



**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RESİMLİ ÇOCUK
KİTAPLARINA VERDİKLERİ YAZILI, SÖZLÜ VE RESİMLİ
TEPKİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA
MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ**

Şeyma Çakar

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden 36 (otuz altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şeyma

Soyadı : Çakar

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına Verdikleri Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepkilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of 3rd Grade Primary School Students' Written, Verbal and Pictorial Reactions to Children's Picture Books on Reading Comprehension Skills and Reading Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şeyma Çakar

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyma Çakar tarafından hazırlanan “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına Verdikleri Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepkilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu Üzerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Ulusoy

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. İhsan Seyit Ertem

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 20/05/2025

Bu tezin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yalnızca bir danışman değil, aynı zamanda örnek bir eğitimci olarak zihnimde yer edinen Sayın Prof. Dr. Mustafa Ulusoy'a tezimin her aşamasında bilgisi, sabrı ve enerjisiyle bana rehberlik ettiği; araştırmamız konusunda beni cesaretlendirdiği ve bana inandığı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bakış açısı ve ince düşüncesiyle her görüşmemizde çalışmamızın üzerine bir şeyler kattığını hissettiğim sayın danışmanımla çalışmış olmak akademik yolculuğumda benim için bir ayrıcalık olmuştur. Onun desteği ve cesareti sayesinde bugün bu teşekkürü ediyorum.

Bu araştırmada bana eşlik eden öğrencilere ve o sınıfların öğretmenlerine; destekleyici ve pozitif yaklaşımları için teşekkür ederim. Ayrıca bana çok güzel kapılar açarak beni heyecanlandıran sonuçlara ulaşmama ve yüksek lisansımı böyle bir çalışma ile tamamlamama vesile oldukları için çok mutluyum.

Hayatımın tüm aşamalarında bana desteğini esirgemeyen sevgili ailem; özellikle bu dönemde yanımda olduğunuzu hissedebildiğim için çok şanslıyım. Bu yolda bana ettiğiniz rehberlik ve benimle bu yolu yürüdüğünüz için çok teşekkür ederim. Siz benim yolumu aydınlattığınız sürece ben bu yolu yürümekten yorulmayacağım. Annem Sema Çakar'a ve babam İsmail Çakar'a, hayatıma ışık oldukları için çok teşekkür ederim. Babamdan bana hediye olan araştırma tutkusu bugünkü beni oluşturan esas faktörlerden biridir. Küçük bir kız çocuğu iken babamın gözüyle dünyaya bakabilmek ve bir şeyleri anlayabilmek benim en büyük hayalimdi, hala öyle. Sonsuz şükür ile...

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RESİMLİ ÇOCUK
KİTAPLARINA VERDİKLERİ YAZILI, SÖZLÜ VE RESİMLİ
TEPKİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA
MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Şeyma Çakar
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs 2025

ÖZ

Okuma; bireyin metinle kurduğu anlamlandırma, yorumlama, ilişkilendirme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri barındıran çok boyutlu bir işlem sürecidir. Ancak bu çok katmanlı yapısına rağmen, okuma sonrası tepki çalışmalarının büyük ölçüde yazılı bir biçimde standartlaştırıldığı ve bu nedenle öğrencilerin farklı ifade biçimleriyle kendilerini yansıtmaya fırsatlarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çalışma, öğrencinin okuduğuna verdiği tepki çeşitlerinin anlama ve motivasyon üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Bu araştırmada ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin yazılı, sözlü ve resimli tepkilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda yedi adet negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitabı seçilmiş ve yedi haftalık bir uygulama süreci oluşturulmuştur. Kitaplar, kelime ve resim sayılarına göre azdan çoğa doğru yedi haftalık süreç için sıralanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir olarak seçilen 120, 3.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 30 kişiden oluşacak şekilde dört grup oluşturulmuş; bütün gruplara seçilen negatif davranış içeriği olan kitap okunmuş ve okutulmuştur. Yedi hafta boyunca; 1. gruptan yazılı tepki, 2. gruptan sözlü tepki, 3. gruptan resimli tepki alınmıştır. Kontrol grubundan tepki alınmamış olup sadece resimli çocuk kitapları okunmuş ve okutulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyon Ölçeği (Yıldız, 2010) ve araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik ön test ve son test kullanılmıştır. Ayrıca her hafta toplanan yazılı, sözlü ve resimli tepkiler araştırmacı tarafından geliştirilen Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki

Analiz Formu ile değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test ve son testlerin karşılaştırılması için İlişkili rneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, yazılı, sözlü ve resimli tepki yöntemlerinin yanı sıra kontrol grubuna yönelik ön test ve son test verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, grupların performans farklılıklarının anlamlı düzeyde değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Yazılı tepki alınan grupta, okuduğunu anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sözlü tepki alınan grupta ise okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sözlü tepki yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Resimli tepki alınan grupta da benzer şekilde, okuduğunu anlama becerisini ölçen son test puanları ön test puanlarına kıyasla anlamlı bir artış göstermiştir. Bu doğrultuda resimli tepkinin, anlamayı destekleyici bir etkisi olduğu grlmektedir. Kontrol grubunda, okuduğunu anlama becerisi n testi ve son testi puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum kitaplar okunduktan sonra metinle alakalı tepki alınmamasının anlama becerisi üzerinde sınırlı etkileri olduğunu göstermektedir. Okuma motivasyonu leğinin son test puanları ön test puanlarına kıyasla kontrol grubu dahil olmak üzere tüm gruplarda anlamlı fark göstermiştir. Bu sonuç, tepki türü veya tepki alınıp alınmaması fark etmeksizin resimli ocuk kitaplarının okuma motivasyonu üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu, resimli ocuk kitapları, okur tepki teorisi, resimli tepki, yazılı tepki, sözlü tepki, negatif davranış, deneysel araştırma.

Sayfa Adedi : xvii + 98

Danışman : Prof. Dr. Mustafa Ulusoy

**THE EFFECT OF 3RD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS'
WRITTEN, VERBAL AND PICTORIAL REACTIONS TO
CHILDREN’S PICTURE BOOKS ON READING COMPREHENSION
SKILLS AND READING MOTIVATION
(M.S. Thesis)**

**Seyma Cakar
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
May 2025**

ABSTRACT

Reading is a multidimensional process that includes cognitive processes such as making sense of the text, interpreting, associating and evaluating. However, despite this multilayered structure, it is seen that post reading response studies are largely standardized in written form, and therefore students’ opportunities to reflect themselves through different forms of expression are limited. This study investigates the effect of the types of student responses on reading comprehension. In this study, the effects of written, verbal and pictorial responses of 3rd grade primary school students on reading comprehension skills and reading motivation were examined. In this direction, seven illustrated children's books with negative behavior content were selected and a seven-week implementation process was established. The books were ranked from less to more according to the number of words and pictures for the seven-week period. The study was conducted using a quasi-experimental design from quantitative research methods. The study group consisted of 120 3rd grade students selected as easily accessible. Four groups of 30 students were formed; all groups were read the book with the selected negative behavior content. For seven weeks, written responses were received from the first group, verbal responses were received from the second group, and pictorial responses were received from the third group. No reaction was received from the control group and only children's picture books were read and read. The Reading Motivation Scale (Yıldız, 2010) and the pre-test and post-test prepared by the researcher to measure reading comprehension skills were used as data collection tools in the study. In addition, the written, verbal and pictorial responses collected every week were evaluated with the Written,

Verbal and Pictorial Response Analysis Form developed by the researcher. Paired Sample t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used to compare the pretest and posttest data measuring reading comprehension skills. In this study, pre-test and post-test data for the written, oral and picture response methods as well as the control group were statistically analyzed. In line with the findings obtained, it was determined that the performance differences of the groups varied significantly. In the written response group, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of reading comprehension skills. In the oral response group, however, the post-test scores for reading comprehension skills were significantly higher than the pre-test scores. This shows that the verbal response method has a positive effect on reading comprehension skills. Similarly, the post-test scores measuring reading comprehension skills in the picture response group showed a significant increase compared to the pre-test scores. In this direction, it is seen that the picture response has a supportive effect on comprehension. In the control group, no significant difference was observed between the pre-test and post-test scores of reading comprehension skills. This shows that not receiving a text-related response after reading the books has limited effects on comprehension skills. The post-test scores of the reading motivation scale showed a significant difference in all groups, including the control group, compared to the pre-test scores. This result shows that children's picture books have a positive effect on reading motivation, regardless of the type of response or whether or not a response is received.

Key Words : Reading comprehension skill, reading motivation, children's picture books, reader response theory, illustrated response, written response, verbal response, negative behavior, experimental research.

Page Number : xvii + 98

Supervisor Prof. Dr. Mustafa Ulusoy

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Sınırlılıklar.....	5
1.4. Varsayımlar	5
BÖLÜM 2	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Resimli Çocuk Kitapları.....	6

2.2. Yansıtıcı ve Yaratıcı Bir Süreç: Okur Tepki Teorisi.....	8
2.3. Bir İfade Yöntemi Olarak Resim.....	12
2.4. İlgili Araştırmalar	15
2.4.1. Ulusal Araştırmalar	16
2.4.1.1. Yazılı Tepkileri İnceleyen Ulusal Araştırmalar.....	16
2.4.1.2. Sözlü Tepkileri İnceleyen Ulusal Araştırmalar	17
2.4.1.3. Resimli Tepkileri İnceleyen Ulusal Araştırmalar.....	17
2.4.2. Uluslararası Araştırmalar	19
2.4.2.1. Yazılı Tepkileri İnceleyen Uluslararası Araştırmalar	19
2.4.2.2. Sözlü Tepkileri İnceleyen Uluslararası Araştırmalar	20
2.4.2.3. Resimli Tepkileri İnceleyen Uluslararası Araştırmalar	21
BÖLÜM 3.....	27
YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırma Modeli.....	27
3.2. Çalışma Grubu	27
3.3. Veri Toplama Süreci.....	27
3.4. Veri Toplama Araçları	29
3.4.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi	29
3.4.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	32
3.4.3. Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu.....	33
3.4.4. Negatif Davranış İçeriği Olan Resimli Çocuk Kitapları	34
3.4.4.1. <i>Dinazorlar Nasıl Barışır? (Yolene & Teague, 2016)</i>	34
3.4.4.2. <i>Uslu Çocuk (Pintadera & Gomez, 2020)</i>	35
3.4.4.3. <i>Yaramaz Tavşanlar (Flood, 2017)</i>	36
3.4.4.4. <i>Ya Söz Dinlemezsem? (Fergus & Leng, 2019)</i>	36
3.4.4.5. <i>Dağınık (Gravett, 2022)</i>	37

3.4.4.6. <i>Şışt! Sessiz Olun! (Nicola Kinnear, 2022)</i>	38
3.4.4.7. <i>Görünmez Çocuk (Ludwig & Barton, 2013)</i>	39
3.4.5. Öğrencilerin Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepkileri	39
3.4.5.1. <i>Yazılı Tepki Veren Bir Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki</i>	40
3.4.5.2. <i>Yazılı Tepki Veren Bir Öğrencinin “Görünmez Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki</i>	40
3.4.5.3. <i>Sözlü Tepki Veren Bir Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki</i>	41
3.4.5.4. <i>Sözlü Tepki Veren Bir Öğrencinin “Dağınık” Kitabına Verdiği Tepki</i>	41
3.4.5.5. <i>Resimli Tepki Veren Bir Öğrencinin “Dağınık” Kitabına Verdiği Tepki</i>	42
3.4.5.6. <i>Resimli Tepki Veren Bir Öğrencinin “Görünmez Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki</i>	43
3.5. Veri Analizi.....	44
BÖLÜM 4	45
BULGULAR	45
4.1. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Test Bulguları.....	45
4.1.1. Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Ön Testi Sonuçları..	45
4.1.2. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Ön Testi Sonuçları ..	46
4.1.3. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi Tanımlayıcı Değerleri	47
4.1.4. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Tanımlayıcı Değerleri	48
4.1.5. Grupların Ön Test Verilerine Uygulanan Tek Yön Anova Testi Değerleri	48

4.1.6. Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	50
4.1.7. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	51
4.1.8. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	52
4.1.9. Kontrol Grubunun İlişkili Örneklem T Testi Değerleri.....	53
4.1.10. Grupların Son Test Verilerine Uygulanan Tek Yön Anova Testi Değerleri.....	55
4.2. Okuma Motivasyon Ölçeği Bulguları.....	56
4.2.1. Okuma Motivasyon Ölçeği Tek Yön Anova Değerleri	56
4.2.2. Yazılı Tepki Alınan Grubun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri.....	58
4.2.3. Sözlü Tepki Alınan Grubun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri.....	59
4.2.4. Resimli Tepki Alınan Grubun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri.....	60
4.2.5. Kontrol Grubunun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	61
4.2.6. Yazılı, Sözlü, Resimli Tepki Alınan Grupların ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarının Tek Yön Anova Değerleri..	62
BÖLÜM 5.....	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuçlar	65
5.2. Tartışma.....	67
5.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi.....	67
5.2.2. Okuma Motivasyonu.....	69
5.3. Öneriler	70

5.3.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler	70
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	71
KAYNAKLAR.....	73
EKLER	83
Ek 1. Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu.....	84
Ek 2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçmeye Yönelik Ön Test	85
Ek 3. Okuduğunu Anlama Becerisini Ölçmeye Yönelik Son Test	88
Ek 4. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Dinozorlar Nasıl Barışır?” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı	91
Ek 5. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı.....	93
Ek 6. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Dağınık” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı.....	94
Ek 7. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Görünmez Çocuk” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı	95
Ek 8. Resimli Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Resimli Tepki Kağıdı.....	96
Ek 9. Resimli Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Ya Söz Dinlemezsem?” Kitabına Verdiği Resimli Tepki Kağıdı	97
Ek 10. Resimli Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Resimli Tepki Kağıdı	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Uygulama Süreci</i>	28
Tablo 2. <i>Öykülerin Sözcük ve T-Birim Ölçümleri</i>	30
Tablo 3. <i>Öykülerin Cümlecik ve Sözcük Ölçümleri</i>	30
Tablo 4. <i>Resimli Çocuk Kitaplarının Kelime ve Resim Sayıları</i>	34
Tablo 5. <i>Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	45
Tablo 6. <i>Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	46
Tablo 7. <i>Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	47
Tablo 8. <i>Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	48
Tablo 9. <i>Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	49
Tablo 10. <i>Varyansların Homojenliği Testi</i>	49
Tablo 11. <i>Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanları Tek Yön ANOVA Değerleri</i>	50
Tablo 12. <i>Yazılı Tepki Alınan Grubun Ön Test ve Son Test İstatistikleri</i>	50
Tablo 13. <i>Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri</i>	51
Tablo 14. <i>Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İstatistikleri</i>	51

Tablo 15. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	52
Tablo 16. Resimli Tepki Alınan Grubun Ön Test ve Son Test İstatistikleri	52
Tablo 17. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	53
Tablo 18. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test İstatistikleri	53
Tablo 19. Kontrol Grubunun İlişkili Örneklem Testi Sonuçları	54
Tablo 20. Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Son Teste Yönelik Tanımlayıcı İstatistikleri	55
Tablo 21. Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Testine Yönelik Anova Değerleri	55
Tablo 22. Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Son Teste Yönelik Çoklu Karşılaştırma Değerleri	56
Tablo 23. Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri	57
Tablo 24. Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Varyansların Homojenliği Testi	57
Tablo 25. Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Tek Yön ANOVA Bulguları	58
Tablo 26. Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri	58
Tablo 27. Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	59
Tablo 28. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri	59
Tablo 29. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	60
Tablo 30. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri	60
Tablo 31. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	61

Tablo 32. Kontrol Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri	61
Tablo 33. Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri	62
Tablo 34. Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Tanımlayıcı İstatistikleri	63
Tablo 35. Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Varyansların Homojenliği Testi.....	63
Tablo 36. Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Tek Yön ANOVA Bulguları	63



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sözel düşünce.....	13
<i>Şekil 2.</i> Görsel düşünce	14
<i>Şekil 3.</i> Resimli tepki veren gruptaki öğrencilerden r9’un “Dağınık” isimli kitaba verdiği resimli tepki	42
<i>Şekil 4.</i> Resimli tepki veren gruptaki öğrencilerden r13’ün “Görünmez Çocuk” isimli kitaba verdiği resimli tepki	43

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Resimli çocuk kitaplarının eğitim için önemi araştırmacılar tarafından incelenmiş ve eğitimde kullanılmasının sonuçları araştırılmıştır. Resimli çocuk kitaplarının, çocukların; dil becerilerini geliştirdiği (Morrow, 1985), görsel ve yazılı unsurların beraber kullanılması ile çocukların dilsel hem de görsel okuryazarlığını ve düşünme becerilerini geliştirdiği (Nikolajeva & Scott, 2006), çocukların duygusal farkındalığını arttırdığı (Jalongo, 2004), duygusal zekayı desteklediği (Griffith, Davison, Kight & Stanmore, 2025) üst düzey düşünme becerileri kazandırdığı (Arizpe & Styles, 2015), kelime öğrenimini desteklediği (Wasik, Hindman & Snell, 2016) ve sadece eğlenceye yönelik olmayıp öğrenmelerine yönelik bir fırsat oluşturduğu (Fletcher & Reese, 2005) görülmüştür. Bu doğrultuda resimli çocuk kitaplarının dil gelişimi, okuryazarlık, bilişsel gelişim, görsel okuryazarlık, sosyal ve duygusal gelişim gibi çeşitli alanlarda ve becerilerde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Çocuklar, resimli çocuk kitapları dahil olmak üzere okuduklarına yönelik tepkiler verdiğinde; metinle olan etkileşimin arttığı ve tepki veren çocukların metni daha uzun süre hatırlayabildiği (Rosenblatt, 1994), tepki verme sürecinin sadece bir yansıma değil anlam kurma süreci olduğu (Sipe, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitimde, çocukların okuduklarına yönelik tepki vermesinin öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından; öğrencilerin, okuduklarına yazılı tepki verdikleri etkinliklerde okuma performanslarının yükseldiği (Graham & Hebert, 2011) ve kavramsal anlama seviyelerinin arttığı (Langer & Applebee, 1987) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin, okuduklarına yönelik sözlü tepkiler verdikleri etkinliklerin incelendiği araştırmalarda dil gelişiminin pozitif yönde etkilendiği (Mercer & Littleton, 2007), metinleri analiz etme

becerilerinin geliştiği (Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler okuduklarına yönelik resimli tepkiler verdiğinde ise anlama becerilerinin pozitif etkilendiği (Arizpe & Styles, 2015), eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği (Serafini, 2014) ve ifade edemediklerini resim yoluyla ifade ederek stres düzeylerinde düşme yaşadıkları (Rubin, 2012) görölmüştür. Bu çalışmalar, farklı tepki türlerinin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim için önemini ortaya koymaktadır. Anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine üzerinde tepki türlerinin eğitim ortamında dengeli olarak kullanılmasının etkileri akademik çalışmalar (Arizpe & Styles, 2015; Serafini, 2014) ile ortaya konmuştur.

Günümüzde, çeşitli öğrenme biçimlerini içinde barındıran eğitim ortamının herkese yönelik olması için yazılı, sözlü ve resimli tepki türlerinin bir araç olarak kullanılabileceği görölmektedir. Yazılı, sözlü ve resimli tepki türlerinden yalnızca biriyle ders sürecini yönetildiğinde, diğer anlama ve ifade biçimlerine sahip öğrencilerin kapasitelerinin görmezden gelinmesine yol açtığı düşünülebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin yazılı, sözlü ve resimli tepki türlerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini analiz etmek ve karşılaştırmaktır. Okur-tepki teorisinden yola çıkarak bu çalışmada resimli çocuk kitaplarına verilen yazılı, sözlü ve resimli tepkiler kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde ve okuma motivasyonunda anlamlı fark oluşup oluşmadığını görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanacaktır:

- I. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri tepki tepkilerin (resimli tepki, yazılı tepki, sözlü tepki) okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi var mıdır?
 1. Kontrol grubu ve deney grupları arasında okuduğunu anlama becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 2. Kontrol grubu ve deney grupları arasında okuduğunu anlama becerisi başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 3. Kontrol grubu okuduğunu anlama becerisi başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Yazılı tepki alınan 1. deney grubunun okuduğunu anlama becerisi başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 5. Sözlü tepki alınan 2. deney grubunun okuduğunu anlama becerisi başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 6. Resimli tepki alınan 3. deney grubunun okuduğunu anlama becerisi başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- II. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri tepki çeşitlerinin okuma motivasyonu üzerinde etkisi var mıdır?
1. Kontrol grubu ve deney gruplarının okuma motivasyonu ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 2. Kontrol grubu ve deney gruplarının okuma motivasyonu ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 3. Kontrol grubunun okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 4. Yazılı tepki alınan 1. deney grubunun okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 5. Sözlü tepki alınan 2. deney grubunun okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 6. Resimli tepki alınan 3. deney grubunun okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma farklı tepki türlerinin; anlama ve motivasyon üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğrenci tepkisinin eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olduğunu göz önünde bulundurursak tepki çeşitlerinin etkisini görmek ve farklı tepki türleri üzerinden farklı öğrenme stillerini keşfetmek dersleri daha verimli hale getirebilecektir. Literatürde yazılı ve sözlü tepki içeren çalışmalar (Ulusoy, 2016; Uysal & Ateş, 2020; Yekeler & Ulusoy, 2017) olsa da öğrencilerin resimli tepkilerinin incelendiği çalışmalar çok kısıtlıdır ve daha çok psikoloji alanına yöneliktir (Jolley, Fenn & Jones, 2004; Thomas & Jolley, 1998;

Wittmann, 2010). Okuduğunu anlama becerisini bu tepkilerle ölçen bir çalışmaya rastlanmadığı için yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sayesinde, çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli rol oynayan resimli çocuk kitapları ile ilgili tepkilerinin alındığı bir araştırma literatüre kazandırılmış olmaktadır. Çalışma, çocukların okuduklarına verdikleri farklı tür tepkiler ile anlama biçimlerinin çeşitliliğinin ortaya çıkarılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların kitaplara verdikleri tepkiler; algılarını, ifade biçimlerini ve aslında ihtiyaçlarını göstermektedir. Aynı zamanda çocukların metni nasıl anlattığı, metinle nasıl bağ kurduğu ve hangi yolla kendini daha iyi anlatabildiğini görmek derste kullanılan kitapların etkinlik içeriklerini hazırlama sürecinde yol gösterici olmaktadır. Bu çalışmada, çocukların resimli kitaplara verdikleri yazılı, sözlü ve resimli tepkileri Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu ile incelenerek tepki türlerinin ifade gücü konusunda alana önemli bir katkı sağlamaktadır. Farklı tepki türlerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini ölçmek eğitimcilere ebeveynlere ve araştırmacılara daha kapsayıcı bir perspektif sunmaktadır. Çalışma, öğrencilerin kendilerini tepkileri yoluyla nasıl ifade ettiklerine ve tepki türlerinin anlamaları üzerindeki etkilerine ışık tutacaktır.

İncelen araştırmalarda (Rosenblatt, 1988) okur tepki teorisinin bireyin farklılığına hitap ettiği ve bunun sınıf ortamında kullanılmasının tüm öğrencilere yönelik eğitim anlayışı oluşturmak için önemli bir adım olduğu görülmektedir. Okur-tepki teorisi ile ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin tepkilerinin alındığı ve alınmadığı grupların anlama seviyelerinin karşılaştırıldığı deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, okuduğuna yönelik farklı türde tepki vermenin ve vermemenin anlama becerisi ve motivasyon üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır. Aynı zamanda literatürde çoğunlukla sözlü ve yazılı tepkiye odaklanılmış; resimli tepki ihmal edilmiş görülmektedir.

Bu araştırma yazılı, sözlü ve resimli tepkinin etkisini ölçerek bireysel öğrenme farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Literatürde üç farklı tepki türünün araştırıldığı bir çalışmaya sınırlı sayıda rastlanmıştır. Bu tepkilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi ölçüldüğünden dolayı araştırmanın çocuk edebiyatı ve okuduğunu anlama ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın;

- a. Çalışma grubu 3. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- b. Uygulama süreci yedi hafta ve çalışma grubuna okutulacak kitaplar yedi adet ile sınırlandırılmıştır.
- c. Bağımlı değişkenler okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu olarak sınırlandırılmıştır.
- d. Seçilen resimli çocuk kitabı içeriği negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitapları olarak sınırlandırılmıştır.
- e. Öğrencilere uygulanacak ön test ve son testler Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Beceri testi ve Tepki Analiz Formu ile sınırlandırılmıştır.

