

OKUMA SAATLERİNDE HİKÂYE KİTABI VE ÇİZGİ ROMAN OKUMAYLA İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (KÖY OKULU ÖRNEĞİ)*

Hasan Can GÜRSOY** , Ali GÖÇER***

Öz

Türkçe dersi bir beceri dersidir. Bu doğrultuda eğitim sistemimizde yapılandırmacı anlayışla öğretim programları oluşturulmakta ve okullarımızda eş zamanlı olarak dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilmektedir. Okuma becerisi de dört temel dil becerisi içerisinde en fazla zaman ayrılan ve en çok kullanılan beceri alanlarından biridir. Temel eğitime başlayan bireyler okuma ve yazma öğrendikten sonra ilk etapta onlardan beklenen okuma ve yazma becerilerini işlevsel olarak kullanabilmeleridir. Ancak bunu gerçekleştirebilmek aynı zamanda bu becerilerle ilgili faaliyetleri alışkanlık haline getirebilmeye de yakından ilgilidir. Kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalarda ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığı ve okuma becerisi oranları istenilen seviyede çıkmamaktadır ve bu durum literatürde bir sorun olarak görülmektedir. Bu nedenle okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmada daha önce yapılan çalışmaların önerileri ve rehberliği doğrultusunda yeni yöntemler ve materyallerin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada okuma saatlerinde hikâye ve çizgi roman okumayla ilgili öğrenci görüşlerine ulaşılarak konuyla ilgili alternatif çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Çalışma Gaziantep ilinin Nizip ilçesindeki bir köy ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacı ve ortaokul altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuma saatlerinin katılımcılara olumlu kazanımlar edindirdiği ve çizgi romanların okuma saatlerine ilgiyi artırdığı görülmüştür.

* Bu makale Hasan Can Gürsoy tarafından 2018 yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması” başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

**Doktora öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye, gursoyhasancan@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-8725-426X

***Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gocer@erciyes.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-6880-2611

Makale Gönderilme Tarihi:11 Temmuz 2020 Makale Kabul Tarihi:16 Mart 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Anahtar Kelimeler: Çizgi Roman, Hikâye Kitabı, Okuma, Okuma Alışkanlığı, Okuma Saati

STUDENT OPINIONS ABOUT READING STORY BOOK and COMIC BOOK IN READING HOURS (EXAMPLE FOR VILLAGE SCHOOL)

Hasan Can GÜRSOY, Ali GÖÇER

Abstract

Turkish lesson is a lesson of skill. In this direction, curriculum are created with a constructivist approach in our education system and trainings are provided simultaneously in our schools to gain four basic language skills. Reading skill is one of the most used skill areas among the four basic language skills. It is the ability of individuals who have started basic training to use their reading and writing skills functionally after learning to read and write, which is expected of them in the first place. However, being able to achieve this is also closely related to the ability to make the activities about these skills a habit. Over the national and international research on reading habits in our country, the rates of reading habits and reading skills have not been in the desired level and this situation has been seen as an issue in literature. And therefore, it's a necessary to use new methods and materials through the recommendations and guides of previous studies in gaining reading habits and skills. In this research, it's been aimed of giving alternative solutions to these problems by using comics in reading hours. Qualitative research method was used in this study. The study was performed in a middle school of Nizip in the province of Gaziantep. The participants of the research are the researcher and the 6th grade students of a middle school. The data of the research has been derived by interview. The data has been observed by using content analysis. At the end of the research, it was observed that the reading hours provided positive gains to the participants and the interest in the reading hours of the comics increased.

Keywords: Comic Book, Reading, Reading Habit, Reading Hour, Story Book

Giriş

Dil becerileri arasında, okuma becerisi; eğitim öğretim aktiviteleri içerisinde ve günlük hayatımızla ilgili işlerimizde sıklıkla kullandığımız becerilerin başında gelmektedir. Özellikle bizim tercihimizin yanında istemsiz olarak da gün içerisinde ve içinde bulunduğumuz ortamlarda, farklı araçlar veya kişiler vesilesiyle okuma eylemiyle karşı karşıya kalabilmekteyiz. Okuma eylemi

bireyler tarafından farklı amaçlarla çeşitli durumlarda kullanılır. Bu süreçte okumanın temel amacı düşünme alışkanlığı kazanmak ve çok yönlü düşünmeyi sağlamaktır (Bayram, 1990). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerilerinin programlanmasıyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2019, s. 8).

