar mutludur. Ben olsam böyle hissederdim. Çok güzel bir duygu.

35 kg Tembél Tereke

Bu kitabın bir kısmı duygusaldı. Galiamemanın basımızanalar aqıcağına öğrenmiş oldum. Bu kitap güzelidi.

Kralın Piresi

Bu kitapta bir süre yeni hikaye öğrendim. Bu kitabı çok severek okudum. Heyecanlı bir kitapta çok şey öğrendim.

Balina ile Mandalina

Burada iki birbirinden bağımsız olan varlığın nasıl güzel ortaklık ettiğini gördüm. Çoğu yerde ise çok duygulandım. İyi ki okudum çok güzel öğütler çıkar-
dım kendimden.

IDU Özel Bilkent Ortaokulu

Terhan Doğan
6A/606

15.09.2014

Pazartesi

Balacının Gözeteni Kedi Gözeteni

Ben bu kitabı okurken bazı bölümlerde heyecanlandım.
Çok güzel bir kitaptı.

Lulliyap

Bu kitabı çok beğendim. Farklı bilgiler ve kazanımlar verdi
bara bu kitap.

Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek

Bu kitap sayesinde bir sürü yeni fikri öğrendim. Sorgulama
yeterliyim geliştirdim.

Aya Tırmanan Çorak

Maceralara Boğuldum. Çok eğlendim.

Bunun Adı Fırtına

Çok güzel - çok serüvenli

35 K6 Tembel Tereke

Maceralıydı. Sorgulama yeterliyim geliştirdim.

Kırolun Prens

Komikti.

B. L. ile M. L. ile

Arkadaşlık ile ilgili bilgiler öğrendim.

İnci Sevi Kaya

Babamın Gözleri Kedi Gözleri: Babo-kız ilişkisini böylesine büyüleyici gerçek kalbinden anlatan bir kitap. Bu kitabı okurken zaman zaman gerçekten sevgiyi hissettim bazı duygulandım ama en sonunda mutluluk hissi geçtikten horikoydu. Unutmayacağım kılavuzlardan biri çok beğenerek okudum ve sevdim. Ak'a bir kez daha hayran kaldım. Duygu dolu bir romanı, okurken his sıklıkla. Gerçekten güzel bir kitap.

Lollipop: Çok beğendiğim söylemeseb zaman geçirmek için herkeş bir kitap aslında yaratıcılık ve kitabı güzelleştirmiş. Farklı bir kitap sonunda küçük de olsa beklenmedik olması iyiydi.

Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrendi: Sorgulayıcı bir kitap bu kitabı bir filozofun yazdığı çok belli başlına baharsonuz önce epelendirici nasreddin hocanın yazdığı hikayelerin kayfını kaçınacak derecede ciddi ama bir bölümde farklı bölümler anlatır. Karanlık bir kitap olması da kitabı sevmeme yetti.

Aya Tınmanın Gözleri: Bronz esama bulduğum bu kitapta. İlginç karekterler sahip onları okumak için uğraşmak gerekli. Tamamen kendi kitap zevkine bağlı olarak fantastik kitapları esama buluyorum ama bazı kitapları seven bir insan güzel bir okuma kitabı olabilir. Şahsen onları beğenmedim bazı noktaları okumak için okurken biraz daha açık bir kitabı tercih ederdim.

Bunun Adı Fındık: Muhtemelen bir kitapta doğrusu kelimelerin sözlüklerin dilin önemini Nid'e verdiği sevast... Arkasından nasıl anlatacağımı bilmiyorum herkeş bir kitapta bu kitap sözlerin nasıl bu kitap sözlerin nasıl denli önemli oldukları hakkında farklı farklı konuşmaları sergileyen. Muhtemelen bir eser.

35 K6 Tembel Terazi: Bu kitapta benim 404 eski sevdiğim bir arkadaşımı bana hatırlattığı için ayrı özel önemi olan bir kitap benim için. Bu kitapta çok güzel sisteminin duyguları olmadığını fark ettim. Çok güzel bir kitap.

Kralın Piresi: Başlık hikaye vardı. Kise olmaları çok hoşuma gittiği ayrıca hepsi çok yaratıcı beklenmedik sonlar kitabı diyebilirim.