1.4. Varsayımlar

- a. Okuduğunu anlama becerisi testi uygulanan ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin kendi durumlarını yansıtacak biçimde dürüst cevaplar verildiği varsayılmıştır.
- b. İlkokul 3.sınıf öğrencilerin verdikleri yazılı, resimli, sözlü tepkilerde samimi oldukları varsayılmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Resimli Çocuk Kitapları

Strasser ve Seplocha (2007), resimli kitapların erken çocukluk yıllarında çocukların her gününün bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların dünyaya geldikleri anda bulundukları yere yabancı hissetmeleri onları öğrenme çabasına itmekte (Engel, 2011) ve merak etmektedirler. Resimli çocuk kitapları dünyayı tanıma sürecinde onlara yardımcı olan araçlardır. Strouse, Nyhout ve Ganea (2018) resimli çocuk kitaplarının; öğrenmeyi desteklediğinden ve çocukların bu öğrenmeleri gerçek dünyaya aktarmalarını sağladığından bahsetmektedirler. Çocuk edebiyatı eserleri çocukların dil becerilerinin gelişimini desteklemekle birlikte okul öncesi eğitim sürecinde birçok kavramın ve konunun öğretilmesinde de bağlam oluşturmaktadır (Ulusoy, 2018). Lepman (1969) çocuk kitaplarını, çocukların yaşadığı Dünya'da birbirlerini anlamak, derin bir kültürel, sosyal ve kişisel bağ oluşturmak için bir köprü olarak görmektedir. Dünyayla kurdukları bu ilişkide köprü olan resimli çocuk kitapları çocukların hayatına yerleşmekte ve çocuğun yapılandırmaya çalıştığı bilgileri zihinde somutlaştırmasına yardımcı olmaktadır.

Çocuk kitaplarının temel işlevi, çocuklara resmin ve dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış yeni yaşantılar sunmaktır (Mardi, 2006). Kitapların içindeki; semboller (Kümmerling Meibauer & Meibauer, 2013), renkler (Song, 2024), biçimlendirmeler (Mayer, 2005) çocuğun düşünme becerisi üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Bazen gerçek hayatta karşılaşamayacağı olayları görebilir, okuyabilir; bazen ise günlük hayatında gördüğü olayları resimli çocuk kitapları aracılığıyla anlamlandırabilir. Bu kitaplar onun yolculuk aracı haline gelir.

İçerik ve resimleme yönünden çocukların ilgi gösterdiği kitaplar yaş dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Çocuğun kitapla ilişkisi on bir aylıkken başlamaktadır (Gönen,

Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş & Kahve, 2016). Çocuğun karşılaşma ihtimalinin düşük olduğu olaylar ile karşılaşması; onun kendi karakterinin dışındaki karakter özelliklerine sahip kahramanlarla empati kurabileceği ortamlar oluşturur. Çocukların, resimler aracılığıyla karakterlerin duygularını anlamlandırdıkları görülmektedir (Arizpe & Styles, 2015). Karakterler, düşünce, duygu ve eylemleriyle, sorunlara karşı geliştirdiği çözümlerle çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini düzenlemede, tepkilerini bilinçlendirmede etkili bir özdeşim ögesi olur (Mardi, 2006). Aslında farklı karakterler, ortamlar ve ruh halleriyle karşılaşmaları onların sadece empati yapmasını sağlamayacak aynı zamanda onların entelektüel birikimine de katkı sağlayacaktır. Botelho ve Rudman (2009), çeşitlilik barındıran resimlerin dünya görüşünü geliştirerek daha kapsayıcı bir hale getirdiğini söylemektedirler.

Çocuklar, resimli çocuk kitaplarını kullanarak kendi duygularını anlamlandırmak için karakterleri kullanarak güvenli alan yaratmaktadır (Heath, Shenn, Leavy, Young & Money, 2005). Çocuk, resimli çocuk kitabını dünyayı anlamlandırma aracı olarak kullanabileceği gibi onu ruhsal bir sığınma aracı (De Vries, Brennan, Lankin, Morse, Rix & Beck, 2017; Dueck, 2022; Heath, Smith & Young, 2017) olarak da kullanabilir. Kitapların, çocuğun iç çatışmalarını yenmesi ve toplumsallaşması için yardımcı bir gereç olduğu bilinmekte ve yaratıcı düşüncenin gelişmesini sağladıkları da önemle belirtilmektedir (Gönen, 1984; Aktaran Veziroğlu & Gönen, 2012). Hazard (1967), çocuk kitaplarının çocukların insanlık duygusunu kazanmalarına ve anlamalarına, kültürel ve sosyal sınırları aşma ve kendilerinin ötesinde bir dünya hayal etme becerisine yardımcı olduğunu düşündüğünden bahsetmektedir. Çocuk sadece kendi dünyasını anlamak için değil; kendi dünyasının ötesini görebilmek için de resimli çocuk kitabını kullanabilmektedir.

Resimli çocuk kitaplarının çocuğun dilsel, duyuşsal ve bilişsel öğrenme sürecini desteklemekle birlikte, çocuğun kişilik gelişimine ve demokratik kültürü benimsemesine de katkı sağladığı bilinmektedir (Ateş & Aktaş, 2020). Jalongo (2004), çocukken resimli kitaplarla ilgilenmenin okuryazar bir yetişkin olmanın temelini oluşturduğunu, sadece kelimeleri doğru şekilde çözmenin değil, aynı zamanda okumaktan zevk alan ve okumaya zaman ayıran biri olmamızı sağladığından bahsetmektedir. Strasser ve Seplocha (2007), okuma yazma becerilerinin, izole bir şekilde tek tek kazandırmaya odaklanmak yerine resimli çocuk kitapları kullanılarak kazandırılabilirliğini vurgulamışlardır.

Maslow (2014), eğitimin amacının bireyin kendini gerçekleştirme ve iç dünyasına dair farkındalık kazanması olduğundan bahsetmektedir. Resimli çocuk kitapları, çocukların iç

dünyalarına yönelik farkındalık kazanmaları yolunda duygularını anlamalarına yardımcı (Dionne, 2020) olan araçlardır. Çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocuğun eğitiminde ve gelişiminde rolü büyüktür (Mardi, 2006). Aslında, eğitimin kazanımlarını anlamlı bir şekilde sunabilmek için kullanılabilecek bir araç olarak karşımıza resimli çocuk kitapları çıkmaktadır.

Resimli çocuk kitapları görsel öğrenmenin de içinde bulunduğu çeşitli öğrenme biçimlerine hitap eder. Causarano (2021), çizimlerin ve anlatıların, yazarın çocuk kitabında sunduğu içeriği iletmek için sinerjik olarak çalıştığını söylemektedir. Aslında çocuk, resimli çocuk kitabıyla etkileşim halindeyken iç içe geçmiş öğrenme biçimleriyle karşılaşmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının görsellerinin önem teşkil etmesine rağmen Okuyan (2009)'ın yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin, kitap seçerken özellikle kitapların boyutlarına, sayfa düzenine ve kitapta yer alan resimlere yeterince dikkat etmedikleri görülmüştür. Resimlerin öğretici boyutunun ve görsellerin eğitimde yeterince derinlemesine incelenmediği görülmüştür (Elkins, 2015). Kress ve Leeuwen (2020), görsel öğelerin kendilerine ait bir dilleri olduğunu ve bu yapısal sistemin eğitim sürecinde bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğini savunur.

2.2. Yansıtıcı ve Yaratıcı Bir Süreç: Okur Tepki Teorisi

Okuma, okuyucuların edebi bir metni anlamlandırmak için arka plan bilgilerini, farklı bakış açılarını ve kişisel deneyimlerini kullandıkları aktif bir süreçtir (Woodruff & Griffin, 2017). Boubekur (2021), edebi ürünleri okumanın okuyucuların metnin çeşitli anlamlarını oluşturma nihai amacı için önceki deneyimlerini veya anılarını hatırlaması ve bunlar üzerinde düşünmesi gereken karmaşık bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Bu karmaşık süreç okuyucunun zihnini aktif hale getirir ve onun artık metnin üretici öğelerinden biri olmasına sebep olur.

Bireysel farklılıkların özellikle ön plana çıktığı bu çağda bireyin anlamlandırma sürecinin de farklı şekilde işlediği görülmektedir. Okul ortamı hatta daha küçük birimi olan sınıf ortamı pek çok farklı bireyi ve onların kendine has anlamlandırma süreçlerini barındırmaktadır. Dunn, Beaudry ve Klavas (1989), öğrenme stilleri ile ilgili araştırmasında her bireyin bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahip olduğundan bahsetmektedir. Özellikle 1900'lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin

de ğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamışlardır (Veznedaroğlu & zgr, 2005). Haidet ve Stein (2006); ğretmenlerin, çocukların sahip olduğu bilmenin ve bilgiyi temsil etmenin çok yönlü yollarını da benimsemeleri gerektiklerini söylemektedir. Her bireyin kendine ait farklı ve eşsiz bir okuma sürecinden geçtiği görüşünü destekleyen Davis ve Womack (2018)’a göre özellikle farklı kişilikler ve toplumsal açıdan farklı bakış aılılarıyla dolu bir edebiyat sınıfının sınırları içinde, edebi bir metinden çıkarılabilecek tek bir doğru anlam yoktur. Karolides (1999)’e göre aktif okuyucular aynı metni birden fazla kez okurlar; hiçbir okuma benzersiz bir şekilde “doğru” değildir. Çünkü her bireyin duyguları, deneyimleri farklıdır, farklı şekillerde oluşmuştur ve bu metni okuyan okuyucu aynı kişi olsa bile metni aynı şekilde anlamlandıramaz. Bu durum, metin okunduğunda var olan duygu düşünce ve deneyimlerin metinle etkileşime girmesi sonucu o an o okuyucu için doğru duruma ulaşmak anlamına geldiğini göstermektedir.

Okuma ve anlamlandırma i içe işleyen süreçlerdir. Okurun metinle etkileşime girmesi yani metin üzerindeki yazılı sembollerini çözümleyip, yorumlayarak, anlam oluşturabilmesi etkili bir okumanın gerçekleşmesinin en önemli n koşuludur (Ulusoy, 2016). Okuma ve anlamlandırma gerçekleştirirken birey bunu çok farklı yollarla kendine özgü biçimde gerçekleştirir. Justman (2010)’a göre, okuyucu edebi metinleri etkileyerek, onları değiştirme gücüne sahip olmakta ve onlarla etkileşime girmektedir. Bu doğrultuda okuyucu, yazara benzer bir role sahip olarak metnin üretici öğelerinden olduğu söylenebilir. Carlisle (2000), okur tepki teorisini kendisine göre “okuyucunun yaratıcı rolünü vurgulayan” bir teori olarak tanımlamaktadır.

Boubekeur (2021), araştırmasında metin ile okuyucunun karşılıklı olarak bağımlı bir etkileşim içinde olduğundan bahsetmektedir. Bu durumda metin ve okuyucunun birbirlerine ihtiyaı olduğu ortaya çıkmaktadır. Metin var olan anlamını okuyucu ile buluştuğunda tamamlar. Iser (1978), anlamın aktif okuyucu tarafından oluşturulduğunu ifade etmiştir. Habib (2008) bu görüşleri destekleyen biçimde, okuyucunun, sosyo-tarihsel ve sosyokültürel bir anlam sistemi içinde metnin işaretlerini göstergebilimsel olarak çözmeye başladığında metnin, anlama doğru etkinleştirilebildiğinden bahsetmiştir. Okuyucunun sahip olduğu yaşantı, düşünce ve hisler metnin anlamını harekete geçiren ve bu anlamı tamamlayan bir unsur olarak grlmektedir.

Selden (2014), okuyucunun düşüncelerinin katkısı olmadan metnin anlamı hakkında çok fazla konuşulamayacağından bahsetmektedir. “Metin, okurun sayfalar üzerindeki işaretlere sözlü sembollerle cevap vermesine kadar sadece kğit üzerindeki bir nesne ve mreккеten

ibarettir” (Rosenblatt, 1994, s. 23; Aktaran Ulusoy, 2016). Okuyucu, okuduklarını sahip olduğu deneyimlerle anlamlandırır. Bunun sonucu olarak her bireyin aynı metinde dikkatini çeken noktalar farklı olabilir ve farklı neticelere ulaşabilir. Probst (1994) araştırmasında bu edebi deneyimin okuyucunun bireysel bütünlüğüne ve benzersizliğine bir saygı olduğunu belirtir.

Rosenblatt (1988), okur ile metin arasındaki ilişkiyi "transaction" yani “etkileşim” şeklinde ifade etmiştir. Duyguların ve yaratıcılığın dahil olduğu sürecin fark edilmesiyle okuyucunun benzersiz rolü vurgulanmaya başlamıştır. Okur tepki teorisi, okuyucuyu önceki deneyimlerine bağlı olarak bir edebi eserden anlam çıkarmada aktif bir katılımcı olarak görür (Boubekeur, 2021). Anlamlandırma okuyucu, metin ve çevrenin etkileşimiyle tamamlanır. Bu süreç bireysel farklılıklara göre şekillenir ve zaman içinde de değişime uğrayabilir.

Thomson (1990), 6 seviyeden oluşan gelişimci okur-tepki teorisinden bahsetmektedir. Bu yaklaşıma göre ilk seviyede okuyucu metni temel anlama düzeyinde okuyup anlar. İkinci seviye ise “empati” aşaması olarak adlandırılır. Okuyucu metni kişiselleştirmeye başlar. Yani, okuyucu metni kendi hayatı ile ilişkilendirir. Probst (1994), okuma esnasında öğrencilerin başkalarını öğrenmesi yoluyla empati ve anlayışlarını geliştirebileceklerini düşünmektedir. Bu görüş “empati” aşamasında karakterler ve olaylar ile kişiselleştirmenin başlaması ile anlayışın geliştirilebileceği görüşünü desteklemektedir. Üçüncü seviye analogi aşaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada okuyucu karakterlerle bağlantı kurarak kendi hayatları hakkında daha fazla bilgi edinen şekilde konumlanır. Dördüncü seviye, yansıtma aşamasıdır. Yansıtma, diğer bireyleri ve güdülerini daha derinlemesine anlamaya yol açan, okuyucunun bir metindeki olaylar ve davranışlar hakkında düşündüğü, böylece öykünün karakterlerini ve temasını değerlendirdiği bir aşamadır. Beşinci seviyede okuyucu değerlendirme yapmaktadır. Bu aşamada yazarın kendi değerlerinin analiz edilmesiyle okuyucunun kendi değerlerinin karşılaştırılması yer almaktadır. Son aşama olan altıncı seviye “tanıma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada öğrenci konunun farkındadır. Okuyucu metnin bilincine ulaşmış ve bu yolla kendini de tanımış ve okuma deneyimi kendini keşfetme serüvenine dönüşmüştür. Okuyucular okuma sürecinin ve kendi anlayış biçimlerinin farkına varmaktadırlar. Probst (1994), öğrencilerin davranışlarını ve deneyimlerini yansıtarak kendileri hakkında bilgi sahibi olabileceklerinden bahseder.

Resimli çocuk kitaplarını anlamlandırma sürecinde hem sözel hem de görsel öğelerin varlığı sebebiyle çocuğun zihinsel aktivitesi yoğundur. Bulunduğu çevre, kendi deneyimleri, metin dışında onu besleyen resimlere de odaklanması gerekir. Bu aktivite içerisinde kitabın

resimleri metni besleyerek anlamlandırma sürecini zenginleştirebilir. Nikolajeva ve Scott (2006), resimlerin hikayeye sembolik katmanlar ekleyerek metni zenginleştirdiğini söylemektedir.

Çocuk için resimli kitaplar yaşantılarını, hislerini, beklentilerini ortaya çıkarma gücüne sahiptir. Çocuk metnin dünyasında yolculuğa çıkarken; metin de çocuğun zihin dünyasında dolaşır. Woodruff ve Griffin (2017) 'e göre okur tepki teorisinde vurgulanan nokta okuyucu ve metnin dengelenmesidir. Metin yalnızca kendine yeten bir nesne değildir. Metin ve okuyucu tek başına, birbirinden ayrı düşünülemeyeceği gibi bu iki olguyu var eden de birbirleri olmaktadır. Metindeki kelimeler okuyucu aracılığı ile canlanır ve okuyucu metin sayesinde canlandırma gücüne sahip olur.

Öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin alınması; bilişsel, etik ve sosyal gelişim açısından gösterdikleri farklılıkların ortaya çıkmasını (Temple, Martinez & Yokota, 2006; Aktaran Ulusoy, 2016) sağlar. Okur tepki sürecinden sonra anlamlandırmaları takip edebilmek eğitim sürecinde önemlidir. Woodruff ve Griffin (2017) bu tür stratejilerin, öğrencileri okurken amaca yönelik etkinliklerle meşgul ederek, kendilerini düşünce gelişimlerinden sorumlu hale getirdiğinden bahsetmektedir. Okuyucu hem sürecin hem kendi düşüncelerinin hem de sonuçların farkında olarak sorumlu hareket edecektir. Birçok boyutu içinde barındıran bu okur tepki süreci öğrenciyi pek çok açıdan değerlendirebilmeye zemin hazırlamış olmaktadır. Öğrenme farklılıklarının eğitmen tarafından fark edilmesiyle öğrencileri birey olarak daha iyi tanıma imkanı yaratılmaktadır. Öğrencinin daha iyi tanınması ders işleyişinin daha verimli hale getirilmesi için ortam hazırlamaktadır. Çocuk edebiyatı alanında üretilen kitapların gerçek tüketicisi olan çocukların tepkilerinin alınması, kaliteli, çocuklar için anlamlı ve onlara okuma zevki veren ürünlerin oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacaktır (Ulusoy, 2016).

Tepki süreci, öğrencilerin anlamlandırmalarını ortaya çıkarırken onların bilgilerini tekrar etmesi için de fırsat oluşturmaktadır. Diğer arkadaşlarından farklı anlamlandırmaları duydukça öğrenciler zihinlerinde daha geniş bir tablo oluşturabilir. Anlaşılmaya ihtiyaç duyan çocuk için okul ortamında kendini farklı tepki türleri ile ifade etmeye ortam hazırlamak çocuğa hem bilişsel hem de psikolojik açıdan fayda saylayacaktır. Çocuk hem kendini ifade etme şansı bulacak hem de öğrenmeyi nasıl daha iyi gerçekleştirdiğini görme şansına sahip olacaktır.

2.3. Bir İfade Yöntemi Olarak Resim

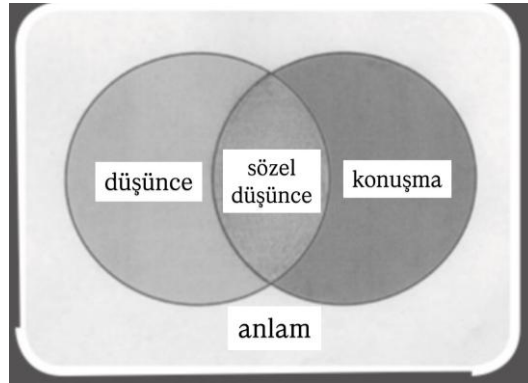
Wilson (2015), yazmanın sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda düşünmenin ve öğrenmenin kendisi olduğunu söylemektedir. Yazma etkinliğinin sadece düşünceleri iletmek değil; düşünceleri oluşturmak ve sorgulamak olduğundan bahsetmektedir. Barnes (2010) araştırmasında konuşmanın yeni bir bilgi alma veya yeni bir bilgi verme süreci olmasının yanında düşünsel olarak dönüşüm oluşturan bilişsel bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Yazılı ve sözlü iletişimin varlığı ve etkililiğinin yanı sıra resimli tepki de etkili bir iletişim biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsan varoluşunun kökenine bakıldığında insanın kendini ifade etme çabası görülmektedir. İnsan anlatmaya ve anlaşılma ihtiyacı duyduğu için iletişim kurmak istemektedir. Bunu da çeşitli yollarla gerçekleştirir. Bu çeşitliliği etkileyen faktörler; kültür, dönem, çevre, bireysel özellikler olabilir. Harari (2015) kitabında 30 bin yıl önce güney Fransa'daki Chauvet-Pont-d'Arc duvarında görülen bir insan el izi bulunduğunu ve o kişinin "ben burdayım!" demek istediğini söylemektedir. Science Advances (2021) 'in verilerine göre bilinen en eski mağara resmi en az 45.500 yıl önce yapıldığı ve hatta bölgede 60.000 yıl öncesine dayanan mağara resimleri olabileceği belirtilmektedir. Bilim insanları bu resimler üzerinden çeşitli çıkarımlar yapmıştır. Örneğin; ne ile beslendikleri, nasıl bir topluluk oldukları, aile yapıları, rolleri vb. Harari (2015) Göbekli Tepe ile karşılaşılana kadar bilinen en eski anıtsal yapının Britanya'daki MÖ 2500 yılına dayanan Stonehenge olduğunu ifade etmektedir. Göbekli Tepe'de yapılan kazılar sonucu bulunan anıtlar ise MÖ 9500 yılına dayanmaktadır. Tarım öncesi eski avcı toplayıcıların becerilerinin ve kültürlerinin karmaşıklığının daha önce düşünülenlerden çok daha etkileyici olduğu böylece ortaya çıkmıştır. Görüldüğü üzere iletişim için farklı araçları kullanma arayışı insanın varoluşundan itibaren yaşamının bir parçası olmuştur. Arada binlerce yıl olsa dahi resmin ve sanatın çok kuvvetli bir iletişim ve ifade aracı olabileceğini görülmektedir.

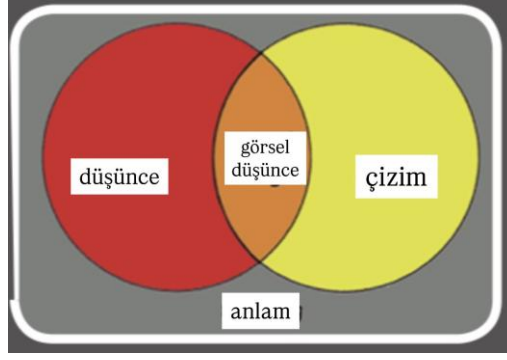
Günümüzde de insanın resim yoluyla iletişim kurabildiği görülmektedir. İnsan bazen sadece istedikleri, bazen ifade etmeye çekindiklerini, bazen de kendi iç dünyasında kendinin bile farkında olmadıklarını resim yoluyla ortaya çıkarabilir. Resim Sanatı; bazı düşüncelerin, amaçların, durumların, olayların; beceri ve düş gücünü kullanarak ifade edilmesine ve başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı insan etkinliğidir (Britannica'dan aktaran Arıcı, 2006). Watts (2010) araştırmasında; çocukların çizimi bir iletişim yolu ve görsel dünyalarını yansıtmanın yolu olarak kullandığını söylemiştir. Daha küçük çocuklarda ise çizimin

içgüdüsel olarak kendilerini yansıtmak için işaretlerle deneyler yapmak olduğunu söylemiştir.

Brooks (2009), diyalogların çizilmesinin, çocukların spontane kavramlardan daha bilimsel kavramlara geçmelerini sağladığından ve daha yüksek zihinsel işlevlerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığından bahsetmektedir. Pek çok düşünme becerisini barındıran çizim süreci hakkında Matthews (2003) olayların ve nesnelerin yapısını oluştururken uyum içinde çalışan farklı duyu kanallarının mükemmel bir orkestrasyonunu ortaya çıkardığını söylemektedir. İç içe işleyen bu orkestrasyon süreci becerilerin bir arada denge içinde kullanıldığı ve çizerin bunu yönettiği bir sisteme dönüşmektedir. Yani algı fonksiyonları, duyarlılık/duygular ve motor fonksiyonlar etkileşime girmekte ve buraya sosyal deneyim faktörü de eklenerek resim kağıda çizilmektedir (Farokhi & Hasemi, 2011). Çizim süreci için bu orkestrasyon metaforunu Vygotsky (1934)'nin hem bütün hem de eşzamanlı olarak tanımladığı düşünce tanımı desteklemektedir. Vygotsky (1934) düşünceyi sözlü ve görsel düşünce olarak sınıflandırmıştır. Düşüncenin her zaman sadece konuşma ile ilgili olduğunu reddeden bu görüş düşünmenin görsel boyutunu da vurgulamaktadır. Wink ve Putney (2002), sözel ve görsel düşünmeye ilişkin bu düşünceyi bir diyagram aracılığı ile görselleştirmişlerdir (Şekil 1 ve Şekil 2).