Alışkanlık kavramına vurgu yapılmıştır çünkü alışkanlık aşamasına geçmemiş bir dil becerisi ki özellikle de okuma eylemi yalnızca kuru bir öğrenme anlamına gelir, bu da günümüzde yeterli görülen bir derece değildir. Eğitimin asıl amaçlarından biri de bireye okuma becerisini kazandırdıktan sonra okumanın günlük yaşamın bir parçası olarak görülmesini sağlamaktır, bunun için ise bireye okumanın bir ihtiyaç olarak benimsetilmesi gerekmektedir (Göçer, 2014). Bunun yanında okumanın yalnızca kodları çözmek olmadığı ve günlük yaşamla iç içe geçtiği de okuma eğitimi için vurgulanması gereken durumlardandır (Bayram, 2001).

Eğitim kurumlarımızda Türkçe dersi kapsamında dil becerilerinden dinleme/izleme, konuşma ve yazmanın yanında eş zamanlı olarak okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yalman, Özkan ve Başaran (2015) okuma becerisini “bireyin başta bilişsel ve sözel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarında ilerlemesini sağlayan önemli bir beceridir” (s. 475) şeklinde tarif etmektedir. Okuma becerisinin dört temel dil becerileri içerisinde ve okulda kazanılan yetenekler arasında en önemlisi olduğu ve diğer tüm becerilerin kazanılmasına temel teşkil ettiği belirtilmektedir (Yıldız ve Okur, 2010; Başaran ve Ateş, 2009). Ancak okuma becerisini kazanmak okumayı öğrenmiş olmakla kazanılmamaktadır. Bunun için birtakım ek becerilere sahip olmak gerekmektedir. Arıcı'ya (2005) göre bu becerilerden en önemlileri okuma hızının yeterli seviyede olması ve bu hızda okurken metni anlayabilmektir. Nitekim anlama ulaştırmayan bir okuma eylemi hızlı da olsa birey için pek bir anlam ifade etmemektedir.

Bununla birlikte okuma becerisini sadece Türkçe dersi için gerekli bir beceri olarak düşünmek eksik ve sınırlayıcı bir bakış açısidir. Okumayı yaşam biçimine dönüştürme, okuduğunu tam ve doğru anlayabilme, anlamlandırma öğrencinin sadece Türkçe dersinde başarılı olmasını sağlamamaktadır, aynı zamanda diğer derslerdeki başarının da temelini oluşturmaktadır (Göçer, 2018). Çünkü birey neredeyse tüm alanlara ait bilgilerin büyük birçoğunu

okuma aracılığıyla almakta ve aldıktan sonra bu bilgileri kapasitesi ölçüsünde yapılandırmaktadır. Bu sebeple okuma becerisinin etkin kullanımı öğrenici konumundaki her bireyin işini kolaylaştırmaktadır.