Bolna ile Mandalina: Hia hikaye şeklinde ekle karıştırmamıştım herkeş için bir ilk niteliğindeydi. Diyebilirim herkeş bir kitapta Arkasından ama konu daha mantıklı olsa daha iyi olabilirdi bana yarın sadece Bolna ile mandalinanın kafiyeli kelimeler olduğundan böyle bir şey yazdığı fikrime kapılmıyordum.

Selen Donalı

İDU Özel

Bilecik Ortadoğulu

Bakımın Gözleri Led, Gözleri

Ben bu kitabı çok beğendim. Okurken duygulanmıştım. Ben en çok baba ile kızın kavuşma yerini beğendim.

Lollipop

Ben bu kitabı çok beğenmemiştim. En çok altıncı bölümü ve doğum günü partisi bölümünü beğendim. Diğer bölümleri bence biraz sıkıcıydı.

Nasreddin Hoca ile düşünmeyi öğrenmek

Ben bu kitabı çok beğendim. Nasreddin Hoca fıkraları benim çok hoşuma gitti. Yorumlama kısımları da çok eğlenceliydi.

Aya tırmanan çocuk

Ben bu kitabı beğendim. Ben en çok Paul'un ayda tanıştığı bölümü beğendim.

Bunun Adı Fındık

Ben bu kitabı çok sevdim. En çok en sondaki çocukla öğretmenin mektuplaşmasını beğendim.

35 kg (embel) Tenek

Bu kitabı çok sevdim. En çok son bölümde dedesiyle kavuşma bölümünü beğendim.

Urain Prens

Bu kitabı çok sevdim. Eğlenceli bir kitaptı.

Balinaların Mucizesi

Ben bu kitabı çok beğendim. Balinaların mucizesi için ölme sahnesinde çok duygulandım.

ÖZGEÇMİŞ

Ahu Ünsal BATUM

Doğum tarihi: 19/02/1977

Doğum yeri: Ankara

İletişim bilgileri:

Gsm : +90 533 416 30 64

e-mail : ahuunsall@hotmail.com

Adres: Güvenlik cad. 56/1 Aşağı Ayrancı-Ankara

Öğrenim Durumu

1988 – 1995: Yükseliş Koleji, Ankara

1996 - 2000: Hacettepe Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi -İngiliz Dilbilimi

2000 - 2002: Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Yüksek Lisans Programı

2009 - 2012: Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü

Türkçe Eğitimi

Doktora Programı

Diller: Türkçe, İngilizce (Çok iyi)

Bilgisayar: Microsoft Office ; Word, Excel, Power Point, Windows 7, Moodle, Web design, Windows Video Maker.

İlgi alanları: Müzik, Edebiyat, metin yazarlığı, şiir yazıları, beste yazarlığı, şarkı sözü yazarlığı, piyano ve çello çalmak, senaryo yazarlığı, drama ve tiyatro, kara kalem çalışmaları, yüzme, kardio egzersizleri.

SERTİFİKALAR ve SEMİNERLER

- 2007-“Sabancı Okulları- İlkbahar Öğretmenler Sempozyumu”, İstanbul
- 2008-“Robert Koleji, İlkbahar Öğretmenler Sempozyumu” Mart, İstanbul
- 2008- “IBO Language Scope and Seguence semineri” Ağustos, Ankara.
- 2009-“Eleştirel Okuma semineri” Ağustos, Ankara.
- 2009-“13. Koç Özel İlköğretim Okulu ve Lisesi Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu” İstanbul.
- 2010-“Eyüboğlu Sempozyum, Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu” Kasım, İstanbul.
- 2010-“Talentacademy, “Kurum Kültürü Yapılandırma ve Problem Çözme Teknikleri Eğitimi”, Ankara.
- 2011-”Critical Thinking and Creativity: Learning Outside the Box”
Proceeding of the 9th International Conference, Ankara.
- 2011- “Critical Thinking and Creativity: Learning Outside the Box”
Proceeding of the 9th International Conference – “Kırmızı Balon” konulu seminer verme. Bilkent, Ankara.
- 2011 International Baccalaureate Africa/Europe/Middle East “The Learning Environment and Inquiry” Haziran, Paris.
- 2011-“ÇOGEM sempozyumu” Ankara Üniversitesi,Ankara.
- 2012- “INTE, International Conference On New Horizons In Education 2012”
“The Role Of Idiomatic Expressions in Teaching Languages and Cultures As Part Of a Multilingual Approach” / Eğitimde Yeni Yönelimler Üzerine Uluslar arası Konferans 2012 “ Çoklu Dil Kuramına Yönelik Deyim Öğretiminin Anadili Öğretimindeki Rolü” konulu seminer verme.