Şekil 1. Sözel düşünce



Şekil 2. Görsel düşünce (Wink, J., & Putney, L. G. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston: Pearson.)

Köseoğlu (2023)'na göre, resim, çocuğu yakından tanımamıza olanak sağlayan projektif ve ilişkiler ağını tanımlamak için de önemli bir tekniktir. Bruner (1964), çizimin çocukların birçok temsil aracından biri olduğunu söylemektedir. Vygotsky (1979), çizimi bir konuşma türü olarak gördüğünü ve küçük çocukların kavram gelişiminde çizimin önemini vurgulamaktadır. Çocuk, başkaları iletişim kurmak için çizimleri kullanabilirken kendi ile iletişim kurmak için de çizimleri araç olarak kullanabilir. Jameson (1968) çocukların çizim sürecinde yapmak istedikleri şeyin resimlerde kendileriyle konuşmak olduğunu belirtmektedir.

Resim çizen çocuğun kullandığı renkler, çizgiler, kağıt kullanımı, karakterler anlattığı şeyin parçalarıdır. Köseoğlu (2023), çizimlerin çocuğun kelimeleri olduğunu söylemektedir. Psikolojide resim bireyin, kendince düzenlemeye çalıştığı karmaşık dünyasının açıklayış biçimi ve zihinsel gelişimin göstergesi sayılabilir (Arıcı, 2006). Yani çocuk anlamlandırdığı öğeleri resim çizme yoluyla verimli bir şekilde aktarabilir. Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil (2006) araştırmalarında çocuk çizimlerinin, çocuğun temsili gelişiminin bir aynası olduğunu ve araştırma yaşla birlikte çocukların daha karmaşık ve sembolik temsil stratejileri geliştirdiğini söylemektedir. Çocuğun gelişim yaşıyan bilişsel yönü daha detaylı temsile dönüşen çizimler aracılığıyla gözlemlenebilir. Aslında bilişsel olarak gelişen çocuk kendini daha detaylı ifade edebilme gücüne kavuşmaktadır. Resim onun bilişsel ve psikolojik yönünün yansıtıcısı olmasının yanında tamamlayıcısı da olmaktadır. Brooks (2009)'a göre bir çizimin yaratılması, çocuğun tüm geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin yanı sıra hayal gücünü ve bununla birlikte ortaya çıkan düşünmeyi de içerir. Bu düşünme bizim hem bilinçli yürüttüğümüz hem de bilinçaltındakini çıkarmaya yardımcı olan bir süreçtir. Aslında bu şekilde düşüncenin tam boyutuyla temsili haline dönüşmektedir. Belki de çocuklar (ve

yetişkinler) için çizim yapmanın gücü, düşünceyi daha yakından temsil etmesidir (Brooks, 2009).

Utma (2019), iletişimsizliğin günümüz problemlerinin en büyüklerinden biri olduğunu söylemektedir. Günümüzde iletişimsizlik başat problemlerden biri haline dönüştüğü için çocuğun kendini farklı yollarla ifade edebileceğini keşfetmesi, iletişimsizlik probleminin çözümüne ilişkin önemli adımlardan biridir. Çocuğun kendini bu kadar iyi yansıtabileceği bir alan olarak düşünülen çizimler öğrenmelerin ölçülmesi açısından da anlamlı sonuçlar alınabilecek şekilde kullanılabilir. Köseoğlu (2023), çocuk çizimlerinin serbest bir çalışma ortamı sağlaması nedeniyle çocuğun hem keyif alarak hem de doğal akışı içinde kendisini anlatmasına izin verdiğinden bahsetmektedir. Araştırmacılar, resim çizdirmenin öğrencilerin anlamalarının düzeyini ortaya çıkardığını (Ainsworth, Prain & Tytler, 2011; Piaget & Inhelder, 2000; White & Gunstone, 2008) vurgulamıştır. Çocuk öğrenmelerini yansıtırken kendi şekillendirici yönünü de ortaya koyarak resim yoluyla öğrenmelerini somutlaştırır. Resim bir temsil olmasının dışında bir oluşumdur. Piaget (1971), resimlerin çocuğun bilişsel gelişimine açılan bir pencere olduğundan bahsetmektedir. Anlama düzeyini ve gelişimi yansıtan resimler ders ve çalışma kitaplarında diğer tepki türleri kadar çok karşımıza çıkmamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okuduklarına verdikleri tepkiler araştırmacılar tarafından genellikle yazılı ve sözlü tepki olarak araştırılmıştır. Resimli tepki üzerinde yapılan araştırmalar genellikle psikolojik çözümlemeler olarak literatüre yansımış (Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006; Farokhi & Hashemi, 2011; Klepsch & Logie, 2014; Thomas & Jolley, 1998) ve bunun anlama üzerindeki etkileri irdelenmemiştir. Çocuğun hem gelişimini hem öğrenmelerini hem de iç dünyasını yansıtmak için bir araç olan çizimler eğitimin amaçları ile örtüşmektedir. Bu yolla farklı tepki türleriyle farklı öğrenmelere de hitap edip öğrenmeyi zenginleştirebilir. Öğrenciler tepkilerinde kendi düşüncelerini yansıtırken tepki verme süreci onların zihinsel işlemlerinin devam ettiği bir zaman dilimine dönüşür.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelini destekleyen ve konuyla ilişkili olan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar; yazılı, sözlü ve resimli tepkiler üzerine odaklanmaktadır.

2.4.1. Ulusal Araştırmalar

2.4.1.1. Yazılı Tepkileri İnceleyen Ulusal Araştırmalar

Ateş ve Aktaş (2020), duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarının okuyucu tepkileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Betimsel araştırma yöntemi ile yürütölen çalışmada duygu durumlarının değiştiği resimli çocuk kitaplarına 28 öğrencinin verdiği tepkiler ölçölmüştür. Veri toplama aracı olarak, farklı duygu durumlarını barındıran üç resimli çocuk kitabı seçilmiş ve bu kitaplara ilişkin okuyucu tepkilerini ölçmek için hazırlanmış formlar kullanılmıştır. Öğrencilerin, orta düzeyde duygusal tepkiler verdikleri görölmektedir. Okuyucu ve metin merkezli tepkilerin dağılımlarının birbirine benzediği görölmüştür. Araştırma, resimli çocuk kitaplarının çocukların duygusal tepkilerini anlayabilmek ve onların duygu durumlarını geliştirmek için önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski (2020), araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine geri bildirimin etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. 21'i deney grubunda 21'i kontrol grubunda bulunan 42 öğrenci ile çalışılmıştır. Ön test uygulaması sonrası hikaye yazma çalışmaları yapılmış ve geri bildirim alınmıştır. Araştırmanın sonucunda geri bildirimle dayalı çalışmaların, akıcı yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görölmektedir.

Ulusoy(2019), öğretmen adayları tarafından yazılan resimli çocuk kitaplarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, sözlü anlatım ve yazılı tepkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, düzenli uygulamalar ve bu tür resimli kitapların öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisini anlamaya yönelik bir biçimlendirici deneme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin belirli bir süre boyunca resimli kitaplarla çalışmaları sağlanmış ve bu süreçte öğrencilerin anlama, anlatma ve yazılı tepkileri çeşitli yöntemlerle değerlendirilmiştir. Sözlü anlatımlar, yazılı tepkiler ve anlama testleri temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye haritası sorularındaki başarılarında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Yazılı tepkilerde belirgin bir iyileşme kaydedilmiştir. Sözlü anlatım becerileri sekiz hafta boyunca ölçölmüş ve öğrencilerin puanlarında doğrusal bir artış görölmüştür. Uygulama sonunda öğrencilerin okuma ilgilerinde de artışlar saptanmıştır. Bu alışma, öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların, öğrencilerin okuma ve anlatma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

2.4.1.2. Sözlü Tepkileri İnceleyen Ulusal Araştırmalar

Karagöz (2018), ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına verdikleri tepkileri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, okur-tepki kuramı çerçevesinde öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına verdiği duygusal ve bilişsel tepkileri incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin kişisel bağ kurma eğilimlerinin metinlere yönelik algılarını biçimlendirdiğini göstermektedir. Araştırma, Tokat ilinde bulunan bir okulda 70 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Veriler, öğrencilerden resimli çocuk kitaplarının okunması esnasında ve sonrasında toplanmıştır. Öğrencilere kitaplar sesli olarak okunmuş, ardından sözlü ve yazılı tepkiler alınmıştır. Daha sonra verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, kitaplara verdikleri tepkilerde daha çok okur merkezli bir yaklaşım sergilemiştir. Metinlerle kişisel bağ kurmaya yönelmeleri, öğrencilerin kendi hayatlarındaki deneyimleriyle ilişki kurmalarını ortam hazırlamıştır. Metin odaklı tepkiler daha az bulunmuştur. Çalışma, resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin bireysel duygusal gelişim süreçlerini desteklediğini ve çocukların duygusal gereksinimlerinin kitaplar konusunda da göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Ulusoy (2017), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerini geliştirme sürecini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerindeki gelişim, altı haftalık bir süreçte değerlendirilmiştir. Veriler, 'Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu' kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerden haftada bir resimli çocuk kitabı okumaları ve ardından okuduklarını sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. Anlatımlar, T-Birim analizi ve özel bir gözlem formu ile değerlendirilmiştir. Altı haftalık süreçte, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Öğrencilerin toplam puanlarında birinci haftaya kıyasla %10,4 ila %36,1 arasında artış yaşanmıştır. Yapılan düzenli anlatım pratikleri, öğrencilerin anlatım becerilerini geliştirmiştir.

2.4.1.3. Resimli Tepkileri İnceleyen Ulusal Araştırmalar

Civek ve Çakmak (2019), çocukların okul algısını çizimleri ile değerlendirmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda çocukların çoğunluğunun çizimlerinde okul binasını resmettikleri ve okulu fiziksel özellikleri ile algıladıkları görülmüştür. Okul algısı bazı çocuklar için sosyalleştiği bir ortam, bazı çocuklar için ise oyun ve hareket gerekliliğini karşılayan bir mekan olarak görüldüğü çocukların resimlerinde tespit edilmiştir.

Geçen (2018), çocukların gelişim basamaklarına göre figürlerini incelemiştir. Çalışmada çocuklardaki fiziksel ve bedensel gelişimlerin; resimde bulunan figürlerin oluşumunu etkilediği, bilişsel ve toplumda yaşanan gelişimlerin ise; bilgi ve anlatım biçimi itibariyle resimde zengin bir anlatım sergilediği görülmüştür. Çocukların iç dünyalarını, zeka durumlarını da çizimlerine yansıttıkları görülmüştür.

Türkcan (2013), çalışmasında göstergebilimsel bir yaklaşım kullanarak ilkökul öğrencilerinin çizimlerini analiz etmektedir. Çalışma, çocukların sanat eğitiminde ürettikleri ürünlerin iletişim dili olarak değerlendirilebileceğini ve bu ürünlerin göstergebilimsel yöntemlerle incelenmesinin hem psikolojik betimlemelere hem de zihinsel gelişim süreçlerinin izlenmesine olanak tanıdığını vurgular. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir'deki iki farklı ilkökulun 3. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Toplamda 26 öğrenci çalışmaya katılmıştır; öğrencilerden bir kavramla ilgili resim çizmeleri istenmiş ve bu çizimler öğrencilerle yapılan klinik görüşmelerle desteklenmiştir. Katılımcılar, farklı sosyo-ekonomik seviyelerden seçilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler genellikle nesnelerin doğrudan anlamlarını ve neden-sonuç ilişkilerine dayalı anlamlarını kullanmıştır. Daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ise nesnelerin sembolik anlamlarını tercih etmiştir. Göstergebilimsel analiz, öğrencilerin çevrelerine ve iç dünyalarına dair bakış açılarını anlamak için etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntem, hem eğitimciler hem de ebeveynler için tanısallık tekniklerin çeşitlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Araştırma, göstergebilimsel yaklaşımın çocukların çizimlerini analiz ederek zihinsel süreçlerini ve bakış açılarını izlemek için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaralı, Özkan ve Aytar (2016), 7 ve 10 yaşındaki çocukların sevgi kavramını çizimlerinde nasıl ifade ettiklerini incelemektedir. Araştırma, Ankara'daki bir ilkökulda öğrenim gören 26 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veriler, çizim ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çocuklar, en sevdikleri kişiyi çizmeleri istendiğinde genellikle arkadaşlarını tercih etmişlerdir. 10 yaş grubundaki çocuklar, arkadaşlarını çizme oranında daha yüksek bir eğilim göstermiştir. Çocukların çizimlerinde sıkça kalp, güneş ve çiçek gibi sevgiyle ilişkilendirilen semboller kullanılmıştır. Sevdikleri kişilerle birlikte yapmayı tercih ettikleri aktiviteler arasında en yaygın olanı oyun oynamaktır. Yürüyüş ve hediyeleşme de öne çıkan etkinlikler arasındadır. Çocuklar, sevgi kavramını genellikle olumlu duygular (mutluluk, sevmek), prososyal davranışlar (yardım etmek, paylaşmak) ve iletişim (sarılmak, konuşmak) üzerinden tanımlamışlardır. Araştırma,

çocukların sevgi kavramını ifade ederken yaşlarına bağlı olarak farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 10 yaşındaki çocuklar, arkadaş ilişkilerine daha fazla önem vermekte ve sevgi ifadelerinde daha olgun bir yaklaşım sergilemektedir.

2.4.2. Uluslararası Araştırmalar

2.4.2.1. Yazılı Tepkileri İnceleyen Uluslararası Araştırmalar

Newton, Stegemeier ve Padak (1999), çocuklarının tepkisinin doğası hakkında soruların olduğundan bahsetmektedirler. Çalışmada, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin metne yönelik yazılı yanıtları bir yıl süresinde incelenmiştir. Öğrencilere “hatırladığınızı yazın” ve “düşündüğünüzü veya hissettiğinizi yazın” yönergeleri verilmiştir. Analizin iki farklı yazma görevini bu yönergeler oluşturmaktadır. Hem görevin hem de metnin çocukların yanıtlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklardan hatırladıklarını yazmalarını istemek ve hissettiklerini yazmalarını istemek farklı tür yazılı yanıtları tetiklemektedir. Öğretmenin, çocuklara verdiği talimatın yazılı yanıtları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor ve Clarke (2021), 9-10 yaş seviyesindeki çocukların özgür okuma seçimi ve istemli yazma etkinlikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Veriler, İngiltere’de iki ilkokuldan karma yöntemler kullanılarak toplandı. Nicel veriler, bir okuma anketi kullanılarak toplandı ve nitel veriler, bağımsız yazma günlükleri ile toplandı. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların özgürce seçtikleri okuma metinleri ile özgürce seçtikleri yazı yazma deneyimi arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Çalışma, çocukların okumaktan keyif aldıkları metin türlerini yazılarında da tercih ettiklerini göstermektedir. Örneğin, çizgi romanları seven çocuklar, yazılarında da çizgi romanlara yer vermiştir. Öğrencinin karşılaştığı metinlerin, yazdıkları metinler üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Okuma seçenekleri geniş olan çocukların yazmaya yönelik seçenekleri de daha geniş bir yelpazeye sahip olmaktadır. Bulgular, çocukların okumaktan zevk aldıkları türden metinleri yazma isteği hissetmelerinin yanında kendilerini bu alanda çalışabilecek yetkinlikte gördüğünü göstermektedir. Aynı zamanda dijital medya, çocukların okuma ve yazma alışkanlıklarını etkilemektedir. Örneğin, YouTube videoları, video oyunları ve popüler kültür içerikleri, çocukların yazılarında ve okuma tercihleri arasında önemli bir yer tutmaktadır.

2.4.2.2. Sözlü Tepkileri İnceleyen Uluslararası Araştırmalar

Kerchner (2000), çocukların müzikle kurduğu ilişkiyi anlamak için çoklu tepki türlerini değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere Bach'ın Brandenburg Konçertosu dinletilmiş ve resimli, sözlü ve kinestetik tepkileri alınmıştır. Çocuklar müziğe sadece dinleme yoluyla değil; resim çizerek, hikâye anlatarak ya da dans ederek de tepki verebildiği görülmüştür. Bu, onların müziği çok boyutlu algılayıp çoklu tepkiler verebileceklerini göstermektedir. Çocukların verdikleri tepkiler onların duygularını, hayal güçlerini ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Araştırmaya göre, müziğe karşı verdikleri sözel ve görsel tepkiler, onların müziği nasıl “hissettiklerini” ortaya koyabilme gücüne sahiptir. Çocukların bireysel öğrenme stillerini de ortaya çıkaran bu araştırma bazı çocukların dinledikleri müziği betimleyici hikâyelerle ifade ettiklerini, bazılarının ise hareketle ya da çizimle anlatmayı tercih ettiğini göstermektedir.

Holahan, Ferrer, Shaywitz, Rock, Kirsch, Yamamoto, Michaels, Marchione ve Shaywitz (2018), araştırmanın temel amacı, sözel yeteneklerin ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini göstermektir. 414 öğrenciyle yürütülen çalışmada öğrenciler 1. sınıftan 9. sınıfa kadar her yıl düzenli olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, her yıl öğrencilere okuduğunu anlama ve Çocuklar için Wechsler Zeka Ölçeği gibi testler uygulanmıştır. Birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan bölümde kelime tanıma becerileri, okuduğunu anlama üzerinde en güçlü etkiye sahipken, dört sözel yetenek bileşeni daha düşük düzeyde katkı sağlamıştır. Erken dönem olarak adlandırılan birinci ve beşinci sınıflar arasındaki dönemde kelime tanıma becerileri yine en güçlü etkiye sahipken, Kelime Dağırcığı alt testinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Geç dönem olarak adlandırılan beşinci ve dokuzuncu sınıflar arasında kelime tanıma becerilerinin etkisi azalmış, ancak dört sözel yetenek bileşeninin tamamı okuduğunu anlama üzerinde anlamlı etki göstermiştir. Bu dönemde, özellikle Kelime Dağırcığı ve Anlama alt testlerinin etkisi belirgin şekilde artmıştır. Araştırma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde hem kelime tanıma becerilerinin hem de sözel yeteneklerin önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Erken sınıflarda kelime tanıma becerileri daha belirleyici iken, ilerleyen sınıflarda sözel yeteneklerin önemi artmaktadır.

2.4.2.3. Resimli Tepkileri İnceleyen Uluslararası Araştırmalar

Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil (2006)'ın çocukların çizimlerini onları temsil etme gücünü anlayabilmek için kullanıp kullanılamayacağını araştırmıştır. Araştırma, yaş ile birlikte çocukların daha karmaşık ve sembolik temsil stratejileri geliştirdiğini, cinsiyete bağlı olarak detayların farklılaşmakta olduğunu göstermiştir. 109 çocuğun aile ve okul hakkında çizimleri araştırılmış ve önemli yaş ve cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Araştırma, 5-13 yaş arasında bulunan üç farklı yaş grubundan 109 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan ailelerini ve okullarını çizerek temsil etmeleri istenmiştir. Çizimler, tematik ve görsel detay analizi ile incelenmiştir. Aile çizimlerinde detay sayısı cinsiyete ve yaşa göre değişiklik göstermiştir. Erkek ve kız çocuklarının çizimlerindeki orantı kullanımı ve kıyafet seçimleri arasında farklar bulunmuştur. Yaşları arttıkça çocukların okul çizimlerinde daha fazla kuş bakışı perspektif kullandığı gözlenmiştir. Bu araştırma, çocuk resimlerinin bilişsel gelişim ve temsil süreçlerinin anlaşılmasında katkı sağladığını ve bu tür değerlendirmelerin eğitim için önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Ehrlén (2009), çizimlerin çocukların sahip olduğu kavramlar hakkında fikir edinmek için kullanılmasını ve çizimlerin bu kavramları temsil ettiği varsayımını incelemiştir. Araştırma, çocukların kavramlarının çizimlerdeki sembollerle nasıl ilişkilendirildiğini anlamayı amaçlamıştır. Çalışmada bulunan 18 çocuk, Dünya'yı çizerken yarı yapılandırılmış bir görüşmeyle değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların çizimlerinin bilişsel ve kültürel görüşlerini yansıttığını göstermektedir. Araştırmada, çocuklar Dünya'yı çizerken gözlemlenmiştir. Çizimlerin analiz edilirken bilişsel ve kültürel bağlamda bulunan anlamlar belirlenmiştir. Çocuklar, kavramsal temsil çerçevelerini kültürel temsillere uyumlu olarak çizimlerine aktarmıştır. Araştırmada Dünya'ya dair alternatif kavramlara sahip olan çocukların bile, kültürel geleneklere uygun çizimler yaptığı görülmektedir. Çocukların çizimlerinin anlamına ulaşmak için onların kendi düşüncelerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırma, çocukların çizimlerinin onların sahip olduğu kavramları anlamada kullanılabileceği fakat bu anlamın çocukların kendi bakış açılarıyla yorumlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Farokhi ve Hashemi (2011) çocukların çizimlerini sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel açıdan değerlendirerek onların gelişim süreçlerini aydınlatmayı amaçlamıştır. Çizimlerin, çocukların dünyayı nasıl algıladıklarını ve deneyimleme biçimlerini ifade etme şekilleri olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışma, çizimlerin çocukların duygusal durumlarını ve düşünce yapılarını nasıl yansıttığını göstermiştir. Araştırmada, farklı yaş gruplarından çocukların

izimleri incelenmiştir. Çizimlerde kullandıkları renkler, figürlere dair boyutlar ve figürlerin yerleşimi gibi faktörler incelenmiş ve bu özelliklerin çocukların duygusal ve bilişsel gelişimleriyle olan ilişkisi analiz edilmiştir. Araştırmaya göre çocukların çizimleri, çocukların duygusal durumlarını ve bireysel özelliklerini yansıtmaktadır. Kullanılan renkler ve çizimlerdeki detaylar, çocukların ruh hallerine ve içsel çatışmalarına dair ipuçları vermektedir. Çocukların izimleri, onların hayal dünyalarını ve bilişsel becerilerini anlamada önemli bir araç olmaktadır. Araştırma, çocukların çizimlerinin onların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini anlamak konusunda önemli bir kaynak sağladığını ortaya koymaktadır.

Fomina (2023), araştırmasında çocukların çizimlerinin bir sanat kültürü fenomeni olarak ele alınması gerektiğini söylemiştir. Çocuk izimlerinin, çocukların estetik ve sanatsal gelişimlerini yansıtmasıyla birlikte, yaratıcılıklarını ifade etme süreçlerinin önemli bir öğesi olduğunu vurgulanmaktadır. Çalışma, çocukların çizimlerinin sanat pedagojisindeki rolüne dikkat çekmektedir. Bu çizimlerin pedagojik süreçlerde kullanılmasının öneminden bahsetmektedir. Araştırma, tarihsel sanat koleksiyonları ve çocuk sanatına yönelik pedagojik yaklaşımlar incelenerek yapılmıştır. Bu bağlamda, çocukların çizimlerinin sanatsal ve psikolojik gelişim süreçleri üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Çocuk izimleri, çocukların estetik bakış açılarını ve sanatsal becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Çocukların sanata yönelik çalışmaları, onların kültürel katılımını pozitif olarak etkileyen bir araç olarak görölmektedir. Bu çalışma, çocuk çizimlerinin sanatsal bir kültür fenomeni olarak değerlendirilmesinin, pedagojik süreçleri daha etkili hale getirmek konusunda katkı sağlayacağını savunmaktadır.