Okuma becerisini etkin kullanmanın devamında okuma öğretiminde asıl amaç okumayı alışkanlık hâline getirmektir. Dolayısıyla bireylerin yaşamları boyunca okuma faaliyetinden yeterince yarar sağlayabilmeleri okuma becerilerinin iyi olmasının yanında okumayı da alışkanlık hâline getirmeleriyle mümkün olmaktadır (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012). Şahin'e (2009) göre okuma alışkanlığı kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Bununla birlikte Yıldız (2010) okuma alışkanlığının sürekli tekrar ve şartlanma sonucu kazanılan bir nitelik olmadığını belirterek okuma alışkanlığının aslında mekanik bir alışkanlık olmadığını ifade etmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birçok teknolojik ürün insan hayatına girmiş ve insan hayatını kolaylaştırmıştır. Fakat bu teknolojik imkânlar özellikle bilinçsiz kullanıldığında bireylerin vaktini çalmaktadır, bir diğer deyişle bireyleri alıkoymaktadır. Günümüzde bu teknolojik imkânların çokluğu göz önüne alındığında Duran ve Sezgin'in (2012) okuma eylemi için "televizyonun ve internetin cazip ve birden çok duyuya hitap eden unsurlarıyla baş etmek durumundadır" (s. 1660) görüşüne katılmamak elde değildir. Çocuk Vakfı'nın (2006) raporundaki "Türkiye'de çizgi roman yayıncılığı, televizyonun yaygınlaşmasına paralel olarak büyük ölçüde azalma eğilimi gösterdi" (s. 10) ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Çünkü medyanın günümüz kadar yaygın olmadığı yıllarda bireyler çizgi romanların görselliğini benimseyerek hayatlarındaki bir boşluğu doldurmaktaydılar. Ancak televizyon ve alternatifini olan medya araçları yaygınlaşınca bireyler çizgi romanları okumayı bıraktılar ve bu ihtiyaçlarını başta televizyon olmak üzere diğer medya araçlarından karşıladılar. Ancak çizgi romanın televizyona karşı üstün bir yanı vardır o da çizgi roman okuyanların zihinlerinin bu süreçte aktif olmasıdır. Ancak televizyon izleyen bir birey çoğunlukla bu eylemi pasif rolde gerçekleştirmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağın sonucu olarak çevremizde okuma faaliyetine alternatif olabilecek birçok unsur vardır. Batur, Gülveren ve Bek (2010) bu durumla ilgili "çocuklar önlerindeki seçenekleri gördükçe okumanın onlar için ne kadar sıkıcı ve zaman alıcı olduğu düşüncesine kapılmakta ve çelişkiye düşmektedirler" (s. 35) fikrini öne sürmektedir. Görsellik çağının getirdiği kitaplardan uzaklaşma sorununa yine görsel ağırlıklı okuma materyali olan çizgi romanlar bir çözüm yolu olarak ileri sürülebilir. Çizgi romanlar, içeriğindeki görsel ağırlıklı unsurlar sayesinde eğitim öğretim faaliyetlerini daha cazibeli hâle getirebilecek bir yapıya ve gittikçe büyüyen bir kullanım alanına sahip olmaktadır (Topkaya, 2016). Çizgi romanların farklı alanlarda bir öğretim materyali olarak kullanıldığı araştırmalara

bakıldığında alternatif ve işlevsel bir öğretim materyali olarak kullanılabilceği görülmektedir (Akcanca, 2020; Astuti, Kismini ve Prasetyo, 2014; Mamolo, 2019; Sömen, 2020). Çizgi romanlar ilgi çekici görsel avantajlarıyla televizyon ve internete alternatif olabilirler. Medyaya ve medya araçlarına fazlasıyla ilgi duyan günümüz çocukları çizgi romanların bu özelliklerinden faydalanılarak kitapların dünyasına çekilebilir.

Gündüz'e (2004) göre çizgi romanlar işlevleri bakımından diğer kitle iletişim araçlarıyla benzer niteliklere sahip olmakla birlikte eğitim açısından bakıldığında önemli avantajlara sahiptir. Dolayısıyla çocuklara hitap eden bu özellikler çocuklara kitap sevgisi aşılama ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmada yardımcı bir araç olarak kullanılabilir. Okullarda okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yapılan en yaygın faaliyet kitap okuma saatleridir. Genellikle bir sınıf ortamında gerçekleştirilen okuma saatlerinde tümünden bir sınıfı kitap okumaya motive etmek gerektiği düşünüldüğünde bu işin kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla gerçekleştirilen okuma saatlerinde yöntem ve materyal eksenli alternatif çözümler aramak gerektiği ortadadır.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı ortaokul altıncı sınıf seviyesinde olan ve okulda yapılan okuma saatlerine katılan tüm katılımcıların okuma saatlerinde hikâye kitabı ve çizgi roman okumayla ilgili görüşlerine ulaşmaktır. Burada katılımcılar arasında okuma saatlerine istekli katılanlar olduğu gibi isteksiz katılan ve isteksiz katıldığı için sınıf ortamını olumsuz etkileyen katılımcıların olabileceği de varsayılarak onların da süreçle ilgili görüşlerine ulaşmak önemsenmiştir.

Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuma saatlerinde hikâye kitabı okumayla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin hikâye kitabı ve çizgi roman okuduğu okuma saatlerinin karşılaştırılmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin hikâye kitabı ve çizgi roman okurken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında çizgi romanlara yer verilmesiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma: “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45) olarak tanımlanmaktadır. “Nitel araştırmalarda araştırmacı tümevarımsal bir yol izler. Araştırmacı gözlemleri, görüşmeleri ve belgeleri bir araya getirerek daha büyük parçaları oluşturur, yani özelden genele doğru bir yol izlenir” (Merriam, 2015, s. 15). Araştırma sürecinde okuma saatleri aşamasında yaşananları katılımcıların bakış açısından hareketle anlayabilmek ve anlamlandırabilmek açısından nitel yöntem çerçevesinde görüşmelerden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre “bu yöntemlerin en önemli katkısı, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir” (s. 46).

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin okuma saatleriyle ilgili görüşlerine ulaşmak için iki adet görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formlarından birincisi hikâye okunan okuma saatlerinden sonra ikincisi ise çizgi roman okunan okuma saatlerinden sonra uygulanmıştır. Veriler 21 haftalık okuma saati süreci sonucunda toplanmıştır. Bu süreçte tüm katılımcılar önceden belirlenmiş aynı kitapları okumuşlardır. Dolayısıyla görüşme sorularında katılımcıların her birinin yaşadığı nesnel süreç sonrasında alınan her cevap aynı süreçleri yaşayan katılımcıların öznel görüşleridir. Okuma saatlerinde okutulan kitaplar, ortaokul öğrencilerine yönelik okutulacak kitaplarda bulunması gereken iç yapı ve dış yapı özelliklerinin nasıl olması gerektiğine yönelik literatür taraması sonucunda kararlaştırılmıştır (Yıldız, 2010; Dökmen, 1994; Balcı, 2009; Arı ve Okur, 2013; Karabağ, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141) kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) amaçlı örnekleme yöntemleriyle ilgili “amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur” (s. 135) bilgilerini vermektedir. Merriam (2015) amaçlı örnekleme için “araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır” (s. 76) ifadelerini kullanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda bulunan çalışma grubu toplamda 7 erkek 7 bayan olmak üzere 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar,

araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin tamamını oluşturmakla birlikte tüm katılımcılar gönüllülük esası çerçevesinde çalışmaya katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Miles ve Huberman’a (2015) göre “çoğu analiz kelimelerle yapılır. Kelimeler bir araya getirilir, alt kümelere ayrılır ve işaretlerle gösterilir.... Kelimelerin kaynağı gözlemler, görüşmeler ve dokümanlardır” (s. 7-9). Bu araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analiziyle ilgili “toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (s. 259) bilgilerini vermektedir. Araştırmada katılımcılara uygulanan görüşme formları incelenerek benzer ve önemli kavramların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Daha sonra bu kavramlar gruplandırılarak kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar ve temalar uzman görüşüne sunulurken dönütler alınmıştır. Bu dönütler sonucunda geçerli olan kod ve temalar düzenlenerek bulgular şekillendirilmiştir.

Bulgular

Katılımcılarla Yapılan Birinci Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde katılımcıların hikâye okudukları okuma saatleriyle ilgili görüşleri, bu görüşlerle ilgili kodlar ve temalar ve araştırmacının bu görüşlerle ilgili yorumları yer almaktadır. Tablolardaki “G” görüşme sorularını, “K” ise katılımcı numaralarını temsil etmektedir.

Tabloda dikkat çekenler “Yabancı isimleri anlamadım (K2), anlamadığımız zaman kitap hiç güzel gelmiyor (K5), okumamın hızlandığını hissettim (K6, K8, K12), derste konuşmaya alıştığımız için sürekli sessizlikten sıkıldım (K11), Pollyanna’nın orta kısımlarında sıkıldım çünkü resimsizdi (K13).” gibi katılımcı görüşleridir. Bazı katılımcılar için kitaptaki yabancı isimler metni anlamayı engelleyici unsur oluşturmuştur. Bu durum katılımcının okuma becerisinin yeterli olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü katılımcı yabancı isimleri anlamaya çalışmıştır. Bu durumda bağlama hâkim olamadığı çıkarılabilir. Bunun yanında bir diğer dikkat çeken görüş ise katılımcıların (K6, K8, K12) okuma hızlarının geliştiğini ileri sürmeleridir. Düzenli yapılan okuma saatleri sonrasında bu katılımcılar ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Bir diğer görüş ise (K13) kitaptaki resimleri yeterli bulmayan katılımcının görüşüdür.