İş Deneyimi

2014(devam)-2002 : İDV Özel Bilkent Ortaokulu Okulu

Düzyey: 5. 6.7.8. sınıflar

Türkçe öğretmenliği, akademik liderlik ve sosyal etkinlik organizasyonları

2012-2009: Akademik liderlik: PROGEB (Profesyonel Gelişim Birimi)

Akademik Liderlik: Dört farklı alan öğretmeni ve yönetim kadrosu ile birlikte kurduğumuz akademik birimin hedefi öğretmenlerin akademik gelişimine destek vermektir. Ders gözlem süreçleri (ön görüşme-ders gözlemi-son görüşme), seminer verme, seminer-sempozyum-konferans organizasyonları ve portfolio hazırlama başlıca görevlerimdi.

Verdiğim Seminerler:

2008-2012: Kuruma yeni katılan öğretmenlerimiz için iki günlük “Uyum semineri”

2009 “Sınıf Yönetimi” semineri –Bir güz dönemi boyunca iki ayrı bölüm içinde seminer

2010 “Okuma Kültürü” adıyla tüm öğretmen kadrosuna “teorik ve uygulama” olarak iki bölümden oluşan iki saatlik bir seminer.

2010 “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” adı altında derslere yönelik yaratıcı etkinlikleri öğretim yöntem ve tekniklerle bütünleştirme konulu seminer.

2011 “Akademik Liderlik Semineri” adıyla kurumun bölüm başkanlarına iki günlük liderlik semineri.

2011 “Critical Thinking and Creativity: Learning Outside the Box”

Proceeding of the 9th International Conference (Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık: “Kutunun dışında Öğrenme” 9. Uluslar arası Konferans Kitabı
Üç günlük seminere hem katılımcı hem de “Kırmızı Balon” sunumum ile dahil oldum.

2012 “Okuma Modeli” adıyla tüm öğretmen kadrosuna “teorik ve uygulama” olarak dört bölümden oluşan birer saatlik seminerler verdim.

2014- “Dil Politikamız: Hepimiz Dil Öğretmeniyiz” adlı yazılı anlatım çalışması semineri-Türkçe Bölüm öğretmenleri ile birlikte, Ağustos, Ankara.

Eserleri

2006 : Şiir kitabı “Adını Ben Koy”

2008 : “Bilkent Marşı” söz yazarlığı.

2008: Kurumun broşür yazarlığı.

2008: Kurumun sempozyum sunuculuğu, metin yazarlığı.

2011: Torun Çelebiler Seyahatnamesi – Editörlük

(6-7-8. sınıf öğrencilerinin gezi yazıları kitabı)

_ Önsöz (deneme) yazısı

2011- Critical Thinking and Creativity: Learning Outside the Box

Proceeding of the 9th International Conference – “Kırmızı Balon” başlıklı makale

2012- INTE 2012- International Conference On New Horizons In Education 2012

“The Role Of Idiomatic Expressions in Teaching Languages and Cultures As Part Of a Multilingual Approach” / Eğitimde Yeni Yönelimler Üzerine Uluslar arası Konferans 2012 “ Çoklu Dil Kuramına Yönelik Deyim Öğretiminin Anadili Öğretimindeki Rolü”

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812039626>

REFERANSLAR

Sedat Sever: Prof.Dr. Sedat Sever, Ankara Üniversitesi Eğitimin Kültürel Temelleri Ana bilim Dalı Başkanı, ÇOGEM kurucusu ve müdürü

Cahit Kavcar: Prof.Dr. Cahit Kavcar, Ankara Üniversitesi Eski Dekanı

Ayşen Şıkdiken: Açı Okulları Müdürü

Oya Kerman: Özel Bilkent Ortaokulu Müdürü