Hopperstad (2010), çocukların çizimlerinin kişilerarası ve metinsel anlamlar taşıdığını göstermektedir. Araştırma, çizimlerin çocukların görsel okuryazarlığını geliştirmek için fayda sağlayacak bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Çizimlerin, çocukların dünyayı nasıl algıladıklarını ve bu algıyı nasıl ifadeye dönüştürdüklerini anlamak hususunda önemli bir iletişim aracı olduğu belirtilmiştir. Çalışma, Norveç'teki iki farklı okulda birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 35 çocuk, iki aylık bir süre boyunca gözlemlenmiş ve çizim yapmışlardır. izimler, görsel 'dil bilgisi' teorisi bağlamında değerlendirilmiştir. Çocukların izimleri, çocukların ilgi alanları ve motivasyonlarına dair ipuçları sunmaktadır. Çizimlerin taşıdığı anlamlar, çocukların ideasyonel (fikir oluşturma), kişilerarası (ilişki kurma) ve metinsel (anlam yaratma) alt başlıklarıyla analiz edilmiştir. Çocukların görsel unsurları nasıl kullandıkları, onların iletişim kurma ve kendilerini ifade etme becerilerinin

önemli bir göstergesi olarak görülmüştür. Araştırma, çocukların çizimlerinin sadece sanatsal bir aktivite değil, aynı zamanda anlam oluşturma ve iletişim kurma aracı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Khorshidi ve Mohammadipour (2016) araştırmalarında çocukların çizimlerini bir “psikolojik dil” olarak adlandırmaktadır. Çocukların çizimleri, hem onların dünyalarını hem de kişiliklerini yansıtmakta önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmaya 6.21 yaş ortalamasına sahip 205 erkek öğrenci katılmıştır. Çocuklardan bir insan figürü çizmeleri istenmiş ve Machover’in Draw a Person Projective Testi kullanılarak çizimler analiz edilmiştir. Çizimler, psikolojik özellikleri değerlendirmek için bir kontrol listesi ile analiz edilmiştir. Çocukların %53.87’si normal olarak adlandırılabilir bir insan figürü çizmiştir. %26.34’ü çizimlerini kağıdın ortasında yapmıştır. Bu durum, çocukların gerçekçi bir bakış açısına ve şu an odaklanma eğilimine sahip olduklarına işaret etmektedir. Fakat, %56.34’ü kağıdın köşelerinde çizimler yaparak düşük özgüven veya değersizlik hissini sergilemiştir. Çizimlerdeki küçük insan figürleri (%36.58), utangaçlık ve korkuya işaret ederken; çocukların %75.60’ı mutlu yüz ifadeleri çizmiştir. %10.24 oranında çocuk, dudakları kapalı ve sıkı bir şekilde çizmiştir. Bu durum, araştırmacılar tarafından stres ve gerginlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Çalışma, çocukların insan figürü çizimlerinin, psikolojik rahatsızlıkları ve uyumsuzluklarını anlamak için önemli bir araç imkanı oluşturduğunu ortaya koymuştur.

La Voy, Pedersen, Reitz, Brauch, Luxenberg ve Nofsinger (2001) Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nden yedi ve sekiz yaşındaki çocukların çizimlerini analiz ederek kültürel farklılıkların yansımalarını araştırmaktadır. Araştırmada Japonya ve ABD'deki çocuklara çizimler yaptırılmış ve tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Çocukların figür boyutları, detay seviyesi ve duygusal ifade öğeleri karşılaştırılmıştır. Japon çocuklar, çizimlerinde Amerikalı çocuklara kıyasla daha fazla detay ve daha büyük figürler kullanmıştır. Japon çocukların çizimlerinde Amerikalı çocuklara kıyasla daha az gülümseme ifadesi görülmüştür. Bulgular, kültürel farklılıkların çocukların görsel temsil biçimlerine yansıdığını ortaya koymaktadır. Araştırma, kültürel bağlamın çocukların çizimlerine olan etkilerini anlayabilmemize yönelik önemli bir katkı sunmaktadır.

Loureiro, Grecu, Moll ve Hadjar (2020), çocukların çizimlerini kullanarak onların ideal okul konseptlerini araştırmaktadır. Araştırma, çocukların fiziksel ve sosyal çevrelerini nasıl algıladıklarını ve bu algıları nasıl çizimlerle ifade ettiklerini anlamayı amaçlamaktadır. Çizimlerden elde edilen bulgular, çocukların okul ortamlarındaki beklentilerini ve

ihtiyaçlarını anlamaya fayda sağlamaktadır. Çalışma, farklı yaş gruplarından çocukların çizimlerini ve bu çizimlerle ilgili açıklamalarını inceleyerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çocuklardan ideal bir okul ortamını temsil eden çizim yaparak kendilerini ifade etmeleri istenmiş ve bu çizimlerin görsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çocukların çizimlerinde oyun alanları, çeşitli sınıf biçimleri ve açık alanlar gibi fiziksel unsurlar ön plandadır. Aynı zamanda çocukların çizimlerinde sosyal etkileşimlere ve arkadaşlık ilişkilerine vurgu yapılmaktadır. Çocuklar, ideal okullarında rahat olmayı; eğlence ve güvenlik unsurlarını bir araya getiren düzenlemeleri önemseyerek çizimlerine eklemişlerdir. Araştırma, ocukların okul ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerini anlamada çizimlerin önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Matelova (2020), alışmasında Brezilya’da yaşayan Bulgar göçmen çocuklarının çizimlerini analiz ederek, onların göçmenlik deneyimlerini ve duygusal durumlarını araştırmıştır. Araştırma, çizimlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini ve yeni ortamlara uyum aşamalarını anlamak için bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırma, Bulgar göçmen çocukların çizimleri ve onların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Çocuklardan çevrelerini ve günlük yaşamlarını ifade eden çizimler yapmaları istenmiştir. izimlerdeki temalar, figürlerin büyüklüğü ve detaylar analiz edilmiştir. izimler, ocukların yaşadıkları yeni çevrelere uyum sağlama süreçlerindeki duygusal durumlarını yansıtmaktadır. Çocukların çizimlerinde aile, ev ve okul gibi sosyal bağlamaların güçlü bir şekilde temsil edildiği grlmştr. Göçmen ocukların çizimleri, onların sosyal izolasyon, zlem ve aidiyet gibi duygularını ifade etmede etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu alışma, göçmen çocukların deneyimlerini anlamak ve onların uyum süreçlerini desteklemek için çizimlerin önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Maxwell (2015), 10 yaş civarı öğrencilerin çizimlerini inceleyerek onların okul deneyimlerini ve sosyal ilişkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Çocukların izimlerinin, onların mutluluk ve mutsuzluklarına, sosyal çevrelere ve okul ortamına dair algılarına ışık tuttuğu belirtilmiştir. Çalışma, ocukların okulda karşılaştıkları zorlukları ve olumlu deneyimlerini anlamak için çizimlerin güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, öğrencilerden okulda kendilerini mutlu ve mutsuz hissettikleri durumları çizmelerini istemiştir. Toplanan izimler tematik analiz yoluyla incelenmiş ve öğrencilerin sosyal ve duygusal deneyimlerine dair bulgular elde edilmiştir. Çocukların çizimlerinde arkadaşlık ilişkileri ve akran etkileşimleri önemli bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ve yetişkinler çizimlerde daha az yer alırken, sosyal ilişkiler ve oyun alanları

ön plana çıkmıştır. Çizimler, çocukların okul ortamına dair olumlu ve olumsuz duygusal deneyimlerini görsel olarak ifade etmesine olanak sağlamıştır. Bu araştırma, çocukların çizimlerinin onların okul deneyimlerini ve duygusal durumlarını anlamada etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Wittmann (2010), çocukların çizimlerinin psikanalitik süreçlerde bir araç olarak kullanılmasını incelemektedir. Çocuk çizimlerinin, bilinçdışı süreçlere ışık tuttuğu ve çocukların kendi psişik yapılarına dair teoriler geliştirmelerine olanak sağladığı savunulmaktadır. Çizimlerin sadece bir ifade aracı değil, aynı zamanda içsel dönüşüm için bir mekanizma olduğu vurgulanmıştır. Araştırma, çocukların çizimlerini psikanalitik açıdan analiz ederek, bu çizimlerin bilinçdışı semboller ve anlamlarla nasıl ilişkilendirildiğini incelemiştir. Melanie Klein'in psikanalitik oyun terapisi teknikleri bu analize temel teşkil etmiştir. Çocuk çizimleri, bilinçdışı çatışmalar ve korkuların ifade edilmesine olanak sağlar. Çizimler, çocukların semboller üretme kapasitelerini artırarak, psişik dönüşüm için bir yol sunar. Çizim süreçleri, çocukların içsel dünyalarını daha iyi anlamalarına ve duygusal dengeye ulaşmalarına yardımcı olabilir. Makale, çocuk çizimlerinin psikanalitik uygulamalarda güçlü bir araç olduğunu ve çocukların bilinçdışı süreçlerini anlamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

İncelenen araştırmalar, okur tepki teorisinin bireysel farklılıklara hitap ettiğini ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin tüm öğrencilere yönelik kapsayıcı bir eğitim anlayışını destekleyeceğini göstermektedir. Okur-tepki teorisinin varlığı incelenmiştir fakat tepkinin alınmadığı deneysel bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmamızda tepkinin varlığının ve yokluğunun da önemi ortaya çıkarılacaktır.

Resime yönelik yapılan araştırmalarda; çizimin çocukların gelişimini, kültürünü, iç dünyasını yansıtması açısından önemli olduğu vurgusu yapılmış ve çoğunlukla psikolojik boyutu üzerinde durulmuştur. Okur-yazarlıkla çizimin bağdaştırıldığı çalışmaya da rastlanmıştır. Araştırmamızda resimli çocuk kitabına tepki türü olarak çizimin kullanılmasına literatürde rastlanılmamıştır. Aynı zamanda literatürde çoğunlukla sözlü ve yazılı tepkiye odaklanılmış; eğitim alanında resimli tepki ihmal edilmiş görülmektedir.

İncelenen araştırmalar, öğrencilerin okuma sürecine verdikleri yazılı, sözlü ve resimli tepkilerin farklı açılardan ele alındığını göstermektedir. Ulusal çalışmalarda, özellikle yazılı ve sözlü tepkiler, öğrencilerin dil gelişimi ve anlama becerileri bağlamında değerlendirilmiş; resimli tepkilere ise daha çok psikolojik yansımaları gözlemleyebilme aracı olarak yer verilmiştir. Bu doğrultuda, çizimlerin okur-yazarlık becerileriyle doğrudan ilişkilendirildiği

alışmalara sınırlı biçimde rastlanmaktadır. Uluslararası araştırmalar ise çocukların çizimleri, yalnızca duygusal ve bilişsel gelişimlerini değil aynı zamanda kültürel temsillerini, estetik ifadelerini ve iletişim kapasitelerini yansıtan çok yönlü bir ifade biçimi olarak değerlendirilmiştir. Özellikle sözlü ve resimli tepkiler, müzik, kültür ve sanat pedagojisi gibi farklı bağlamlarla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Ulusal çalışmalarda eğitim ortamları daha çok sınıf içi uygulamalara odaklanırken, uluslararası literatür çocukların bireysel farklılıklarına ve çoklu ifade yollarına daha fazla vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma;  tepki türünü bir arada inceleyerek, hem bilişsel hem de psikolojik boyutları kapsayan bütüncül bir yaklaşım sunmayı ve literatürdeki bu boşluğa katkı sağlamayı hedeflemektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına verdikleri resimli, yazılı ve sözlü tepkilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma üç deney grubu bir kontrol grubu içermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 125 ilkokul 3. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın örneklem grubu üç deney ve bir kontrol grubu olarak ayrılmıştır. 5 öğrenci sağlık sorunları nedeniyle okul devamsızlığı yapmış ve öğrenci sayısı 120'ye düşmüştür. Yazılı tepki alınan grup, sözlü tepki alınan grup, resimli tepki alınan grup ve kontrol grubu 30 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada 30 kişilik öğrencilerden oluşan dört gruba çalışılmıştır. Araştırmaya üç deney ve bir kontrol grubunun oluşturduğu 120 ilkokul 3.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010) kullanılmıştır. Araştırma ön test ve son test ile birlikte 9 hafta sürmüş olup; öğrenciler toplamda yedi adet farklı resimli çocuk kitabı okumuşlardır. Kitapların içeriği negatif davranışlar üzerine olacak şekilde seçilmiştir. Her

hafta gruplara bir adet resimli çocuk kitabı araştırmacı tarafından okunmuş olup daha sonra öğrencilere okutturulmuştur. Gruplar ile yapılan uygulamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Uygulama Süreci

Araştırma grubu	Ön test	Uygulama (Resimli çocuk kitapları her gruba yedi haftalık süreçte okunup okutulmuştur.)	Son test
Deney 1	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)	Yazılı tepki alınmıştır.	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)
Deney 2	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)	Sözlü tepki alınmıştır.	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)
Deney 3	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)	Resimli tepki alınmıştır.	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)
Kontrol	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)	Okuma sonrası veri toplanmamıştır.	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010)

1. deney grubumuza kitaplar araştırmacı tarafından okunmuş daha sonra öğrencilere okutturulmuştur. Araştırmacı öğrencilerin kitaplardan çıkardıkları mesaj veya anlamları yazılı tepkileri ile bireysel olarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilere, “kitaplardan çıkardığınız mesaj veya anlamlar nelerdir?” yönergesi verilmiş yazılı olarak kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Her öğrenci tepkisini kendi yazılı metnine yansıtmış ve tepkilerini yansıttıkları metin kağıtları ders sonunda araştırmacı tarafından toplanmıştır.

2. deney grubumuza kitaplar araştırmacı tarafından okunmuş daha sonra öğrencilere okutturulmuştur. Öğrencilerden kitaplardan çıkardıkları mesaj ve anlamlara yönelik sözlü tepkileri bireysel olarak alınmış ve kaydedilmiştir. Öğrencilere, “kitaplardan çıkardığınız mesaj veya anlamlar nelerdir?” yönergesi verilmiş ve bütün öğrenciler araştırmacı ile bire

bir görüşerek sözlü olarak kendilerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı sözlü tepkileri kayıt altına almıştır.

3. deney grubumuza kitaplar araştırmacı tarafından okunmuş daha sonra öğrencilere okutturulmuştur. Öğrencilerden kitaplardan çıkardıkları mesaj veya anlamlara yönelik resimli tepkileri alınmıştır. Öğrencilere, “kitaplardan çıkardığınız mesaj veya anlamlar nelerdir?” yönergesi verilmiş ve resimleyerek kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Her öğrenci tepkisini kendi resmine yansıtmış ve tepkilerini yansıttıkları resimler ders sonunda araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Deney gruplarının üçünün de “kitaplardan çıkardığınız mesaj veya anlamlar nelerdir?” sorusu üzerinden tepkileri her hafta alınmıştır. Deney gruplarının değerlendirilmesi grup içi olarak her hafta araştırmacı tarafından geliştirilen Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu ile yapılmıştır.

Kontrol grubumuza resimli çocuk kitapları araştırmacı tarafından okunmuş daha sonra öğrencilere okutturulmuştur ve tepkileri alınmamıştır. Aynı hafta içerisinde deney gruplarına ve kontrol grubuna aynı kitap okunmuş ve okutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010); araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi ve Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi

Okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik başarı testi araştırmacı tarafından bu araştırmaya yönelik geliştirilmiştir. Metinler “Formel Olmayan Okuma Envanteri” (Karasu, Girgin & Uzuner, 2013) isimli kitaptan alınmıştır. Karasu, Girgin ve Uzuner (2013), bu kitapta, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için yapılan girişimlerin sadece bilgi toplamak değil, süreci incelemek amacına hizmet etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kitapta bulunan öğrenci düzeylerine göre metinler arasından üçüncü sınıf seviyesine uygun metinler seçilmiştir.

Girgin, Karasu ve Uzuner (2013)’e göre soru türlerinin oldukça çeşitli olduğu düşünülse bile bu sınıflandırmaların ortak bir özelliği bulunmaktadır. Sorular türleri açısından aynı

sınıflandırmalara tabi tutulmuştur; cevabı metinde doğrudan olan, okuyucunun metnin çeşitli bölümlerinden çıkarım yapmasını gerektiren ve kendi deneyimleri ile metindeki olayları birleştirmesini konu alan sorular olmak üzere sınıflandırılır.

Metinsel açık sorular, metinsel kapalı sorular ve geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular (Girgin, 2003; Harrel & Jordan, 2002; Aktaran Karasu vd., 2013) olarak da isimlendirilen bu soru türleri birçok becerinin yanında öğrencinin okuduğunu anlama becerisini de ölçebilmektedir. Karasu ve diğerleri (2013), cevabı bir metinde açıkça belirtilen sorulara metinsel açık sorular; cevabı bir metin içerisinde açıkça ifade edilmeyen sorulara metinsel kapalı sorular; okuyucunun kendi yaşantıları ve bilgileri ile metindeki olayları birleştirmesi ise geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular olarak adlandırmaktadır.

Metnin soruları bu çerçeveye göre hazırlanmış olup öğrencilerin tepki analiz formundaki bazı maddeler ile bağdaştırılarak araştırmanın ölçme araçlarının tutarlılığı önemsenmiştir. Örneğin öğrencilerin tepkilerini analiz ederken kullanılan formda “Öğrenci, tepkisinde kişisel tepkilerini yani düşünce ve hislerini yansıtmıştır.” şeklinde bir madde bulunurken; okuduğunu anlama beceri testlerinde ise “karakterin yerinde sen olsaydın nasıl davranırdın?” şeklinde bir soru bulunmaktadır.

Kitaptan seçilen metinler 3. sınıf seviyesine uygun olarak belirlenen metinlerden oluşmaktadır. Kitap seviyelerinin belirlenmesi için öykülerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Seçilen metinlerin analizine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Öykülerin Sözcük ve T-Birim Ölçümleri

Düzye	Öykülerin başlığı	Sözcük sayısı	T-birim sayısı	T-birimlerin ortalama uzunluğu
3	Ömer ve Güvercin	174	26	6.69
3	Yavru Kedi	173	26	6.65

*Kaynak: Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.

Tablo 3

Öykülerin Cümlecik ve Sözcük Ölçümleri

Düzye	Öykülerin başlığı	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
3	Ömer ve Güvercin	53	2.03	118	6.32
3	Yavru Kedi	54	2.07	119	6.39

*Kaynak: Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.

Ön test ve son test metinlerinin eş değeri olması önemli olduğu için değerleri benzer metinler kullanılarak okuduğunu anlama becerisi testleri oluşturulmuştur. Soruların bazıları Formel Olmayan Okuma Envanteri (Karasu, Girgin & Uzuner, 2013) isimli kitapta bulunan sorulardan kullanılmış bazıları ise araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ön test olarak kullanılacak okuduğunu anlama beceri testinde beş soru kitapta verilen sorulardan oluşmuş; beş soru ise araştırmacı tarafından eklenmiştir. Son test olarak kullanılacak okuduğunu anlama beceri testinde ise dört soru kitapta verilen sorulardan oluşmuş; altı soru ise araştırmacı tarafından eklenmiştir.

Testin sorularından iki tanesi metinsel açık soru, altı tanesi metinsel kapalı soru, iki tanesi de bilgi ve deneyimlere dayalı sorudan oluşmaktadır. Karakterler, ana fikir, mekan ve zamana ilişkin sorular oluşturmaya çalışılmıştır.

“Ömer ve Güvercin” isimli metne yönelik ön test oluşturulurken Formel Olmayan Okuma Envanteri (Karasu, Girgin & Uzuner, 2013) isimli kitapta bulunan metinsel açık sorulardan “Ömer, bahçede ne oynuyordu?”; metinsel kapalı sorulardan “Ömer bahçede ses duyunca ne yaptı?”, “Anne güvercin Ömer’e neden teşekkür etti?”; bilgi ve deneyimlere dayalı sorulardan ise “Ömer kediye kovalamasaydı ne olurdu”, “Ömer’in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın?” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından; metinsel açık soru olarak “Ömer’in bahçeye tekrar çıkması günün hangi zamanında gerçekleşmiştir?”; metinsel kapalı soru olarak “Ömer ve Güvercin metninde bulunan karakterleri yazınız”, “Ömer’in oynadığı yerin özellikleri nelerdir?”, “Ömer’in metinde hissettiği duygulardan birini yazınız. Niçin bu duyguyu hissettiğini açıklayınız.”, “Ömer ve Güvercin metninin ana fikri nedir?” eklenmiştir.

“Yavru Kedi” isimli metne yönelik son test oluşturulurken kitapta bulunan metinsel açık sorulardan “Semih hava güzel olduğunda ne yapardı?”; metinsel kapalı sorulardan “kedi nasıl iyileşti”; bilgi ve deneyimlere dayalı sorulardan ise “Semih kediye eve götürmeseydi ne olurdu?”, “Semih’in yerinde sen olsaydın yavru kediye görünce ne yapardın?” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından metinsel açık sorulardan “Semih parka gittiğinde parktaki çocukları ne yaparlarken görmüştü?”; metinsel kapalı sorulardan “Yavru Kedi metninde bulunan karakterleri yazınız.”, “Semih arkadaşlarına el salladığı anda arkadaşları ne yapıyordu?”, “Semih’in metinde hissettiği duygulardan birini yazınız. Niçin bu duyguyu hissettiğini açıklayınız.”, “Semih parkta kedinin ayağının kanadığını görünce nasıl çözümler üretmiştir.”, “Yavru Kedi metninin ana fikri nedir?” eklenmiştir.

Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995)'nin araştırmasında bulunan okur merkezli ve metin merkezli maddeler ile oluşturulan Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu öğrencilerin tepkilerini incelerken kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerisine yönelik oluşturulan testlerdeki sorulardan sekiz tanesi metin merkezli iki tanesi de okur merkezli olarak oluşturulmuştur. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi hazırlandıktan sonra üç uzman dan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun dil ile ifade edildiği ve içerik geçerliliğinin olduğuna dair görüş alınmıştır.

3.4.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Okuma motivasyonu, bireylerin okuma faaliyetlerine yönelik istek ve devamlılığını belirleyen çok boyutlu bir yapıdır (Guthrie & Wigfield, 2000). Okuma motivasyonu, bireylerin okuma etkinliklerine yönelik içsel ve dışsal güdülenme düzeylerini belirleyen önemli bir psikolojik faktördür. Guthrie ve Wigfield (2000), okuma motivasyonunu içsel (merak, ilgi) ve dışsal (ödöl, sosyal onay) motivasyon olarak ikiye ayırmıştır. Yıldız (2010), bu kuramsal temellerden yola çıkarak ölçeği Türk költürüne uyarlamıştır. Yıldız (2010) tarafından uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin motivasyonel eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Yıldız (2010), Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni geliştirirken Wigfield & Guthrie (1997)'nin, Okuma Motivasyon Anketi (Motivation for Reading Questionnaire)'den faydalanmıştır. Çalışma, Türkçe eğitim bağlamına uyarlamıştır.

Ölçeğin uyarlanmasında okuma motivasyonu ile ilgili kuramsal modeller (öz-yeterlik, merak, sosyal onay, kaçınma gibi maddeler) incelenmiştir. Daha sonra ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiş ve költürel uyum sağlamak için bazı maddeler revize edilmiştir. Ölçek maddeleri İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve tutarlılık için geri eviri yapılmıştır. 5 uzman tarafından kapsam geçerliği incelenmiştir. Uzman görüşü alınarak madde havuzu oluşturulmuş ve pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçek, bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi ile madde-faktör ilişkileri incelenmiş, bazı maddeler çıkarılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılığı test edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçek, belirli alt boyutlara ayrılmıştır (örneğin: içsel motivasyon, dışsal motivasyon, öz-yeterlik, okumadan kaçınma gibi). Doğrulamayıcı Faktör

Analizi ile yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin son hali, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir.

Yıldız'ın (2010) uyarladığı ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve okuma öz yeterliği gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçek, likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) bir derecelendirmeye sahiptir.