Tablo 1. Gerçekleştirilen Hikâye Okuma Saatleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri

G.1.1. Gerçekleştirdiğimiz hikâye okuma saatlerini değerlendirecek olursanız bu süreçle ilgili neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Temalar
K1. Olayları kendim yaşamış gibiydim. Kahramanlar mutlu olunca ben de mutlu oluyordum. Genel olarak mutlu oldum. K2. Bazıları güzeldi, bazıları güzel değildi. Yabancı isimleri anlamadım. Bu da hikâyeyi anlamamı etkiledi. Bazen sıkıldım. K3. K14. Güzeldi. Güzel hissettim. Hikâyeler güzeldi. Hiç sıkılmadım. K4. Okurken kendimi içinde hissettim. Sıkılmadım. İyi oldu. K5. Başta belki anlamam diye düşündüm sonra güzelleşmeye başladı. İlk başlarda bulanıktı, tuhaftı sonra güzelleşti. Bazen sıkıldığım oldu. Özellikle anlamadığım yerlerde. Çünkü anlamadığımız zaman kitap hiç güzel gelmiyor. K6. K8. Kitap okumamın hızlandığını hissettim. Kendimi iyi hissettim. Okumam hızlandı. Hoşlandım. K7. Faydalı olduğunu düşündüm. K9. Biraz daha uzatılsın bu okuma saatleri. K10. Sınıftakiler adına faydalı oldu. Bazen sıkıldım. Genel olarak faydalı. K11. Biraz sıkıldım. Derste konuşmaya alıştığımız için sürekli sessizlikten sıkıldım. K13. Genel olarak hoşuma gitti ama bazen sıkıldım. Bazı bölümleri sevmedim. Karışık olan yerlerde sıkıldım. Pollyanna'nın orta kısımlarında sıkıldım çünkü resimsizdi.	Özdeşim kurma Anlamama Okuma hızı Benimseme Kararsızlık Güdülenememe Görsele odaklanma	Kitap özellikleri Okuyucu özellikleri

Katılımcılardan olumsuz görüş bildirenler içerisinde doğrudan sıkıldığını söyleyenler (K2, K5, K10, K11, K13) olduğu gibi kitabın özelliklerini beğenmeyenler (K2, K5, K12) de olmuştur. Bu katılımcılar okuma saatleri sürecinde fayda göreceklarine ikna edilmelidir. Genel olarak tabloyu değerlendirdiğimizde yedi katılımcının (K1, K4, K6, K7, K8, K9, K12) nedenleriyle birlikte olumlu görüş belirttiği iki katılımcının (K3, K14) neden göstermeden olumlu görüş belirttiği ve beş katılımcının (K2, K5, K10, K11, K13) ise sıkıldığını söyleyerek olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 2. Okunan Hikâye Kitaplarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

G.1.2. Okuma saatlerinde okuduğunuz hikâye kitapları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Kodlar	Temalar
K1. Resimleri azdı. Yazılar güzeldi. İlgimi çekti. K2. K3. K4. K6. K12. İlgimi çekti. Çok duygusalardı. Ömer'i köpek kovaladığı için üzülüm. Kitaplar iyiydi. Heyecanlandım. Mutlu hissettim. K5. Sayfaları zor geldi. Hiç boşluk yoktu. Sıkıcı geliyordu. Bitireceğime inanmıyordum. K7. K14. Resimleri azdı. Daha fazla olsa iyi olurdu. Kitaplar daha kalın olmalıydı. Başlık çoktu. Bazen anlamıyorum resimler anlamama katkı sağlıyor. Bu nedenle resim daha fazla olsun isterdim. K8. İki kitap da güzeldi. Pollyanna'da daha fazla resim olabilirdi. K9. Heyecanlandım. Sevinç duydum. Duygusal oldum. Kitaplar ilgimi çekti. K10. Eğlenceliydi. Heyecanlıydı. Ömer'in çocukluğu ilgimi çekti, diğeri fazla ilgimi çekmedi. Bazen sıkıldım. Maceralı değildi. Enerjik değildi. K11. Biraz ilgimi çekti. Pollyanna biraz sıkıcıydı. Maceralı yanları ilgimi çekti. K13. Okurken acaba kitap okumamızı geliştirir mi diye düşündüm. İlgimi çekti ama az resimliydi. Bu nedenle sıkıldım.	Görsellik arayışı Tamamlayamama endişesi Macera beklentisi Gelişim beklentisi	Okuyucu beklentileri Kitap türü

Tablo 2'de beş katılımcı (K1, K7, K8, K13, K14) kitaplardaki resimlerin azlığından yakınlıkla daha fazla resimli olması gerektiğini belirtmiştir.

Bununla ilgili K14 “Bazen anlamıyorum, resimler anlamama katkı sağlıyor. Bu nedenle resim daha fazla olsun isterdim.” demiştir. İki katılımcı (K10, K11) Ömer’in Çocukluğu kitabını Pollyanna’dan daha çok severek okuduklarını söylemişlerdir. Bir katılımcı (K5) kitaplarla ilgili “Sayfaları zor geldi. Hiç boşluk yoktu. Sıkıcı geliyordu. Bitireceğime inanmıyordum.” şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu katılımcı araştırmanın başlamasından itibaren kendisiyle ilgili süregelen olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum katılımcının okuma becerisinin yeterli düzeyde olmamasına işaret etmektedir çünkü bu katılımcının anlama ulaşmada zorluklar yaşadığı görülmektedir.

Bunların yanında katılımcıların Ömer’in Çocukluğu hikâyesini Pollyanna’ya nispetle daha fazla beğendikleri görülmüştür. Bunun nedeni yerli kitapta yabancı isimlerin olmaması ve kültüre aşinalık olarak gösterilebilir. Dikkat çeken bir başka bulgu ise bazı katılımcıların (K2, K3, K4, K6, K10, K12) kitapta geçen Ömer’in köpek tarafından kovalanması sahnesine üzüldüklerini belirtmeleridir. Bu katılımcılar kendilerini kahramanın yerine koyarak empati kurmuşlardır. O hâlde bu katılımcılar okuma saatlerinden faydalanmışlardır. Çünkü okuma sırasında anlam kurmanın üzerine çıkılarak empati gerçekleştirilmiştir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların bazılarının hikâye okuma saatlerinden memnun kaldıkları (K2, K3, K4, K6, K9, K12) ve bundan faydalandıkları görülürken bir kısmının da (K1, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14) okunan kitaplardan kısmen memnun kalmadıkları ve daha resimli kitaplar istedikleri görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Hikâye Kitaplarını Okurken Zorlandıkları Durumlar

G.1.3. Okuduğunuz hikâye kitaplarında zorlandığınız herhangi bir nokta oldu mu?	Kodlar	Temalar
K2. K3. K4. K8. K9. K10. K11. K12. K14. Yabancı isimlerde zorlandım. K5. Okurken hep içimde bir sıkıntı vardı. Uzun olmasından. Boşlukların çok az olması beni çok zorladı. K6. Heyecanlandığımda o kelimeyi tam göremiyorum, gözüm bulanıyor, tam göremiyorum. Mesela komik şeylerde, yabancı kelimelerde. K13. Ömer’in çocukluğunda son sayfalarda zorlandım.	Kaynak dil Metin uzunluğu	Materyale bağlı zorluklar Kültürel farklılık

Okudukları hikâye kitaplarıyla ilgili zorlandıkları herhangi bir nokta olup olmadığı sorusuna dokuz katılımcı (K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K12, K14) aynı ifadeleri kullanarak yabancı kelimelerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar açısından yabancı isimler okuma akıcılığını sekteye uğratmıştır. Sınıf düzeyine uygunluğu literatürdeki kriterler göz önünde bulundurularak seçilen “Pollyanna” hikâyesindeki yabancı isimler katılımcıları zorlamıştır. O hâlde okuma esnasında yabancı isimlere takılan bu katılımcıların okuma becerilerinin sınıf seviyesi (6. Sınıf) açısından yeterli düzeye ulaşmadığı söylenebilir. K5 ise “Okurken hep içimde bir sıkıntı vardı. Uzun olmasından. Boşlukların çok az olması beni çok zorladı.” diyerek kitap okumayla ilgili yaşadığı zorlukları anlatmıştır. Diğer katılımcılar açısından kayda değer bir zorluk ifade edilmemiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Okuma Saatleriyle Ders Saatlerini Karşılaştırma Durumları