3.4.3. Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu

“Metin, okurun sayfalar üzerindeki işaretlere sözlü sembollerle cevap vermesine kadar sadece kâğıt üzerindeki bir nesne ve mürekkepten ibarettir” (Rosenblatt, 1994, s. 23; Aktaran Ulusoy). Okur-tepki teorisinden yola çıkarak metnin okuyucu ve okuyucunun deneyimleriyle anlam bulduğu görülmektedir. Bu sebeple hazırlanan analiz formu okuyucu ve metin odaklı maddelerden oluşmuştur. Form iki ana başlık altında şekillendirilmiştir. Resimli çocuk kitabı içeriğine yönelik ölçülen tepkilerde hikaye elementlerinin varlığının ve çocuğun kendi yaşamıyla ilişkilendirdiklerini tepkilerine yansıtmasının bu form ile kontrolü sağlanmıştır. Ulusoy (2016)’un araştırmasında öğrenci cevapları Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategoriler ile incelenmiştir. Bu kategoriler okur merkezli ve metin merkezli olarak iki ana başlığa ayrılır. Geliştirilen bu formun da hem metne yönelik hem de öğrencinin tepkilerinde bireysel izleri araştırdığı için formun maddeleri bu iki başlık altında sınıflanmıştır. Metin merkezli tepkilerde; hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, tahmin etme, ana fikir varlığı açısından incelenmiştir. Okur merkezli tepkiler ise; kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma, hikâyedeki olaylara katılma isteği açısından incelenmiştir. Maddeler bu kapsamda uyarlanmıştır. Form her hafta araştırmacı tarafından her öğrencinin yazılı, sözlü ve resimli tepkileri için kullanılmıştır. Öğrencilerin tepkileri alındıktan sonra araştırmacı tepkileri analiz edip formu doldurmuştur.

Form geliştirilirken literatür taraması yapılmıştır. Form hazırlandıktan sonra üç uzmandan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun dil ile ifade edildiği ve içerik geçerliliğinin olduğuna dair görüş alınmıştır (Ek-1). Formdaki maddelerin değerlendirilmesi için Hancock (2008, s. 424)’un olgunlaşan, gelişen ve gelişmekte olan olarak isimlendirdiği başlıklar uyarlanmıştır. Bu formun maddeleri dört aşamalı yani 0,1,2,3 olarak puanlanmıştır. Tepkiler ilişkisiz veya yok ise sıfır (0), yeterince gelişmemiş tepkiler bir (1), gelişmekte olan tepkiler iki (2) ve olgunlaşmış tepkiler ise üç (3) olarak puanlanacaktır.

3.4.4. Negatif Davranış İçeriği Olan Resimli Çocuk Kitapları

Resimli çocuk kitapları incelenerek negatif davranış içeriği olan yedi adet resimli çocuk kitabı araştırma için seçilmiştir. Kitaplar kelime ve resim sayılarına göre sıralanmış ve yedi hafta sürecince bu sıra ile uygulanmıştır. Kullanılan kitaplar kelime ve resim sayıları ile tabloda verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Resimli Çocuk Kitaplarının Kelime ve Resim Sayıları

Kitabın adı	Kitabın yazarı ve çizeri	Hikayenin kelime sayısı	Kitapta bulunan resim sayısı
Dinozorlar Nasıl Barışır?	Jane Yolen ve Mark Teague	146	15
Uslu Çocuk	Fran Pintadera ve Gomez	371	27
Şu Yaramaz Tavşanlar	Ciara Flood	385	27
Ya Söz Dinlemezsem?	Maureen Fergus ve Qin Leng	414	28
Dağınık	Emily Gravett	500	29
Şışt! Sessiz Olun	Nicola Kinnear	528	32
Görünmez Çocuk	Trudy Ludwig ve Patrice Barton	596	35

3.4.4.1. *Dinazorlar Nasıl Barışır? (Yolene & Teague, 2016)*

“Dinozorlar Nasıl Barışır?” kitabının orijinal adı “How Do Dinosaurs Stay Friends?”dir. Kitapta dinozorların gerçekleştirdiği negatif davranışların olma ihtimaline odaklanmaktadır. Kitabın başlangıç kısmında kitabın karakterleri olan dinozorlar kaba, anlayışsız ve saygısız hareketler sergilemektedir. Bu kısımda bu davranışların sunuşu sorular üzerinden kurgulanmaktadır. Bu davranışların yolunu açan soru kalıbı “bir dinozor çok kötü kavga ettiği arkadaşı ile nasıl barışır?” şeklindedir. Kitap bu soru ile başlamış ve bu soruya cevap gibi görünen olasılık soruları ile devam etmiştir. Örneğin; “kötü bir not yazıp surat mı asar?”, “arkadaşının ödünç verdiği kitabı mı yırtar?”, “arkadaşının bisikletini mi tekmeler, kapısına yumurta mı atar?” ve “arkadaşını tutup yere mi iter?” gibi sorular kullanılmıştır. Kitabın bu kısmında sorular kullanılması öğrencilerin okuma aşamasında daha aktif düşünmesini sağlamıştır. Bu ihtimallerin olup olamayacağını veya çok kötü kavga eden dinozorları barıştırmak için çözüm sağlayıp sağlayamayacağını okuma sırasında düşünecek olan okuyucu pek çok farklı beceriyi bir arada kullanmış olacaktır.

Kitapta sorularla karşımıza çıkan negatif davranışların çözümü ise “Hayır. Bir dinozor böyle davranışlar sergilemez. Denemez bile” cevabıyla çözüme kavuşmaya başlamaktadır. “Arkadaşını çağırıp oyuncaklarını gösterir, ilk oyuncağı ona seçtirir”, “barışalım mı? yazan bir not yazar”, “annesiyile pişirdiği kurabiyeleri arkadaşına ikram eder” gibi çözüm

yöntemleri ile devam etmektedir. Kitapta negatif davranışlar, gerçekleşme ihtimali ile soru şeklinde sunulurken gerçekten çözüme kavuşturabilecek davranışlar net bir biçimde belirtilmiştir. Kitap “arkadaşlar ara sıra tartışırlar ama ne yapar eder anlaşılırlar ve kucaklaşıp barışırlar” cümlesi ile sonlanmaktadır. Arkadaşlık ve nezaketin önemini vurgulayan bu kitap bir problemin çözümüne ilişkin davranışları ve çözüm sağlamayacak kötü olasılıkları da sunmaya çalışmıştır.

3.4.4.2. Uslu Çocuk (Pintadera & Gomez, 2020)

“Uslu Çocuk” kitabının orijinal adı “El Buen Hijo”dur. seçilen diğer kitaplardan ayrılan noktası negatif davranışı ebeveynlerin sergiliyor olmasıdır. Kitapta bahsedilen Uysal ailesinin Can adında bir çocukları vardır. Bayan Uysal çok başarılı ve ünlü bir doktor, Bay Uysal ise ödülleri olan muhteşem bir öğretmendir. Kitap Bay ve Bayan Uysal’ın endişelerini vurgulayarak devam etmektedir. Bu endişe çocukları Can’ın kendilerine benzemeyeceğidir. Babasının ve annesinin sürekli “koşma Can”, “bağırma Can”, “top oynama Can”, “şarkı söyleme Can” ve “Can’lık yapma Can” direktiflerini duyan Can için hareket etmek gün geçtikçe zorlaştı.

Karakterimiz Can kendini hiçbir şey yapamayacak gibi hissettiği için bir sabah aniden heykele dönüştü. Ailenin davranışının çocuğu bu duruma sürüklemesi gözlenebilir ve tahmin edilir bir durum olsa dahi ailesi ona rol yapmayı bırakmasını söyleyerek devam etti. Bu noktada kitapta negatif davranışın devam ettiğini ve okuyucuyu eleştirel düşünmeye yönelttiği görülmektedir.

Önce endişelenen Bay ve Bayan Uysal biraz zaman geçince hiç olmadıkları kadar mutluydular bu durumdan. Çünkü çocukları Can artık çok uslu bir çocuk olmuştu. Artık koşmaması, top oynamaması onlar için örnek bir çocuk olduğu anlamına geliyordu. Oğullarıyla gurur duydukları için her yerde bunu anlatan aile zamanla bunu bütün kasabaya hatta çevredeki kasabalara bile duyurmuştu. Herkes akın akın Can’ı görmeye gelirken belediye başkanı tarafından Can’ı heykel olarak kasabanın meydanına dikmeye karar verildi. Heykelin altına ise “Çocukluğun Üstün Temsilcisi” yazıldı. Tüm kasabanın onların harika bir aile olduğuna dair şüphesi yoktu.

Kitap çocuğun kişiliğini yok sayan bir aile profilini eleştirel bir dille anlatmaktadır. Okuyucunun bunu direkt kitaptan yazılı olarak almayıp kendi çıkarımları ile keşfetmesi demek onun aktif bir okuyucu olması ve eleştirel biçimde düşünmesi demektir.

3.4.4.3. Yaramaz Tavşanlar (Flood, 2017)

“Yaramaz Tavşanlar” kitabının orijinal adı “Those Pesky Rabbits”dir. Kitap yalnız yaşamayı çok seven bir ayı ve o ayının yeni komşuları olan tavşan ailesini konu almaktadır. Koca ayı yeni taşınan tavşan ailesinin bütün yardım taleplerini reddetmektedir. Örneğin; “bay ayı, merhaba. Biraz bal ödünç verebilir miydiniz acaba?” diye kapısını çalan tavşan ailesine “bende hiç bal yok” şeklinde cevap verip içeri girdiğinde kavanoz kavanoz ballarından 10 kaşık kendi çayına eklemiştir. Tavşan ailesinin her taleplerinde onları reddedip kaba davranan ayıya karşı bir gün sürpriz yaparak Koca Ayının kapısının önüne onların talep edip ayının yok dediği her şeyi bir sepette bıraktığını görmekteyiz. Kitabımızın karakteri Koca Ayının farkındalığı bu noktada oluşmaya başlar. Ayının kendi negatif davranışının bilince vardığını gözlemliyoruz. Daha önce bunun yanlış bir şey olduğunun üzerine bile düşünmeyen Koca Ayı birden yalnızlığını derinden hissetmeye başlar.

Tavşan ailesinin yapıcı davranması kaba ve yalnızlığını çok sevdiğini sanan ayının davranışlarını çözüme ulaştırmıştır. Ayı hem kendini gerçekten tanımış hem de tavşan ailesine karşı davranışlarını değiştirmiştir. Artık karşılıklı olarak mutlu oldukları bir tablo ile kitap sonlanır.

3.4.4.4. Ya Söz Dinlemezsem? (Fergus & Leng, 2019)

“Ya Söz Dinlemezsem?” kitabının orijinal adı “And What If I Won’t?”dur. Kitap adında da vurgulandığı gibi ihtimaller üzerinden ilerlemektedir. Annesinin “Murat, lütfen tabağını lavaboya bırak” direktifine Murat’ın “Hayır dersem ne yaparsın?” demesi ile başlayan kitap olasılıkların olasılıkları doğurması ile devam eder. Örneğin; annesi “karşı çıkmanın kaba bir davranış olduğunu söyledim. Sonra da ev işlerine yardımcı olmanın ne kadar önemli olduğunu anlatırdım” demesi üzerine Murat yine negatif bir davranış ihtimali üzerinden “peki ya kaba olmak hoşuma gidiyor, ev işlerine yardım etmek umrumda değil deyip, tabağı odanın ucuna fırlatırsam” şeklinde cevap veriyor. Annesinin ve Murat’ın sohbeti bu doğrultuda ilerliyor. Hem annesini hem Murat’ın diyalogları ihtimaller üzerinden ilerliyor ve annesi her olumsuz davranış ihtimali için çözüm içeren bir cevap veriyor.

Kitap hayal gücünü besleyen bir içeriğe sahiptir. Kitabın ana karakteri Murat tüm davranışları hayal gücünde kurgular ve yine annesi hayal gücü ile cevaplandırır. Murat’ın yaptığı tüm kötü davranışlardan dolayı uzaylıların bile onu istemeyip evlerinin bahçesine onu atacaklarını ve annesinin bu durumda ne yapacağını sorması üzerine annesi “sana

kocaman sarılıp seni ne kadar sevdiğimi söylerim” demiştir. Kitabın sonlandığı cümle davranışa geri döndüğümüz cümle olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitapta gerçekleşen bu sohbetin çıkış noktası annesinin Murat’a tabağını lavaboya bırakmasını söylemesine dayanıyordu. Kitabın sonlandığı cümle ise “ve tabağını lavaboya bırakmasını söylerim” şeklinde olmuştur. Aslında her şeyin başlangıcı olan olayın çözümüne geri dönmüştür.

3.4.4.5. Dağınık (Gravett, 2022)

“Dağınık” kitabının orijinal ismi “Too Much Stuff!”dır. Kitap ormanda bir ağacın üzerinde yuvalarını yapmakta olan saksakaanları anlatmaktadır. Başlangıçta yuvalarını çamurdan, dallardan ve kuru otlardan yapan Oli ve Zoli yuvalarının rahat ve temiz olmasına özen gösteriyorlardı. Biraz zaman geçtikten sonra yuvalarına dört adet yumurta bırakmışlardı. Yaşadıkları yeri güzelleştirmek konusunda endişe etmeye başlayıp yuvalarına daha fazla eşya toplamaya karar verdiler.

Bu noktada kitap, negatif davranışın oluşması için bir sebep ortaya koymuş gibi görünmektedir. Saksakaanların yavruları olacaktır ve onlar için eşya toplamaları gerektiğini bir gün elbet yavrularının o eşyalara ihtiyacı olacağını ve fazla malın göz çıkarmayacağını düşünmektedirler. Başta ufak tefek eşyaları yuvalarına getirirken zamanla guguklu saat, çorap, mandal gibi eşyaları da getirmeye başladılar. Ve bunları getirmek için hep bir sebep bulabiliyorlardı. Örneğin guguklu saati süslü, mavi çorapları yumurtaları ile uyumlu olduğu için yuvalarına getirmişlerdi. Toplama ve bunu gerekçelendirme davranışları hep bir sonraki davranış besledi. Her seferinde daha büyük bir eşya toplamalarına sebep oldu. Artık “her şey” onların olmalıydı. Oli ve Zoli gittikçe belirginleşen bu negatif davranış için karakterler hala sebep bulabilmektedir.

Negatif davranışın çözüm noktası bu noktada gelişmektedir. Her şeyin yerlere düşmesi sonucunda Oli ve Zoli yumurtalarını bulamadılar. Tüm bu gereksiz eşyalara neden ihtiyacımız vardı diye sorgulamaya başlayan Oli ve Zoli’ye ormandaki diğer hayvanlar yardım etti. Eşyaları kaldırmaya başladıklarında her eşyaya ormandaki bir hayvanın ihtiyacı olabileceği keşfedildi. Örneğin guguklu saat küçük kuşlara yuva, çoraplar bebek farelere yatak ve araba tilkilere yuva olmuştu. Saksakaanlar için gereksiz olan eşyaları ihtiyacı olanların toplaması sonucunda Oli ve Zoli yuvalarına kavuştular. Yuvalarının altında ise dört tane yavru saksakaan onları bekliyordu.

3.4.4.6. *Şşşt! Sessiz Olun! (Nicola Kinnear, 2022)*

“Şşşt! Sessiz Olun!” kitabının orijinal adı “Shhh! Quiet!”dır. Kitap sessiz olmayı çok seven bir tilki ve onun arkadaşları üzerine kurgulanmıştır. Tilkinin sessizliği ormandaki minicik şeyleri bile fark etmesini sağladığı için tilki onlar üzerine harika hikayeler uydurabiliyordur. Arkadaşlarının çok gürültülü olduğu için onlara hiç hikaye anlatamayan tilkinin bir gün ne kadar üzgün olduğunu fark eden rakun ona ne olduğunu sorar. Tilki ise onu dinlemedikleri için ne kadar üzgün olduğundan bahseder. Arkadaşları da bu duruma çok üzülür ve tilkiye “Biz hikayelere bayılırız! Bir tane anlatsana!” derler.

Tilki bir ayı hakkında yazdığı hikayeyi anlatmaya başlar. Ayı sözcüğünü duymaz arkadaşları ayı taklidi yapmaya başlarlar ve onu dinlemezler. Arkadaşlarının gürültülü bir şekilde ayı taklidi yapmaya başlamış olması daha hikayesini bitirmemiş olan tilkiyi çok üzmüştür.

Arkadaşları gürültülü bir şekilde oynarken tilkinin dikkatini ağaçtaki pençe izleri ve yerdeki devasa pati izi çekmiştir. Kitabın bu noktasında diğer arkadaşları gibi gürültücü olmamasının onun dikkati konusunda sağladığı fayda tekrar ortaya çıkmaktadır. Gürültücü arkadaşlarına burada gerçekten bir ayı olduğunu düşündüğünü söyleyen tilki “Tabii ki var! Hepimiz ayıyız!” cevabını almıştır. Hala gürültücü bir şekilde oynayan ve onu dinlemeyen arkadaşlarını uyarmak isteyen tilki daha önce hiç bağırmadığı kadar yüksek bir sesle “Sessiz olun!!!” diye bağırarak zorunda kalmıştır. Bu noktada arkadaşlarının dikkatini çeken tilki negatif davranışın çözümü için bu davranışıyla çözümü başlatmıştır. Hem arkadaşlarının onu dinlemesi gerektiğinin hem de tilkinin bazı durumlarda sesini kullanabilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Daha sonra bu sefer onun uyarısıyla susan arkadaşlarına durumu anlatırken bir ayı kükremesi duyan hayvanlar bir kütüğe gizlenmiştir. Bir ağlama sesi duyup korkarak dışarı bakmaya çıkan hayvanlar ayının ağladığını görür ve ona ne olduğunu sorarlar. Ayı “Öyle gürültü yapıyordunuz ki beni uyandırdınız! Tekrar uyuyamıyorum!” diye ağlamaktadır. Hayvanların aklına tilkinin çok güzel hikayeler yazıp okuduğu gelir. Ve ayıya uyuması için tilkinin hikaye anlatabileceği fikrini sunarlar. Bu fikri uygulamaya koyan hayvanların hepsi onu çıt çıkarmadan dinlemişler; komik kısımlarda gülmüşler; korkunç kısımlarda titremişler. Ve hikayenin sonuna gelindiğinde hepsi uykuya dalmış. “Tıpkı ayılar gibi!”

3.4.4.7. Görünmez Çocuk (Ludwig & Barton, 2013)

“Görünmez Çocuk” kitabının orijinal ismi “The Invisible Boy”dur. Kitabın baş karakteri Brian’dır. Kitabın metni “Görünmez çocuk Brian’ı görebiliyor musunuz? Öğretmeni bile onu fark etmekte zorlanıyor.” Şeklinde başlamaktadır. Kitaba başladığımızda Brian hariç tüm karakterlerin renklerle resmedildiğini görürüz. Brian sınıfta dikkat çekmeyen ve görülmeyen biri olmasının yanı sıra arkadaşlarıyla oynamak istediğinde oyuna kabul edilmeyen biridir. Arkadaşları yemekhanede sadece Brian’ın çağırılmadığı doğum günü partisinde ne kadar eğlendiklerini anlatırken Brian sessizce yemeğini yiyordu.

Brian resim yeteneği olan biriydi. Boş zamanlarında, diğer çocuklar oyun oynarken sürekli resim çizerdi. Brian’ın çizdikleri ise çok büyük bir ejderha, uzaylılar ve nereye giderse gitsin arkadaş edinme gücüne sahip süper kahramanlar gibi karakterler olmaktaydı. Brian’ın içinde bulunduğu durumla başa çıkabilmek için resmi kullandığı görebilmekteyiz. Karakter seçimleri de bizlere bunu görülmektedir.

Sınıfa yeni gelen Justin adında bir çocuk vardı. Justin’in yeterince havalı olup olmadığını merak eden diğer çocuklar yemekhanede onun yediği Kore yemeğine kötü şeyler söyleyip gülmüşlerdi. O sırada Brian hangisinin daha kötü olduğunu düşünüyordu; gülünç bulunmak mı yoksa görünmez olmak mı? Brian, Justin’e yemeğinin ne kadar güzel görüldüğünü yazan bir not bırakmıştı. Daha sonra Justin, Brian ile iletişime geçmeye başlamış ve onu diğer arkadaş grubunun içine çekmişti. Beraber grup ödevi yapıp Justin’in resimlerinden yararlanan çocuklar için Brian da bir arkadaş haline gelmişti.

Kitaptaki negatif davranışın çözümüne ilişkin çok önemli ipuçları kitabın görsellerinde de gizlenmekteydi. Çünkü kitabın başında renksiz olarak resmedilen Brian, birilerinin onunla iletişime geçmeye başlamasıyla renkli resmedilmeye başlamıştı. Ve yemekhanede arkadaşının ona kurabiye teklif etmesiyle Brian belki de artık görünmez değildi.

3.4.5. Öğrencilerin Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepkileri

Öğrencilere her hafta resimli çocuk kitapları okunup, okutulduktan sonra verdikleri tepkiler üzerinde inceleme yapılmıştır. Öğrencilere “Bu kitaptan çıkardığınız mesaj ve anlamlar nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru üzerine bir gruptan yazılı bir gruptan sözlü ve bir gruptan resimli tepki alınmıştır (Tepkileri değerlendirirken kullandığımız formdan veri 3.4.2.’de sunulmuştur). Kontrol grubuna kitap okunup, okutturulduktan sonra öğrencilerin tepkileri alınmamıştır.

3.4.5.1. Yazılı Tepki Veren Bir Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki

“Anladığım şey: Bir çocuk koşabilir, şarkı söyleyebilir ama annesi ve babası buna izin vermiyor. Bence vermeli daha sonra Can bir sabah heykele dönüşüyor bence bunun yapılması yanlış ve kötü bir davranış böyle hareketleri bir aile bunu yapmamalı ve bütün çocuklar bence özgür olmalı. Kitaptan çıkardığım ders her çocuk özgür olmalı ve çok mutlu olmalı.”

Öğrenci; Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz formuna göre karakterlerden ve hikayedeki olaylardan (annesi ve babası buna izin vermiyor; Can bir sabah heykele dönüşüyor) gelişmekte olan düzeyde bahsetmektedir. Öğrenci, hikayedeki olayların giriş ve gelişme kısmını ele almıştır fakat sonuç kısmını ele almamıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından “olgunlaşmış tepki” olarak değerlendirilmemiş “gelişmekte olan düzeyde tepki” olarak değerlendirilmiştir. Tepkisinde ana fikir (kitaptan çıkardığım ders her çocuk özgür olmalı ve çok mutlu olmalı) ve kişisel tepkisi (bunun yapılması yanlış ve kötü bir davranış böyle hareketleri bir aile bunu yapmamalı) de yansıtılmıştır. Ana fikir ve kişisel görüş öğrenci tarafından başarılı bir şekilde yansıtıldığı için olgunlaşmış tepki düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencinin yazılı tepkisi Ek kısmında sunulmuştur (Ek-7).

3.4.5.2. Yazılı Tepki Veren Bir Öğrencinin “Görünmez Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki

“Bu kitapta şu anlatılıyor. Çocuğun hiç arkadaşı yok ve kendini görünmez gibi hissediyor. Sınıfa yeni birisi geliyor artık kendini yalnız hissetmiyor ve artık görünmez olmadığını düşünüyor. Ve mutlu oluyor. Ben de bazen kendimi görünmez gibi hissediyorum. Çünkü bazen bir arkadaşım başka bir arkadaşıyla oynayınca sanki beni etrafındakileri görmüyor. O yüzden kendimi biraz kötü hissediyorum.”

Öğrenci; Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz formuna göre hikayeyi gelişmekte olan düzeyde (çocuğun hiç arkadaşı yok ve kendini görünmez gibi hissediyor; sınıfa yeni birisi geliyor artık kendini yalnız hissetmiyor ve artık görünmez olmadığını düşünüyor; ve mutlu oluyor) yeniden anlatmıştır. Tepkinin içeriğinde hikayenin giriş, gelişme ve sonuç kısmı yüzeysel bir biçimde anlatılmıştır; bu sebeple gelişmekte olan düzeyde hikayenin yeniden anlatıldığı görülür. Tepki, karakterlerin isimlerinden hiçbirini barındırmadığı ve sadece “çocuk ve yeni biri” adlandırmasını kullandığı için yeterince gelişmemiş düzeyde aktarılmış

olarak değerlendirilmiştir. Kişisel tepkisini de (kendimi biraz kötü hissediyorum) olgunlaşmış düzeyde yansıtmıştır. Ayrıca hikaye ile deneyimleri arasında olgunlaşmış düzeyde bağlantı (ben de bazen kendimi görünmez gibi hissediyorum; çünkü bazen bir arkadaşım başka bir arkadaşıyla oynayınca sanki beni etrafındakileri görmüyor) kurmuştur. Öğrencilerin yazılı tepkilerin bazı örnekler Ek kısmında sunulmuştur (Ek-4, Ek-5, Ek-6, Ek-7).

3.4.5.3. Sözlü Tepki Veren Bir Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki

“Ailelerimiz bize çok fazla sınır koyuyorlar tabii ki de sınırlarımız bazen olmalı ama oradaki gibi her şeye sınır koymamalılar çocukların oyun hakkına karışmamalıyız tamam çocuklar derslerini yapmalı uyumalı ama oyunları da oynamalı çocukların elinden haklarını almamalıyız. Ben bunu bizim sınıfa benzettim bu çocuk gibi çocuklar var şu öğretmen gibi de öğretmenimiz var bazen sınırlar koyuyor bazen koymuyor.”

Öğrenci; Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz formuna göre karakterlerden yeterince gelişmemiş düzeyde (bu çocuk; şu öğretmen) bahsetmektedir. Karakterlerin isimleri kullanılmamış ve yüzeysel olarak bahsedilmiştir. Fakat karakterleri anladığına yönelik bağdaştırma (ben bunu bizim sınıfa benzettim bu çocuk gibi çocuklar var şu öğretmen gibi de öğretmenimiz var) yaptığı için yeterince gelişmemiş düzeyde karakterlerden bahsedildiği değerlendirilmiştir. Ana fikir (çocuklar oyunları da oynamalı çocukların elinden haklarını almamalıyız) ve kişisel tepkisi (ailelerimiz bize çok fazla sınır koyuyorlar; ailelerimiz her şeye sınır koymamalılar; tamam çocuklar derslerini yapmalı uyumalı ama oyunları da oynamalı) olgunlaşmış düzeyde yansıtmıştır. Ayrıca, öğrenci hikaye ile kendi deneyimleri arasında da olgunlaşmış düzeyde bağlantı (ben bunu bizim sınıfa benzettim; bu çocuk gibi çocuklar var şu öğretmen gibi de öğretmenimiz var; bazen sınırlar koyuyor bazen koymuyor) kurmuştur.

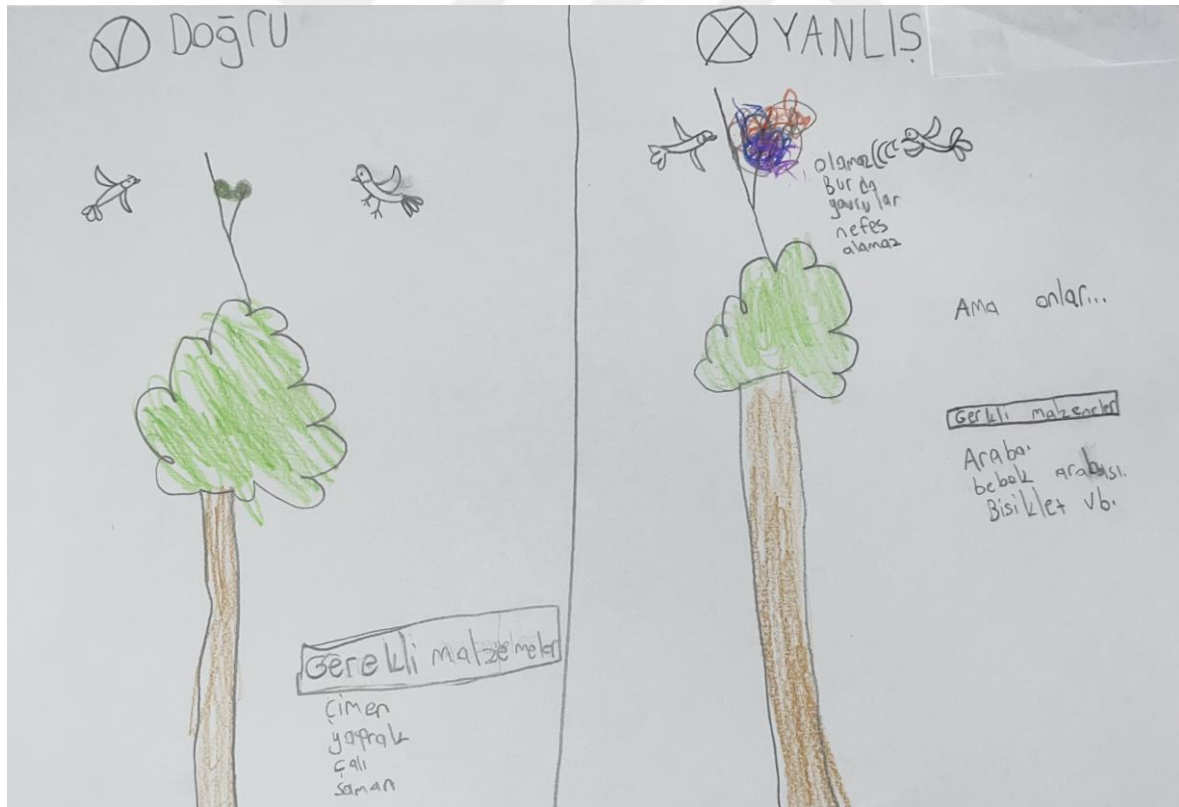
3.4.5.4. Sözlü Tepki Veren Bir Öğrencinin “Dağınık” Kitabına Verdiği Tepki

“Sanırsam bu kadar gereksiz eşyaları napacaklar. Gereksiz eşyalar mesela bir insan olsak bir misafir gelse bu gereksiz eşyalarla napıyorsun dese rezil olabilirsin başka çok kötü şeylerle karşılaşabilirsin. Bu tehlikeyi yaparken yumurtalarına da bir şey olabilirdi. O araba

yumurtalara düşseydi. Yavrular yumurtanın içinde yavrulara da bir şey olabilirdi. Ben hikayeden bu gereksiz eşyaların bir daha alınmaması mesajını çıkardım.”

Öğrenci; Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz formuna göre hikayeyi yeterince gelişmemiş düzeyde ablatmıştır. Hikayeyi yüzeysel olarak kendi görüşleriyle vermiştir (bu kadar gereksiz eşyaları napacaklar; bu tehlikeyi yaparken yumurtalarına da bir şey olabilirdi; araba yumurtalara düşseydi). Ve karakterleri de yeterince gelişmemiş düzeyde yansıtmıştır (yavrular ve anne baba saksığandan “onlar olarak bahsetmektedir). Ana fikri (ben hikayeden bu gereksiz eşyaların bir daha alınmaması mesajını çıkardım) doğru bir şekilde yansıtmıştır; bu sebeple olgunlaşmış düzeyde tepki olarak değerlendirilmiştir. Ve kişisel görüşlerini neredeyse tepkisinin tümünde yansıttığı için olgunlaşmış düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

3.4.5.5. Resimli Tepki Veren Bir Öğrencinin “Dağınık” Kitabına Verdiği Tepki



Şekil 3. Resimli tepki veren gruptaki öğrencilerden r9’un “Dağınık” isimli kitaba verdiği resimli tepki

Öğrenci, kağıdı iki bölüme ayırarak doğru ve yanlış alanları oluşturmuştur. Yuvalar için “gerekli malzemeler” başlığı altında malzeme listesi oluşturmuş ve yuvalarının bu malzemelerle nasıl görüneceğini göstermiştir. Bu bölüm kitapta olan bir sahne olmamakla birlikte öğrenci tarafından tasarlanmıştır. Öğrenci kitabın vermek istediği mesajı analiz ederek yeni bir şablonda sunmuştur. Öğrenci; Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz formuna göre sadece kuşların eşya biriktirdiği sahneyi alıntılayarak hikayeyi yeterince gelişmemiş düzeyde anlatmış ve anne, baba ve yumurtaları resmederek hikayenin diğer yan karakterleri resmetmeyerek karakterleri de geliştirmekte olan düzeyde aktarmıştır. Gerekli ve gerekli olmayan eşyaları kendi şablonuyla aktarmış olan öğrenci doğru ve yanlış başlıkları ile ana fikri yansıtmıştır. Öğrenci, kişisel düşünceleri hazırladığı malzemeler listesi, karaktere diyalog eklemesi ve doğru yanlış başlıkları ile olgunlaşmış düzeyde çizimine yansıtmıştır.

3.4.5.6. Resimli Tepki Veren Bir Öğrencinin “Görünmez Çocuk” Kitabına Verdiği Tepki



Şekil 4. Resimli tepki veren gruptaki öğrencilerden r13'ün “Görünmez Çocuk” isimli kitaba verdiği resimli tepki

Öğrenci kitaptaki akışa uygun iki durum resmetmiş ve bu durumlara uygun karakterleri doğru biçimde aktarmıştır. İki bölüme ayırdığı kağıdın ilk bölümünde Brian'ın çok gürültücü ve ilgi çekmeyi seven arkadaşları dikkat çeken renkte kıyafetler ile bulunmaktadır. Bu bölümde Brian kitapta olduğu gibi renksiz ve mutsuz olarak görülmektedir. İkinci bölümde ise Brian'ı fark eden ve onunla arkadaşlık kuran Justin bulunmaktadır. Justin ile arkadaşlık kuran Brian, kitapta olduğu gibi renklenmeye başlamıştır. Brian'ın yüzünde ikinci bölümde gülen bir ifade görülmektedir. Resmin ilk bölümünde güneş Brian ile arkadaşlık kurmayan çocuklar üzerinde dururken 2.kısımda güneş Brian'ın üzerinde konumlanmaktadır. Bu şekilde Brian'ın mutlu olduğu ruh halinin anlatımı güçlendirilmiştir.

Öğrenci; Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz formuna göre hikayenin önemli iki olayını resmederek gelişmekte olan düzeyde yeniden anlatım gerçekleştirmiştir. Karakterler başarılı bir şekilde verilmiş hatta isimleri de eklenmiştir; bu sebeple olgunlaşmış düzeyde tepki olarak değerlendirilir. Ana fikri kilit olaylar üzerinden gelişmekte olan düzeyde aktarırken, kişisel tepkisini hava öğeleri ve diyalog ile olgunlaşmış düzeyde yansıtmıştır.

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmada, ilk hafta ön test, yedi hafta deneysel işlem ve dokuzuncu hafta ise son test verileri toplanmıştır. Öğrencilerin yazılı, sözlü ve resimli tepkileri için araştırmacı tarafından geliştirilen Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu ile tepkiler grup içi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı, sözlü ve resimli tepkilerinin puanlamasının güvenilirliğini belirlemek için deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin %20'si okuma yazma öğretimi alanında doktora derecesine sahip ikinci bir puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş ve bu puanlayıcı ile araştırmacının puanlaması arasında %96 uyum olduğu görülmüştür. Bu durum veri analizinin güvenilir bir şekilde yapıldığını göstermektedir. Yazılı, sözlü ve resimli tepki gruplarının ön test ve son test karşılaştırmaları AVOVA testi ile yapılmıştır. Grupların kendi içindeki ön test ve son test puanları ise ilişkili örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Test Bulguları

4.1.1. Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Ön Testi Sonuçları

Tablo 5

Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri

Tanımlayıcı İstatistikler			İstatistik	SH
Ön test puanları	Aritmetik Ortalama		23,0667	,63596
	Güven Aralığı	Alt sınır	21,7660	
		Üst sınır	24,3673	
	5% kırılmış ortalama		23,0741	
	Medyan		23,00	
	Varyans		12,133	
	Standart sapma		3,48329	
	Minimum		17,00	
	Maksimum		29,00	
	Aralık		12,00	
	Çeyrekler Arası Aralık		4,00	
	Skewness (Çarpıklık)		,145	,427
	Kurtosis (Basıklık)		-,793	,833

Yazılı tepki alınan grubun ön test puanları aritmetik ortalamasının 23,07 olduğu görülmektedir. Ortalama için alt sınır 21,77, üst sınır ise 24,37 olarak hesaplanmıştır. Medyan değeri 23,00, standart sapma (SS) değeri ise 3,48 olarak saptanmıştır. Ön test puanları arasında minimum değer 17 ve maksimum değer 29 olarak görülmüştür. Çarpıklık (Skewness) değeri 0,145 olarak saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olduğunda normallik değerini sağlayabileceğinden bahsetmektedirler. Elde edilen sonuçlar, ön test puanlarının normal

dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik testleri, verinin dağılım özelliklerini açıklamakta ve analizler için uygun bir temel sunmaktadır.

4.1.2. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Ön Testi Sonuçları

Tablo 6

Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri

Tanımlayıcı İstatistikler			
		İstatistik	SH
Ön test puanları	Aritmetik ortalama	22,8333	,56950
	Güven aralığı	Alt sınır	21,6686
		Üst sınır	23,9981
	5% kırılmış ortalama	22,8519	
	Medyan	23,0000	
	Varyans	9,730	
	Standart sapma	3,11928	
	Minimum	17,00	
	Maksimum	29,00	
	Aralık	12,00	
	Çeyrekler arası aralık	4,00	
	Skewness (Çarpıklık)	-,338	,427
	Kurtosis (Basıklık)	-,513	,833

Sözlü tepki alınan grubun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 22,83 olduğu görülmektedir. Ortalama için alt sınır 21,67, üst sınır 23,99 olarak hesaplanmıştır. Medyan değeri 23,00, standart sapma değeri ise 3,12 olarak saptanmıştır. Ön test puanları arasında minimum değerler 17 ve maksimum değerler 29 arasında değişmektedir. Çarpıklık (Skewness) değeri -0,34, basıklık (Kurtosis) değeri ise -0,51 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olması sonucunda sözlü tepki ön test puanlarının normal dağılıma uygun (Tabachnick & Fidell, 2013) olduğunu görülmektedir.

4.1.3. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi Tanımlayıcı Değerleri

Tablo 7

Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri

Tanımlayıcı İstatistikler				
		İstatistik	SH	
Ön test puanları	Aritmetik ortalama	22,00	,70629	
	Güven aralığı	Alt sınır	20,5555	
		Üst sınır	23,4445	
	5% kırılmış ortalama	21,8148		
	Medyan	23,0000		
	Varyans	14,966		
	Standart sapma	3,86853		
	Minimum	18,00		
	Maksimum	30,00		
	Aralık	12,00		
	Çeyrekler arası aralık	7,00		
	Skewness (Çarpıklık)	,314	,427	
	Kurtosis (Basıklık)	-1,260	,833	

Resimli tepki alınan grubun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 22,00 olduğu görülmektedir. Ortalama için alt sınır 20,56, üst sınır 23,44 olarak hesaplanmıştır. Medyan değeri 23,00; standart sapma değeri ise 3,87 olarak saptanmıştır. Ortalama ve medyanın birbirine yakın olması, verinin genel olarak simetrik dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Ön test puanları arasında minimum değerler 18 ve maksimum değerler 30 arasında değişmektedir. Çarpıklık (Skewness) değeri 0,31; basıklık (Kurtosis) değeri ise -1,26 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olması (Tabachnick & Fidell, 2013) sonucunda resimli tepki ön test puanlarının genel dağılım özellikleri normalliğe oldukça yakın olduğu, parametrik testler için uygun bir temel sunduğu görülmektedir.

4.1.4. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Tanımlayıcı Değerleri

Tablo 8

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri

Tanımlayıcı İstatistikler		İstatistik	SH
Ön test puanları	Aritmetik ortalama	24,00	,55294
	Güven aralığı	Alt değer	22,8691
		Üst değer	25,1309
	5% kırılmış ortalama	24,0556	
	Medyan	24,00	
	Varyans	9,172	
	Standart sapma	3,02860	
	Minimum	18,00	
	Maksimum	29,00	
	Aralık	11,00	
	Çeyrekler arası aralık	4,25	
	Skewness (Çarpıklık)	-,351	,427
	Kurtosis (Basıklık)	-,783	,833

Sadece kitapların okunduğu fakat tepki alınmayan kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 24,00 olduğu görülmektedir. Ortalama için alt sınır 22,87; üst sınır 25,13 olarak hesaplanmıştır. Medyan değeri 24,00, standart sapma değeri ise 3,02860 olarak saptanmıştır. Ortalama ve medyanın birbirine yakın olması, verinin genel olarak simetrik dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Ön test puanları arasında minimum değerler 18,00 ve maksimum değerler 29,00 arasında değişmektedir. Çarpıklık (Skewness) değeri -0,35; basıklık (Kurtosis) değeri ise -,78 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olması sonucunda kontrol grubu ön test puanlarının genel dağılım özelliklerinin normalliğe oldukça yakın olduğu (Tabachnick & Fidell, 2013), parametrik testler için uygun olduğu görülmektedir.

Bu durum, deney ve kontrol gruplarının bu deneysel çalışmaya birbirine benzer okuduğunu anlama seviyeleri ile başladıklarını göstermektedir.

4.1.5. Grupların Ön Test Verilerine Uygulanan Tek Yön Anova Testi Değerleri

Bu bölümde, dört farklı gruba ait bireylerin “okuduğunu anlama becerisi” ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analizlerde, gruplar arası karşılaştırmalar ve anlamlılık düzeyleri sistematik biçimde ele alınmıştır.

Tablo 9

Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Aritmetik ortalama	SS	SH	Güven aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt	Üst		
					değer	değer		
Yazılı tepki grubu ön test puanları	30	23,0667	3,48329	,63596	21,7660	24,3673	17,00	29,00
Sözlü tepki grubu ön test puanları	30	22,8333	3,11928	,56950	21,6686	23,9981	17,00	29,00
Resimli tepki grubu ön test puanları	30	22,0000	3,86853	,70629	20,5555	23,4445	18,00	30,00
Kontrol grubu ön test puanları	30	24,0000	3,02860	,55294	22,8691	25,1309	18,00	29,00
Toplam	120	22,9750	3,42375	,31254	22,3561	23,5939	17,00	30,00

Gruplara ilişkin temel tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, ortalama “okuduğunu anlama” puanının en yüksek olduğu grup kontrol grubu ($24,00 \pm 3,03$), en düşük olduğu grup ise resimli tepki alınan grup ($22,00 \pm 3,87$) olarak belirlenmiştir. Diğer grupların ortalama puanları sırasıyla yazılı tepki alınan grup için $23,07 \pm 3,48$, sözlü tepki alınan grup için $22,83 \pm 3,12$ olarak hesaplanmıştır. Grupların her birinde 30’ar katılımcı yer almakta ve tüm örneklem toplamda 120 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 10

Varyansların Homojenliği Testi

		Levene Testi	df1	df2	p
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanları	Ortalamaya dayalı	2,109	3	116	,103
	Medyana dayalı	1,687	3	116	,174
	Medyana dayalı ve ayarlanmış df ile	1,687	3	114,438	,174
	Kırılmış ortalamaya dayalı	2,169	3	116	,095

Gruplar arası varyansların eşit olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan Levene Testi, hem ortalama hem de medyan temelli hesaplamalarda anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p > 0,05$). Özellikle “ortalamaya dayalı” testte elde edilen p-değeri 0,103, medyana dayalı testte ise 0,174 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını ve klasik ANOVA analizinin güvenle uygulanabileceğini göstermektedir.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanları Tek Yön ANOVA Değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	60,892	3	20,297	1,765	,158
Gruplar içinde	1334,033	116	11,500		
Toplam	1394,925	119			

Tablodaki değerlere bakıldığında Tek Yönlü ANOVA sonucunda, deney grupları ve kontrol grubu arasında okuduğunu anlama becerisi ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(3,116) = 1,77$; $p = 0,16$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının bu deneysel çalışmaya birbirine benzer okuduğunu anlama seviyeleri ile başladıklarını göstermektedir.

4.1.6. Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu analizde, yazılı uygulama öncesi ve sonrası ölçülen okuduğunu anlama becerisi ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklem t-testi, bu iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanmıştır.

Tablo 12

Yazılı Tepki Alınan Grubun Ön Test ve Son Test İstatistikleri

Puan	N	Aritmetik ortalama	SS	SH
Ön test	30	23,0667	3,48329	,63596
Son test	30	21,8333	3,94866	,72092

Yazılı tepki alınan grubun ön test puanlarının ortalaması 23,07 (SS=3,48) olarak hesaplanmıştır. Yazılı tepki alınan grubun son test puanlarının ortalaması 21,83 (SS=3,94) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 13

Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

	Eşleştirilmiş Farklılıklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Ön test – son test	1,23334	4,24007	,77413	-,34993	2,81660	1,593	29	,122

Bu çalışmada, öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri yazılı tepkilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini görmek için okuduğunu anlama ön testi ve son testi kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 23,07, SS=3,48), son teste $\bar{x}$ = 21,83, SS= 3,95) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. $t(29)= 1,59$, $p > 0,05$. Okuduğunu anlama becerisi son testindeki ortalama düşüş 1,23 olarak bulunmuştur ve değerler -0,35 ila 2,82 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir.

4.1.7. Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu bölümde, sözlü tepki alınan grubun ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Uygulanan ilişkili örneklem t-testi, uygulama öncesi ve sonrası ölçümler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla tercih edilmiştir.

Tablo 14

Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İstatistikleri

Puan	N	Aritmetik ortalama	SS	SH
Ön test	30	22,8333	3,11928	,56950
Son test	30	24,8667	3,25612	,59448

Sözlü tepki alınan grubun ön test puanlarının ortalaması 22,83 (SS=3,11928) olarak hesaplanmıştır. Sözlü tepki alınan grubun son test puanlarının ortalaması 24,87 (SS=3,26) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 15

Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

	Eşleştirilmiş Farklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH Ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi	-2,03333	3,38845	,61864	-3,29860	-,76806	-3,287	29	,003

Bu çalışmada, öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri sözlü tepkilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini görmek için okuduğunu anlama ön testi ve son testi kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 22,83, SS=3,12), son teste ($\bar{x}$ = 24,87, SS= 3,26) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir artış gerçekleşmiştir; $t(29) = -3,29$, $p < 0,05$. Okuduğunu anlama becerisi son testindeki ortalama artış 2,03 olarak bulunmuştur ve değerler -3,30 ila -0,77 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir. Elde edilen eta kare istatistiği (.27), büyük bir etki büyüklüğü göstermektedir.

4.1.8. Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu analizde, resimli tepki alınan grubun ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Uygulanan ilişkili örneklem t-testi, iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 16

Resimli Tepki Alınan Grubun Ön Test ve Son Test İstatistikleri

	Grup İstatistikleri			
	N	Aritmetik ortalama	SS	SH ortalaması
Ön test puanları	30	22,0000	3,86853	,70629
Son test puanları	30	25,0667	3,74104	,68302

Resimli tepki alınan grubun ön test puanlarının ortalaması 22,00 (SS=3,87) olarak hesaplanmıştır. Resimli tepki alınan grubun son test puanlarının ortalaması 25,07 (SS=3,74) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 17

Resimli Tepki Alınan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

	Eşleştirilmiş Farklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH Ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi	-3,06667	3,38285	,61762	-4,32984	-1,80349	-4,965	29	,000

Bu çalışmada, öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri resimli tepkilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini görmek için okuduğunu anlama ön testi ve son testi kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 22,00, SS=3,87), son teste ($\bar{x}$ = 25,07, SS= 3,74) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir artış gerçekleşmiştir; $t(29) = -4,97$, $p < 0,05$. Okuduğunu anlama becerisi son testindeki ortalama artış 3,07 olarak bulunmuştur. Değerler -4,33 ila -1,80 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir. Elde edilen eta kare istatistiği (.46), büyük ölçüde bir etki göstermektedir.

4.1.9. Kontrol Grubunun İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Tablo 18

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test İstatistikleri

	Grup İstatistikleri			
	N	Aritmetik ortalama	SS	SH ortalaması
Ön test puanları	30	24,0000	3,02860	,55294
Son test puanları	30	24,2667	3,48329	,63596

Kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması 24,0000 (SS=3,03) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test puanlarının ortalaması 24,27 (SS=3,48) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 19

Kontrol Grubunun İlişkili Örneklem Testi Sonuçları

	Eşleştirilmiş Farklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH Ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi	-,26667	3,12866	,57121	-1,43493	,90159	-,467	29	,644

Bu çalışmada, öğrenci negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına tepki vermediğinde okuduğunu anlama becerisinin nasıl etkilendiğini görmek için okuduğunu anlama ön testi ve son testi kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 24,00, SS=3,03), son teste ($\bar{x}$ = 24,27, SS= 3,48) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik gerçekleşmemiştir; $t(29)$ = -4,97, $p > 0,05$. Okuduğunu anlama becerisi son testindeki ortalama artış -,26667 olarak bulunmuştur ve değerleri -1,43 ila 0,90 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir.

4.1.10. Grupların Son Test Verilerine Uygulanan Tek Yön Anova Testi Değerleri

Tablo 20

Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Son Teste Yönelik Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Aritmetik ortalama	SS	SH	Ortalama için 95% Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt sınır	Üst Sınır		
Yazılı tepki grubu son test puanları	30	21,8333	3,94866	,72092	20,3589	23,3078	16,00	29,00
Sözlü tepki grubu son test puanları	30	24,8667	3,25612	,59448	23,6508	26,0825	16,00	30,00
Resimli tepki grubu son test puanları	30	25,0667	3,74104	,68302	23,6697	26,4636	15,00	30,00
Kontrol grubu son test puanları	30	24,2667	3,48329	,63596	22,9660	25,5673	17,00	30,00
Toplam	120	24,0083	3,79849	,34675	23,3217	24,6949	15,00	30,00

Bu tabloda yazılı tepki alınan grubun ortalamasının 21,83 (SS = 3,95), sözlü tepki alınan grubun ortalamasının 24,87 (SS = 3,26), resimli tepki alınan grubun ortalamasının 25,07 (SS= 3,74), kontrol grubunun ortalamasının ise 24,27 (SS = 3,48) olduğu görülmektedir. Grupların genel ortalaması 24,01 (SS = 3,80) olarak saptanmıştır.

Tablo 21

Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Testine Yönelik Anova Değerleri

ANOVA						
	Karelerin Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p	Post-hoc Tukey değerleri
Gruplar arasında	199,625	3	66,542	5,087	,002	Resimli tepki veren grup> yazılı tepki veren grup; Sözlü tepki veren grup> yazılı tepki veren grup
Gruplar içinde	1517,367	116	13,081			
Toplam	1716,992	119				

Bu tabloya göre p değerinin 0,002 ($p < 0,05$) olması gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Post-hoc Tukey değerleri incelendiğinde resimli tepki veren grubun son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}$ = 25,07, SS= 3,74) yazılı tepki veren grubun son test puanlarının ortalamasından ($\bar{x}$ = 21,83, SS= 3,95) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sözlü tepki veren grubun okuduğunu anlama becerisi son testi

puanlarının ($\bar{x}$ = 24,87, SS= 3,26) yazılı tepki veren grubun okuduğunu anlama becerisi son test puanlarından ($\bar{x}$ = 21,83, SS= 3,95) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Son Teste Yönelik Çoklu Karşılaştırma Değerleri

Çoklu Karşılaştırmalar							
Tepki türü	Karşılaştırılan tepki türü	Ortalama fark	SH	p	95% Güven aralığı		
					Alt sınır	Üst sınır	
Tukey HSD	Yazılı tepki grubu son test puanları	Sözlü tepki grubunun son test puanları	-3,03333*	,93384	,008	-5,4675	-,5991
		Resimli tepki grubunun son test puanları	-3,23333*	,93384	,004	-5,6675	-,7991
		Kontrol grubunun son test puanları	-2,43333	,93384	,050	-4,8675	,0009
	Sözlü tepki grubunun son test puanları	Yazılı tepki grubunun son test puanları	3,03333*	,93384	,008	,5991	5,4675
		Resimli tepki grubunun son test puanları	-,20000	,93384	,997	-2,6342	2,2342
		Kontrol grubunun son test puanları	,60000	,93384	,918	-1,8342	3,0342
	Resimli tepki grubunun son test puanları	Yazılı tepki grubunun son test puanları	3,23333*	,93384	,004	,7991	5,6675
		Sözlü tepki grubunun son test puanları	,20000	,93384	,997	-2,2342	2,6342
		Kontrol grubunun son test puanları	,80000	,93384	,827	-1,6342	3,2342
	Kontrol grubunun son test puanları	Yazılı tepki grubunun son test puanları	2,43333	,93384	,050	-,0009	4,8675
		Sözlü tepki grubunun son test puanları	-,60000	,93384	,918	-3,0342	1,8342
		Resimli tepki grubunun son test puanları	-,80000	,93384	,827	-3,2342	1,6342

4.2. Okuma Motivasyon Ölçeği Bulguları

4.2.1. Okuma Motivasyon Ölçeği Tek Yön Anova Değerleri

Bu çalışmada, dört farklı grup arasında ölçek toplam puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way

ANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz, grupların ortalamaları anlamlı farklar olup olmadığını ortaya koyar.

Tablo 23

Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ön Test Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Aritmetik ortalama	SS	SH	%95 Güven aralığı		N	Maksimum
					Alt değer	Üst değer		
Yazılı tepki grubu ölçek ön test puanları	30	69,4000	8,18577	1,49451	66,3434	72,4566	51,00	83,00
Sözlü tepki grubu ölçek ön test puanları	30	69,8333	7,89624	1,44165	66,8848	72,7818	55,00	84,00
Resimli tepki grubu ölçek ön test puanları	30	69,9667	7,20863	1,31611	67,2749	72,6584	50,00	80,00
Kontrol grubu ölçek ön test puanları	30	70,8667	8,31589	1,51827	67,7615	73,9719	44,00	83,00
Toplam	120	70,0167	7,83118	,71489	68,6011	71,4322	44,00	84,00

Tablo 24

Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Varyansların Homojenliği Testi

Varyansların Homojenliği Testi					
		Levene Testi	df1	df2	p
Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puanları	Ortalamaya dayalı	,254	3	116	,858
	Medyana dayalı	,351	3	116	,788
	Medyana dayalı ve ayarlanmış df ile	,351	3	110,330	,788
	Kırılmış ortalamaya dayalı	,284	3	116	,837

Gruplar arası varyansların eşit olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan Levene Testi, hem ortalama hem de medyan temelli hesaplamalarda anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p > 0,05$). Özellikle “ortalamaya dayalı” testte elde edilen p-değeri 0,858, medyana dayalı testte ise 0,788 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını ve ANOVA analizinin güvenle uygulanabileceğini göstermektedir.

Tablo 25

Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Tek Yön ANOVA Bulguları

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	34,167	3	11,389	,182	,909
Gruplar içinde	7263,800	116	62,619		
Toplam	7297,967	119			

Dört farklı grup (yazılı tepki, sözlü tepki ve resimli tepki deney grupları ile kontrol grubu) arasında toplam ölçek ön test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz öncesi varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile test edilmiş ve bu varsayım sağlanmıştır ($p > 0,05$). ANOVA sonuçlarına göre, gruplar arasında elde edilen ölçek puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,909$, $p > 0,05$). Tüm grupların ortalama motivasyon puanlarının oldukça benzer düzeylerde olduğu görülmektedir.

4.2.2. Yazılı Tepki Alınan Grubun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu analizde, yazılı uygulama öncesi ve sonrası ölçülen okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklem t-testi, bu iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanmıştır.

Tablo 26

Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri

	Aritmetik ortalama	N	SS	SH ortalaması
Ön test	69,4000	30	8,18577	1,49451
Son test	74,9667	30	6,38686	1,16608

Yazılı tepki alınan grubun ön test puanlarının ortalaması 69,40 (SS= 8,19) olarak hesaplanmıştır. Yazılı tepki alınan grubun son test puanlarının ortalaması 74,97 (SS=6,39) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 27

Yazılı Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

	Eşleştirilmiş Farklılıklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test	-5,56667	8,82662	1,61151	-8,86258	-2,27075	-3,454	29	,002

Bu çalışmada, öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri yazılı tepkilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini görmek için okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 69,40, SS=8,19), son teste ($\bar{x}$ = 74,97, SS= 6,39) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik görülmüştür; $t(29)=-3,45$, $p < 0,05$. Okuma motivasyon ölçeği son testindeki ortalama artış 5,57 olarak bulunmuştur. Değerler; -8,86 ila -2,27 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir. Elde edilen eta kare istatistiği (.29), büyük ölçüde bir etki göstermektedir.

4.2.3. Sözlü Tepki Alınan Grubun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu analizde, sözlü uygulama öncesi ve sonrası ölçülen okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklem t-testi, bu iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanmıştır.

Tablo 28

Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri

	Aritmetik ortalama	N	SS	SH ortalaması
Ön test	69,8333	30	7,89624	1,44165
Son test	72,7667	30	8,12269	1,48299

Sözlü tepki alınan grubun ön test puanlarının ortalaması 69,83 (SS= 7,90) olarak hesaplanmıştır. Sözlü tepki alınan grubun son test puanlarının ortalaması 72,77 (SS=8,12) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 29

Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

	Eşleştirilmiş Farklılıklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Sözlü Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Testi ve Son Testi	-2,93333	5,78901	1,05692	-2,93333	-,77168	-2,775	29	,010

Bu çalışmada, öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri sözlü tepkilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini görmek için okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}=69,83$, $SS= 7,90$), son teste ($\bar{x}= 72,77$, $SS= 8,12$) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik görülmüştür; $t(29)=-2,78$, $p < 0,05$. Okuma motivasyon ölçeği son testindeki ortalama artış 2,93 olarak bulunmuştur. Değerler; -2,93 ila -0,77 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir. Elde edilen eta kare istatistiği (.23), büyük ölçüde bir etki göstermektedir.

4.2.4. Resimli Tepki Alınan Grubun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu analizde, resimli uygulama öncesi ve sonrası ölçülen okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklem t-testi, bu iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanmıştır.

Tablo 30

Resimli Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri

	Aritmetik ortalama	N	SS	SH ortalaması
Ön test	69,9667	30	7,20863	1,31611
Son test	73,5000	30	7,24331	1,32244

Resimli tepki alınan grubun ön test puanlarının ortalaması 69,97 ($SS= 7,21$) olarak hesaplanmıştır. Resimli tepki alınan grubun son test puanlarının ortalaması 73,50 ($SS= 7,24$) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 31

Resimli Tepki Alınan Grubun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

	Eşleştirilmiş Farklılıklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH ortalaması	Farkın 95% Güven				
				Aralığı				
				Alt	Üst			
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi- Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi	-3,53333	7,92958	1,44774	-6,49429	-,57238	-2,441	29	,021

Bu çalışmada, öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri resimli tepkilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini görmek için okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 69,97; SS= 7,21), son teste ($\bar{x}$ = 73,50; SS= 7,24) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik görülmüştür; $t(29)=-2,44$, $p< 0,05$. Okuma motivasyon ölçeği son testindeki ortalama artış 3,53 olarak bulunmuştur. Değerler; -6,49 ila -0,57 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir. Elde edilen eta kare istatistiği (.17), büyük ölçüde bir etki göstermektedir.

4.2.5. Kontrol Grubunun Ölçek Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Değerleri

Bu analizde, resimli çocuk kitaplarının okunduğu tepki alınmayan kontrol grubunun okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklem t-testi, bu iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanmıştır.

Tablo 32

Kontrol Grubun Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test İstatistikleri

	Aritmetik Ortalama	N	SS	SH ortalaması
Ön test	70,8667	30	8,31589	1,51827
Son test	75,1667	30	6,62848	1,21019

Kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması 70,87 (SS= 8,32) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test puanlarının ortalaması 75,17 (SS= 6,63) olarak hesaplanmıştır. Ön ve son teste 30 öğrenci katılmıştır.

Tablo 33

*Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi**Değerleri*

	Eşleştirilmiş farklılıklar					t	df	p
	Ortalama	SS	SH ortalaması	Farkın 95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi- Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi	-4,30000	7,59378	1,38643	-7,13556	-1,46444	-3,101	29	,004

Bu çalışmada, negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına tepki vermeyen kontrol grubunun okuma motivasyonunda değişim olup olmadığını görmek için okuma motivasyon ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmış; değerlendirmek için ilişkili örneklem t-testi yürütülmüştür. Ön testten ($\bar{x}$ = 70,87; SS= 8,32), son teste ($\bar{x}$ = 75,17; SS= 6,63) okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik görülmüştür; $t(29)$ = -3,10, $p < 0,05$. Okuma motivasyon ölçeği son testindeki ortalama artış 4,30 olarak bulunmuştur. Değerler; -7,14 ila -1,46 arasında değişen bir 95% güven aralığına sahiptir. Elde edilen eta kare istatistiği (.25), büyük ölçüde bir etki göstermektedir.

4.2.6. Yazılı, Sözlü, Resimli Tepki Alınan Grupların ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarının Tek Yön Anova Değerleri

Bu analizde, dört farklı grup arasında ölçek puanlarının ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 34

Yazılı Tepki, Sözlü Tepki, Resimli Tepki ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Aritmetik ortalama	SS	SH	%95 Güven aralığı		Minimum	Maximum
					Alt değer	Üst değer		
Yazılı tepki grubu son test puanları	30	74,9667	6,38686	1,16608	72,5818	77,3516	64,00	84,00
Sözlü tepki grubu son test puanları	30	72,7667	8,12269	1,48299	69,7336	75,7997	57,00	84,00
Resimli tepki grubu son test puanları	30	73,5000	7,24331	1,32244	70,7953	76,2047	59,00	84,00
Kontrol grubu son test puanları	30	75,1667	6,62848	1,21019	72,6916	77,6418	55,00	84,00
Toplam	120	74,1000	7,10829	,64889	72,8151	75,3849	55,00	84,00

Tablo 35

Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Varyansların Homojenliği Testi

		Levene Testi	df1	df2	p
Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanları	Ortalamaya dayalı	1,169	3	116	,325
	Medyana dayalı	1,284	3	116	,283
	Medyana dayalı ve ayarlanmış df ile	1,284	3	107,438	,284
	Kırılmış ortalamaya dayalı	1,185	3	116	,319

Gruplar arası varyansların eşit olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan Levene Testi, hem ortalama hem de medyan temelli hesaplamalarda anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p > 0,05$). Özellikle “ortalamaya dayalı” testte elde edilen p-değeri 0,325, medyana dayalı testte ise 0,283 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını ve ANOVA analizinin güvenle uygulanabileceğini göstermektedir.

Tablo 36

Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Tek Yön ANOVA Bulguları

	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	120,800	3	40,267	,793	,500
Gruplar içinde	5892,000	116	50,793		
Toplam	6012,800	119			

Dört farklı grup (yazılı tepki, sözlü tepki ve resimli tepki deney grupları ile kontrol grubu) arasında toplam ölçek son test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz öncesi varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile test edilmiş ve bu varsayım sağlanmıştır ($p > 0,05$). ANOVA sonuçlarına göre, gruplar arasında elde edilen ölçek puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,50$, $p > 0,05$). Tüm grupların ortalama motivasyon ölçeği son test puanlarının oldukça benzer düzeylerde olduğu görülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, yazılı, sözlü ve resimli tepki yöntemlerinin yanı sıra kontrol grubuna yönelik ön test ve son test verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Beceri Ön Testi” ve “Okuma Motivasyon Ölçeği (Yıldız, 2010)”; son test olarak ise “Okuduğunu Anlama Beceri Son Testi” ve “Okuma Motivasyon Ölçeği (Yıldız, 2010)” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, dört grubun (yazılı tepki, sözlü tepki, resimli tepki ve kontrol grubu) bazılarının okuduğunu anlama becerisinde ve okuma motivasyonunda performans farklılıklarının anlamlı düzeyde değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.

Yazılı tepki alınan grupta bulunan öğrencilerin negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verdikleri yazılı tepkilerin okuduğunu anlama becerisi son testi, ön testiyle kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerinin okuduklarına yazılı tepkiler vermesinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Sözlü tepki alınan grupta ise son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Son test puanlarında anlamlı artış görülen sözlü tepki grubunun okuduğunu anlama becerisinin geliştiği görülmüştür. Bu durum, sözlü tepki yönteminin anlama becerisi üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Resimli tepki alınan grupta da, son test puanları ön test puanlarına kıyasla anlamlı bir artış göstermiştir. Resimli tepkinin, görselleştirme yoluyla anlamayı destekleyici bir etkisi olduğu

görülmektedir. Bu durum, resimli tepki yönteminin anlama becerisi üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu doğrultuda kitaplar okunduktan sonra kitaplarla ilgili hiçbir etkinlik yapılmadığında okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu düşünülebilmektedir.

Gruplar arası karşılaştırmalarda okuduğunu anlama becerisi son testi puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (resimli tepki alınan grup > yazılı tepki alınan grup, sözlü tepki alınan grup > yazılı tepki alınan grup). Araştırmanın başlangıcında okuduğunu anlama becerisi ön testlerine uygulanan ANOVA testi değerlerinde anlamlı farklılıklar görülmemektedir fakat okuduğunu anlama becerisi son testlerine uygulan tek yön ANOVA değerlerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu durum, tepki türlerinin etki ölçüsünün farklı sonuçlar oluşturabileceğini göstermektedir.

Diğer gruplarla kıyaslandığında resimli tepki veren grubun puan ortalamasındaki artışın en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin görsel düşünmeyi kullanmaları ve bu düşünme biçimi ile tepkilerini aktarmalarının okuduğunu anlama becerisini oldukça yüksek bir seviyede etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, hem sözlü hem de resimli tepki yöntemlerinin okuduğunu anlama süreçlerine olumlu etkilerinin olduğu, yazılı tepki ve kontrol gruplarının ise bu etki hususunda daha sınırlı kaldıkları görülmüştür. Araştırma, anlama becerisinin, kullanılan tepki türüne bağlı olarak önemli ölçüde değişebileceğini vurgulamaktadır.

Yazılı tepkiler alınan grupta bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği son testi puan ortalamasının, okuma motivasyonu ölçeği ön testi puan ortalamasına kıyasla arttığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sözlü tepkiler alınan grupta bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği son testi puan ortalamasının, okuma motivasyonu ölçeği ön testi puan ortalamasına kıyasla arttığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Resimli tepkiler alınan grupta bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği son testi puan ortalamasının, okuma motivasyonu ölçeği ön testi puan ortalamasına kıyasla arttığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tepki alınmayan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği son testi puan ortalamasının, okuma motivasyonu ölçeği ön testi puan ortalamasına kıyasla arttığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu sonuç, öğrencilerden tepki alınmasa dahi resimli çocuk kitaplarının kullanılmasının okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak; yazılı, sözlü, resimli tepki yöntemlerinin yanı sıra kontrol grubunun da okuma motivasyonlarında anlamlı ve olumlu etkiler gözlemlenmiştir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi

Bu çalışma, negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına verilen farklı tepki türlerinin (yazılı, sözlü ve resimli) okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel bir desenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, sözlü ve resimli tepki veren grupların okuduğunu anlama becerisi son testinde, ön teste göre anlamlı bir artış gösterdiğini buna karşılık yazılı tepki alınan ve kontrol grubunda ön test-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bulgulara bakıldığında, çocukların okuma sonrası kendilerini ifade biçimlerinin bilişsel süreçlerin farklı şekilde ve ölçüde etkilendiğini göstermektedir.

Çocukların doğdukları andan itibaren temas halinde oldukları sözlü ifade ve resimli ifade biçimleri onların oldukça aktif oldukları alanlardır. Öğrenci yazı ile tanıştığında öncesinde temas halinde olduğu iki adet ifade biçimi (sözlü ve resimli) daha vardır. Ve yazıyla yeni tanıştığı dönem olan eğitim hayatının başlangıcında, yazıya kıyasla bu iki anlatım biçiminde (sözlü ve resimli) daha yetkindir. Vygotsky (1979), çocukların konuşmalar yoluyla düşüncelerini yapılandırdıklarını ve bunun öğrenmeyi derinleştirdiğini ifade etmiştir. Sosyal etkileşimi vurgulayan Vygotsky yetişkinlerle ve akranlarla konuşmanın pozitif etkisini vurgulamıştır. Negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına sözlü tepki veren grubun okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir fark göstermesi Vygotsky'nin öğrenme üzerine söylediklerini desteklemektedir. Çocuklar, verdikleri sözlü tepkilerde hem kendi düşüncelerini yansıtmış hem de metni anlatırken kendi dünyalarında tekrar kurgulamış olmaktadır. Metni kendi zihin dünyalarında tekrar kurgulama süreci öğrenmenin işlenmeye devam ettiğini göstermektedir. Konuştukları esnada hikayenin elementlerini

kendi fikirleri ve yaşantıları ile bağdaştırma girişimleri onların anlama becerileri üzerinde anlamlı etkiler oluşturmıştır. Woodruff ve Griffin (2017), öğrencilerin edebi metinlere kişisel tepkilerini vermelerinin metinle daha anlamlı bağlantı kurmalarını sağladığını söylemişlerdir. Haftalık olarak toplanan sözlü tepkilere bakıldığında öğrencilerin metinle ilişkilendirdiği kendi deneyimlerini paylaştıkları görülmüştür. Gerçekleşen metin ve deneyim eşleştirmeleri öğrenciyi eleştirel düşünmeye itmiştir. Bu doğrultuda anlama becerisinin; kendi deneyimleri ile ilişkilendirme pratiklerinden olumlu etkilendiği söylenebilmektedir.

Negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına resimli tepki veren grubun okuduğunu anlama becerisindeki anlamlı farkın diğer gruplara kıyasla daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ainsworth, Prayin ve Tytler (2011); çocukların çizimleri, düşünceleri ve anlayışları dışa vurma aracı olarak kullandıklarını vurgulamışlardır. Duygularını daha rahat ifade etme biçimi olan resim çizmek öğrencilerin öğrendiklerini yansıtabilmeleri için de daha özgür bir ortam yaratmaktadır. Resimli tepki alınan grubun öğrencileri metinle etkileşimlerini tepki verdikleri süre boyunca da sürdürmüşlerdir. Çizim esnasında böyle bir fırsat elde eden öğrenciler metin üzerine tekrar ve tekrar düşünerek düşünme sürecini daha katmanlı bir hale dönüştürerek gittikçe derinleşmişlerdir. Ayrıca Ainsworth ve diğerleri (2011), çizim ve dili birbirini destekleyen araçlar olarak görmektedir. Van Meter ve Garner (2005), matematikte öğrencilere çizim yaptırmış ve soyut kavramları bu şekilde somutlaştırdıklarını görmüşlerdir. Öğrencilerin anlamlandırma aşamasında çizimleri etkin olarak kullanabildiği görülmektedir. Yani çizimlerin, hem bilişsel hem psikolojik olarak anlamlandırma üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır.

Negatif davranış içeriği olan resimli çocuk kitaplarına yazılı tepki veren grubun anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Graham ve Harris (2000), bu çalışmada bulunan yaş grubunun yazmada mekanik zorluklar yaşadığını ve bu durumun anlamayı etkilediğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin, yaşı sebebiyle bilişsel bir problem haline gelen yazma yöntemi diğerlerine göre daha az etkili bir ifade yöntemi olabilmektedir. Olinghouse ve Leaird (2009), 2.sınıf öğrencilerinin dil becerisi sınırlılıkları sebebiyle yazılı ifadelerinin yüzeysel kaldığından bahsetmektedir. Aynı zamanda günümüz eğitim sisteminde yazma aktivitesinin öğrenciler tarafından sadece derse yönelik standartlaştırılmış ve değerlendirme amaçlı bir ifade biçimi haline dönüşmesi onların kendilerini ifade ederken özgür olmalarını engelleyebilmektedir. Bu doğrultuda tek yönlü ifade biçiminin ağırlıklı bir yer kaplaması ve dayatılması Petty ve Cacioppo (1986)'ya göre, bilginin yüzeysel

işlenmesine sebep olmaktadır. Bilgiyi yüzeysel işlemek; anlama seviyesinin düşmesine ve eleştirel düşünme becerisinin azalmasına yol açmaktadır.

Mayer (2005), araştırmasında Çoklu Temsil Teorisinden bahsetmektedir. Bu teoriye göre insanlar bilgiyi farklı temsil araçları ile işler. Sözel temsiller ve görsel temsiller olarak alt başlıklara ayrılır. Mayer (2005), bilginin bu temsiller aracılığıyla dengeli olarak işlenmesinin öğrenmeyi arttırdığını savunmaktadır. Bu teori tarafından da resimli çocuk kitaplarının eğitimin güçlü araçlarından biri olduğu görüşü desteklenmektedir. Paas, Renkl ve Sweller (2003), etkili çoklu temsillerin bilişsel yükü azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırdığından bahsetmişler; etkili çoklu temsillerin varlığını ve önemini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler birden fazla yöntem ile öğrenmeyi daha kolay hale getirebilir ve bilişsel sınırları aşabilir. Paas ve diğerleri (2003) araştırmasında, öğrenenlerin işleyebileceği bilişsel kapasitenin sınırlı olduğundan bahseder. Ve aslında bu sınırları çoklu temsiller ile gittikçe genişletebiliriz. Bu sebeple tepki türleri eğitimde çeşitli biçimlerde varlığını sürdürmelidir.

Bu araştırma da, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi son testinde ön teste göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Rosenblatt (1994), tepki alınmayan okuma etkinliklerinde okuyucunun metni pasif olarak tükettiğini ifade etmektedir. Anlamanın önünde engel oluşturan pasif tüketme durumu Hattie ve Timperley (2007)'in araştırmasında, geri bildirimin olmamasının öğrencilerde amaçsız okuma hissi yarattığından ve bunun metni anlama düzeyinin düşmesine sebep olduğundan bahsedilmektedir. Öğrencinin metinle etkileşiminin aktive edilmesi için geri bildirimin önemli olduğunu bu araştırmanın bulguları da desteklemektedir. Çalışmada, öğrencinin okuduklarına yönelik çeşitli tepkiler vermesinin metni işlemeye devam etmesini sağlayacağı ve anlama üzerindeki olumlu etkileri göz önüne serilmiştir.

5.2.2. Okuma Motivasyonu

Bu araştırma, tepki türü fark etmeksizin bütün deney gruplarında ve kontrol grubunda okuma motivasyonu açısından anlamlı farklılıklar oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Yazılı, sözlü, resimli tepki ve kontrol grubu son testlerinde ön teste göre anlamlı fark göstermiştir. Bütün gruplarda resimli çocuk kitapları kullanıldığı göz önünde bulundurulursa resimli çocuk kitaplarının okuma üzerinde direkt olarak pozitif etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Cambria ve Guthrie (2010), okuma motivasyonunun çocukların okumayla ilgili zevkleri, isteklerini ve buna yönelik davranışları olduğunu söylemektedirler. Bu bileşenleri pozitif

olarak etkileyen örneğin resimli çocuk kitabı gibi etmenler okuma motivasyonunu bu doğrultuda etkileyebilir. Kalb ve Van Ours (2014), resimli kitapların çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Cambria ve Guthrie (2010), okumaya yönelik becerisi olan bir öğrencinin yetenekli olarak adlandırılabilirliğini fakat kendi iradesi olmadan okuyucu olamayacağını söylemişlerdir. Öğrencinin okuma motivasyonu, okumayı tercih etme iradesini doğrudan etkiler. Ve çocuk zamanla gerçek bir okur yazar olabilir. Bu çalışmanın bulguları da bu görüşleri destekler niteliktedir.

Wigfield, Gladstone ve Turci (2016), okuma motivasyonunu öğrencilerin anlamayı derinlemesine gerçekleştirmesiyle ilişkilendirir. Yani, sadece zorunda oldukları durumlarda okuma yaptıklarında değil, okumaktan zevk aldıkları için okuduklarında anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırmalar (Gambrell, 2011; Guthrie, vd., 2004; Wigfield & Guthrie, 1997) bulunmaktadır. Okuma motivasyonunun, sadece okuma sıklığını değil, okuduğunu anlama becerisini de etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda, okuma motivasyonunu doğrudan etkileyen resimli çocuk kitaplarının kullanılması, öğrencilerin anlam kurması üzerinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Okuma motivasyonunun, öğrencinin hayatı üzerinde yaşam boyu etkili olan bir faktör olduğu göz önünde bulundurularak okuma motivasyonunu güçlendirmek için bütüncül stratejiler geliştirmek ve resimli çocuk kitaplarını bu sürece dahil etmek önem teşkil etmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, sözlü ve resimli tepkilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır. Bu etkiler doğrultusunda, derslerde sözlü ve resimli tepki toplama yöntemlerine ağırlık verilmelidir.
2. Yazılı tepkilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık göstermemesi sebebiyle farklı anlama biçimlerine hitap eden ve farklı tepki türlerini (sözlü ve resimli) barındıran etkinlikler tasarlanmalıdır.

3. Öğrencilerin, resimli tepki vermelerinin anlama becerisi üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, öğrenme sürecinde görsel öğeler anlatımı destekleyici olarak kullanılmalıdır.
4. Bu araştırmada, yazılı tepkinin sınırlı etkiye sahip olduğunun görülmesi sebebiyle; yazma etkinlikleri sadece geleneksel yöntemle kullanılmamalı ve yaratıcı yazma gibi yöntemlerle zenginleştirilmelidir.
5. Tepki türleri birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Yazma becerilerinin gelişim göstermesi için yazılı etkinlikler, sözlü ve görsel çalışmalarla desteklenmelidir. Yani, tepki türlerinin iç içe geçmiş şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin anlama biçimleri değişiklik gösterebileceğinden, değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmelidir (sözlü sunumlar, drama, poster çalışmaları vb.).
7. Tepki türlerinin eğitim ortamlarında çeşitlenmesi, öğretmenin öğrenciyi ve onun anlama biçimini daha iyi tanınması için fırsat yaratacaktır. Bu şekilde, öğretmen tarafından öğrenciye uygun kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirilebilir.
8. Deney gruplarının tümünde ve kontrol grubunda okuma motivasyon puanlarının anlamlı farklılık göstermesi sonucundan yola çıkarak; resimli kitapların ders materyali olarak kullanılması tavsiye edilmektedir.
9. Resimli çocuk kitaplarının okuma motivasyonu üzerindeki olumlu etkisinden yola çıkarak; bu kitaplardaki olayları canlandırma gibi yöntemlerle sınıf içi etkinlikler zenginleştirilebilir.
10. Sınıf kitaplıklarındaki resimli çocuk kitaplarının sayısı arttırılmalıdır.
11. Araştırma için geliştirilen Tepki Analiz Formu sınıf içi etkinliklerde öğrenci tepkilerini analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı yaş grubunda ve sınıf düzeyinde olan örneklem grupları ile çalışılarak yazılı, sözlü ve resimli tepkilerin yaşa veya sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenebilir.
2. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda düşünüldüğünde eğitim sürecinde öğrencilerin tepki türleri ile ilgili yapılacak çalışmaların artması ve farklı tepki türlerine yönelik

sadece psikolojik analizlerin değil anlamaya yönelik analizlerin üzerine çalışılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın yapıldığı okul, bulunulan evre ve ailenin eğitim düzeyi gibi sosyoekonomik faktörlerin tepki türlerinin ve tepkiyi kullanma yetkinliğinin üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Bu doğrultuda, süreç içinde ğrenci tepkilerinin ayrıntılı analizi için nitel bir çalışma yapılabilir ve öğrencilerden toplanan tepkiler geliştirilen lme araçları ile değerlendirilebilir.
5. Bu alışma, ön test ve son test dahil olarak 9 hafta sürmüştür. Daha uzun süreli çalışmalar yapılp farklı tepki türlerinin anlama üzerindeki kalıcılık seviyesi ölçülebilir. Ve motivasyon düzeyleri incelenebilir.
6. Çalışmanın, bağımlı değişkenlerini okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu oluşturmaktadır. Farklı değişkenler üzerinde tepki türlerinin etkisi araştırılabilir.
7. Tepki türleri, dijitel ortamlar aracılığıyla desteklenebilir. Ve dijitel ortamların motivasyon üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333(6046), 1096-1097.
- Arıcı, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2015). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Ateş S., & Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 726-745.
- Barnes, D. (2010). Why talk is important. *English teaching: Practice and critique*, 9(2), 7-10.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. London: Routledge.
- Boubekeur, S. (2021). Teaching short stories through the use of the reader-response theory: Second-year students at Dr. Moulay Tahar University-Saida. *Arab World English Journal*, 12(2), 83-92.
- Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-13.
- Brumm, A., Oktaviana, A. A., Burhan, B., Hakim, B., Lebe, R., Zhao, J. X., ... Aubert, M. (2021). Oldest cave art found in Sulawesi. *Science advances*, 7(3), eabd4648.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American psychologist*, 19(1), 1.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA journal*, 46(1), 16-29.

- Carlisle, A. (2000). Reading logs: An application of reader-response theory in ELT. *ELT Journal*, 54(1), 12-19.
- Causarano, A. (2021). Children's books, disability and reader's response: A critical analysis. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1), 27-37.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational psychology*, 26(1), 127-142.
- Civek, İ., ve Çakmak, Ö. Ç. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-71 aylık çocukların okul algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 70-88.
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241.
- Davis, T., & Womack, K. (2018). *Formalist criticism and reader-response theory*. Loondon: Bloomsbury.
- De Vries, D., Brennan, Z., Lankin, M., Morse, R., Rix, B., & Beck, T. (2017). Healing with books: A literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(1), 48-74.
- Dionne, A. M. (2020). Translating Emotions in Children's Picture Books. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(1), 83-91.
- Dueck, J. (2022). *The therapeutic benefits of children's literature: Responding through making art and writing stories*. Master's Thesis, Dominican University of California, California.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Ehrlén, K. (2009). Drawings as representations of children's conceptions. *International Journal of Science Education*, 31(1), 41-57.
- Elkins, J., Frank, G., & Manghani, S. (Eds.). (2015). *Farewell to visual studies*. Pennsylvania: Penn State.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645.

- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224.
- Fergus, M., & Leng, Q. (2022). *Ya söz dinlemezsem?*. İstanbul: Golden.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Flood, C. (2017). *Şu yaramaz tavşanlar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Fomina, N. N. (2023). Study of children's drawing as a phenomenon of artistic culture. *National Psychological Journal*, 18(3), 156-165.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Geçen, F. (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-83.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Gravett, E. (2021). *Dağınık*. İstanbul: Beta.
- Griffith, R., Davison, K., Kight, L., & Stanmore, I. (2025). Supporting emotional intelligence and inferential comprehension using character analysis in picturebooks. *The Reading Teacher*, 78(4), 236-242.
- 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* (Vol. 3, pp. 403-422). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403.
- Habib, M. A. R. (2008). *Modern literary criticism and history*. Oxford: Blackwell.
- Haidet, P., & Stein, H. F. (2006). The role of the student-teacher relationship in the formation of physicians: the hidden curriculum as process. *Journal of General Internal Medicine*, 21(Suppl 1), 16-20.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K8 classrooms* (3rd Ed.). Boston: Pearson.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens* (E. Genç, Çev.). İstanbul: Kolektif.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hazard, P. (1967). *Books, children, and men*. Boston: The Horn.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541-561.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT journal*, 50(2), 127-134.
- Holahan, J. M., Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Rock, D. A., Kirsch, I. S., Yamamoto, K., ... Shaywitz, S. E. (2018). Growth in reading comprehension and verbal ability from grades 1 through 9. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 307-321.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 430-452.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Jalongo, M. (2004). *Young children and picture books*. Washington: NAEYC.
- Jameson, K. (1968). *Pre-school and infant art*. London: Studio Vista.

- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(4), 545-567.
- Justman, S. (2010). Bibliotherapy: Literature as exploration reconsidered. *Academic Questions*, 23, 125-135.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life?. *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Karolides, N. J. (1999). Theory and practice: An interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), 158-170.
- Kaya, B., Ateş, S., Yildirim, K., & Rasinski, T. (2020). Effect of feedback on Turkish fourth-grade elementary school students' fluent writing skills. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 45(201), 189-205.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2002). Uncovering literacy narratives through children's drawings. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 45-60.
- Kerchner, J. L. (2000). Children's verbal, visual, and kinesthetic responses: Insight into their music listening experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 31-50.
- Khorshidi, S. Z. M., & Mohammadipour, M. (2016). Children's drawing: A way to discover their psychological disorders and problems. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(1), 31-36.
- Kinnear, N. (2022). *Şışt! sessiz olun!*. İstanbul: Organik.
- Klepsch, M., & Logie, L. (2014). *Children draw and tell: An introduction to the projective uses of children's human figure drawing*. London: Routledge.
- Köseoğlu, S. A. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 137-145.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

- Kümmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2013). Towards a cognitive theory of picturebooks. *International Research in Children's Literature*, 6(2), 143-160.
- La Voy, S. K., Pedersen, W. C., Reitz, J. M., Brauch, A. A., Luxenberg, T. M., & Nofsinger, C. C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *School Psychology International*, 22(1), 53-63.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. New Delhi: NCTE.
- Lepman, J. (1969). *A bridge of children's books*. London: Brockhampton.
- Loureiro, K. S., Grecu, A., de Moll, F., & Hadjar, A. (2020). Analyzing drawings to explore children's concepts of an ideal school: Implications for the improvement of children's well-being at school. *Child Indicators Research*, 13(4), 1387-1411.
- Ludwig, T., & Barton, P. (2022). *Görünmez çocuk*. İstanbul: Derin Çocuk.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Maslow, A. H. (2014). *Toward a psychology of being*. London: Start.
- Matelova, B. (2020). Letters from Brazil: Psychological analysis of migrant children's drawings and phone interviews with their parents. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 3(2), 123-132.
- Matthews, J. (2003). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. London: Routledge.
- Maxwell, T. (2015). What can year-5 children's drawings tell us about their primary school experiences?. *Pastoral Care in Education*, 33(2), 83-95.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.

- Newton, E., Stegemeier, G., & Padak, N. (1999). Young children's written response to text. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 39(3), 3.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. London: Routledge.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue* (Vol. 37). New York: Teachers College.
- Okuyan, H. Y. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 135-159.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second-and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22, 545-565.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *The elaboration likelihood model of persuasion*. New York: Springer.
- Piaget, J. (1971). *Child's conception of space*. London: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Hachette.
- Pintadera, F., & Gomez (2020). *Uslu çocuk*. İzmir: Tudem.
- Probst, R. E. (1994). Reader-response theory and the English curriculum. *The English Journal*, 83(3), 37-44.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory* (No. 416). Illinois: University of Illinois.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Illinois: University of Illinois.
- Rubin, J. A. (2012). *Approaches to art therapy: Theory and technique*. London: Routledge.
- Selden, R. (2014). *Practising theory and reading literature: an introduction*. London: Routledge.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College.

- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College.
- Song, S. (2024). Evaluating the extent to which the colors used in the illustrations in children's picture books have a positive effect on the intellectual development of young children. *International Journal of Computer Science and Information Technology*, 4(3), 157-159.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9, 50.
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.) Boston: Pearson.
- Taylor, L., & Clarke, P. (2021). We read, we write: reconsidering reading–writing relationships in primary school children. *Literacy*, 55(1), 14-24.
- Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37(2), 127-139.
- Thomson, J. (1990). *Understanding teenagers' reading: Reading processes and the teaching of literature*. Norwood: Australian Association.
- Türkcan, B. (2013). Semiotic approach to the analysis of children's drawings. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 600-607.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 29-43.
- Ulusoy, M. (2019). Öğretmen adayları tarafından yazılan resimli kitapların anlama, anlatma ve tepkiler üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deneme araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1805-1821.

- Ulusoy, M., & Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206-1221.
- Utma, S. (2019). Bilgi çağında iletişim olgusu ve “iletişimsizlik” becerisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 263-274.
- Uysal, P. K., & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796.
- Van Meter, P., & Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, 17, 285-325.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.
- Veznedaroğlu, R., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. Cambridge: MIT.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Watts, R. (2010). Responding to children's drawings. *Education*, 38(2), 137-153.
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (2008). The conceptual change approach and the teaching of science. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 619–628). London: Routledge.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Wilson, J. R. (2015). Why we write in college. *Writing on the Edge*, 26(1), 89-92.

- Wink, J., & Putney, L. G. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston: Pearson.
- Wittmann, B. (2010). Drawing cure: Children's drawings as a psychoanalytic instrument. *Configurations*, 18(3), 251-272.
- Wollman-Bonilla, J. E., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(Writing and Reading), 562-570.
- Woodruff, A. H., & Griffin, R. A. (2017). Reader response in secondary settings: Increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116.
- Yaralı, K. T., Özkan, H. K., & Aytar, A. G. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194.
- Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 1(2), 20-39.
- Yıldız, M. (2010). Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-15.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolen, J., & Teague M. (2018). *Dinozorlar nasıl barışır?*. İstanbul: Beyaz Balina.

EKLER



Ek 1. Yazılı, Sözlü ve Resimli Tepki Analiz Formu

(0: -, 1:yeterince gelişmemiş tepki, 2:gelişmekte olan tepki, 3:olgunlaşmış tepki)

	1.hafta	2.hafta	3.hafta	4.hafta	5.hafta	6.hafta	7.hafta
Metin merkezli tepkiler:							
Öğrenci, tepkisinde hikâyenin ana fikrini yansıtmıştır.							
Öğrenci, tepkisinde karakterleri yansıtmıştır.							
Öğrenci, tepkisinde tahmin veya çıkarımda bulunmuştur.							
Öğrenci, tepkisinde hikâyeyi tekrar anlatmıştır.							
Okur merkezli tepkiler:							
Öğrenci, tepkisinde kişisel tepkilerini yani düşünce ve hislerini yansıtmıştır.							
Öğrenci, tepkisinde hikaye ve deneyimleri ile bağlantı kurmuştur.							
Öğrenci, tepkisinde hikâyedeki olaylara katılma isteğini yansıtmıştır.							

Ek 2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçmeye Yönelik Ön Test

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Ömer ve Güvercin

Okullar kapanmış, Ömer üçüncü sınıfa geçmişti. Ömer, yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı, bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırdı ve üzüldü: "Yavru güvercini hemen bu kediden kurtarmam lazım," diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu, yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu sevdi: "Şimdi ne yapacağım?" diye düşündü. Ağaç çok yüksekti. Ömer ağaca nasıl çıkacaktı? Bunları düşünürken evde bir merdiven olduğunu hatırladı. Hemen evden onu getirmeyi düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.

Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı, gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içinde uçuyor ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer çok mutlu oldu.

Aşağıdaki soruları “Ömer ve Güvercin” metnine göre cevaplayınız.

1. Ömer ve Güvercin metninde bulunan karakterleri yazınız.

2. Ömer'in oynadığı yerin özellikleri nelerdir?

3. Ömer, bahçede ne oynuyordu?

4. Ömer'in bahçeye tekrar çıkması günün hangi zamanında gerçekleşmiştir?

5. Ömer bahçede ses duyunca ne yaptı?

6. Ömer'in metinde hissettiği duygulardan birini yazınız. Niçin bu duyguyu hissettiğini açıklayınız.

7. Anne güvercin Ömer'e neden teşekkür etti?

8. Ömer ve Güvercin metninin ana fikri nedir?

9. Ömer kediyi kovalamasaydı ne olurdu?

10. Ömer'in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın?

Ek 3. Okuduğunu Anlama Becerisini Ölçmeye Yönelik Son Test

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Yavru Kedi

Semih bisiklete binmeyi severdi. Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezerdi. O gün de hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti. Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı. Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor, ama bir türlü yürüyemiyordu. Semih kedinin ayağının kanadığını gördü. Önce ne yapacağını bilemedi. Kediye üzülmüştü, bu yüzden onu orada bırakmak istemiyordu. Kediye eve götürmeyi düşündü. Evde ona yiyecek verebilir, ayağındaki yarayı sarabilirdi. Semih yavaşça kediye aldı ve bisiklete binerek eve gitti. Önce annesine yavru kediye gösterdi. Birlikte yarayı temizlediler, bezle sardılar ve bir tabağa süt koyarak kediye verdiler. Kedinin karnı çok acıkmıştı.

O gece yavru kedi Semih ile birlikte evde kaldı. Ertesi gün Semih kedinin yanına gitti ve onun yürüdüğünü gördü. Yavru kedi iyileşmişti, artık evden gidebilirdi. Semih onu kucağına aldı ve kapıyı açarak dışarı bıraktı. Kedi önce gitmek istemedi, ama sonra sokağa doğru sevinçle koşmaya başladı. Semih onun koştuğunu görünce çok mutlu oldu.

Aşağıdaki soruları “Yavru Kedi” metnine göre cevaplayınız.

1. Yavru Kedi metninde geçen karakterleri yazınız.

2. Semih, hava güzel olduğunda ne yapardı?

3. Semih'in arkadaşlarına el salladığı anda arkadaşları ne yapıyordu?

4. Semih parka gittiğinde parktaki çocukları ne yapırlarken görmüştü?

5. Semih'in metinde hissettiği duygulardan birini yazınız. Niçin bu duyguyu hissettiğini açıklayınız.

6. Semih, parkta kedinin ayağının kanadığı görünce nasıl çözümler üretmiştir?

7. Kedi nasıl iyileşti?

8. Yavru Kedi metninin ana fikri nedir?

9. Semih kediye eve götürmeseydi ne olurdu?

10. Semih'in yerinde sen olsaydın yavru kediye görünce ne yapardın?

Ek 4. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Dinozorlar Nasıl Barışır?” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı

Bu kitap dinozorlar nasıl barışırlar onu anlatır. Bizim kavga ettiğimizde bunları yapmalıyız. Kitabın ilk başlardaki yazarları yapmamayı anlatıyor. Sonra arkadaşlarımıza kötü şeyler yapmamalıyız. Arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi anlatıyor. İnsanlara vurmamayı itmemeyi, yumruğa fırlatmamayı sonra onlar istemediği sürede ona dokunmamalıyız. Onların kagıtlarını yırtmamalıyız. Yırtarsak özür dilemeliyiz eşyalarına zarar vermemeliyiz. Onlar istemese eşyalarına dokunmamalıyız. Kötü sözler söylememeliyiz bize verdiği şedelleri yırtıp atmamak ve kötü kullanmamalıyız. Bizlere kavga ettiğinde bağarmamak yerine onu uyarmalıyız kuyafelerini yırtmamalıyız. Onlarla gebirdiğimiz oyuncakları paylaşmalıyız onlara kurabiye çikolatalarımızı paylaşmalıyız. Kalemliğini getirmediğinde onlara silgi, kalem, kolantıması, vb gibi şeyler vermeliyiz. Suyu bitince şedel su vermeliyiz. Bize emanet birşey verince güzel kullanmalıyız, kırmamalıyız, yırtmamalıyız, Yani istedik

arkadaşımıza kötü davranmamalıyız. Bizim kötü davranırsa
anne, baba, öğretmene söylemeliyiz. Onlara küf etmemeliyiz,
onları hep sevmeliyiz. İstemediği davranışları yapmamalıyız
Onlara değişik hareketler yapmamalıyız.



Ek 5. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı

USLU ÇOCUK

Anladığım şey: Bir çocuk koşabilir, şarkı söyleyebilir ama annesi ve babası buna izin vermiyor bence vermeli daha sonra Can bir sarıya herkele dönüşüyor bence bunun yapılması yanlış ve kötü bir davranış böyle hareketleri bir aile bunu yapmamalı. Ve bütün çocuklar bence özgür olmalı.

Kırgıktan çıkardığım ders: Her çocuk özgür olmalı ve çok mutlu olmalı.

Ek 6. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Dağınık” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı

Bir kuş ailesi varmış. Bulut kuş ailesinin bebekleri olacağı için her şeye sahip olmak istiyorlarmış. Çöp kutusu, bebek arabası, süpürge, fırça, guguklu saat ve araba getirmişlerdi. Ama araba yı getirince kuşların evi yıkılmıştı. Kuş ailesi yumurtalarını arıyorlardı. Sonra yumurtalarını bulmak için yerleri toplamaya başladılar ve yumurtaları buldular. Sonra dört küçük yavru çıktı ve mutlu mesut yaşadılar.

DUYGUM

Çok güzel bir kitap beni mutlu hissettirdi.



Ek 7. Yazılı Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Görünmez Çocuk” Kitabına Verdiği Yazılı Tepki Kağıdı

Bu kitapta şu anlatılıyor çocuğun hiç arkadaşısı yok ve kendini görünmez gibi hissediyor. Sonra yeni birisi geliyor artık kendini yalnız hissetmiyor ve artık görünmez olmadığını düşünüyor ve mutlu oluyor. Bende bazen kendimi görünmez gibi hissediyorum. Çünkü bazen bir arkadaşım başka bir arkadaşıyla oynayırsa sanki beni etrafındakileri görmüyor. O yüzden kendimi biraz kötü hissediyorum.



Ek 8. Resimli Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Resimli Tepki Kağıdı



Ek 9. Resimli Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Ya Söz Dinlemezsem?” Kitabına Verdiği Resimli Tepki Kağıdı



Ek 10. Resimli Tepki Alınan Gruptaki Öğrencinin “Uslu Çocuk” Kitabına Verdiği Resimli Tepki Kağıdı





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...