G.1.4. Sizce okuma saatleri yapılmaya devam edilmeli midir yoksa bunun yerine ders mi işlenmelidir?	Kodlar	Tema
<p>K1. K2. K6. K10. K12. Her ikisi de yapılmalıdır. K3. K7. K13. K14. Yapılmalı. K4. K9. İkisini de yapmalıyız. Ama kitap okuma daha önemli. K5. Her ikisi de olabilir. Benim için öğrenmek daha önemli. K8. Ders işlenmeli. Konularda geri kalıyoruz. K11. Ders işlenmeli. Çünkü sıkılıyorum. Derste konuşabiliyorum ama okuma saatinde sıkılıyorum.</p>	İstikrar	Okumanın önemine inanma
	Rutine bağlılık	

Tablo 4’te göre on iki katılımcı (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K12, K13, K14) okuma saatlerinin yapılmaya devam edilmesi yönünde görüş bildirirken iki katılımcı (K8, K11) okuma yapmak yerine ders işlenmesi gerektiğini söylemiştir. Bu iki katılımcıdan biri (K8) gerekçe olarak dersten geri kaldıklarını gösterirken, diğer katılımcı (K11) ise okuma saatlerinde konuşamadığı için sıkıldığını belirtmiştir. Katılımcının dersten geri kaldığı hissine kapılması ders saatlerinden birinin okuma saatine çevrilmiş olması nedeniyledir ancak araştırmacı dersleri okuma saatlerini de dikkate alarak planladığı için derslerde geri kalma söz konusu değildir.

Derste konuşabildiğini ancak okuma saatinde konuşamadığını söyleyen katılımcının (K11) ise kitap okuma saatlerinde kitap okuma konusunda

yeterince istekli olmadığı söylenebilir. Çünkü bu katılımcı okuma saatlerine katılma isteği duymamaktadır ve bir ders saatliğine bile olsa okumayı istemek yerine rahatça konuşabildiği ders ortamını tercih etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bulgulardan biri de bazı katılımcıların okuma saatleriyle ilgili tutumlarında değişimler yaşamalarıdır. Örneğin Tablo 1’de kısmen sıkıldığını söyleyen katılımcılar (K2, K12) bu soruya okuma saatlerinin devam etmesi gerektiği yönünde cevap vermiştir. Bu katılımcıların okuma saatlerinin faydasına inandığı ancak sürece tam olarak ısınmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Katılımcıların Okuma Saatleriyle İlgili Önerileri

G.1.5. Okuma saatleri uygulamasıyla ilgili öneriniz ya da önerileriniz var mı?	Kodlar	Tema
K1. K7. K12. K14. Haftada daha fazla kitap okuma saati olmalı. K2. İkisine de eşit miktar zaman ayıralım. K5. Mesela iki dersimiz varsa bir saati kitap okuma bir saati ders olsun. Her ikisi kitap okuma olmasın. Ama ders olması daha iyi çünkü ders işlerken eğleniyoruz. Ama kitap okurken sıkıcı geliyor. Herkes sessiz olunca ortam sessiz, sıkılıyorum. K8. Daha az okuma saati yapılsın. K10. K13. Kitaplar okuduktan sonra anlatılsa, hissedilen duygular söylense. Kitap hakkında konuşulsa iyi olur. K11. Dersin yarısı kadar sürede olursa daha iyi olur, dersten geri kalmazdık hem.	Daha fazla okuma Ders işleme Etkileşim	Öğretmenden beklentiler

Bazı katılımcılar (K2, K5, K11) bu soruyu bir önceki soruyla bağdaştırarak okuma saatleriyle ders saatlerini karşılaştırmışlardır. Dört katılımcı (K1, K7, K12, K14) okuma saatlerinin artırılması gerektiği yönünde fikir belirtmiştir. K8 daha az okuma saati yapılmasını istemiştir. İki katılımcı (K10, K13) benzer şekilde okuma saatlerinden sonra okunan kitaplar hakkında konuşulması ve bu kitapların anlatılmasını öneri olarak dile getirmiştir. Bu tablodaki katılımcıların önerilerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun okuma saatlerinin devam etmesi konusunda hemfikir oldukları ve faydasına inandıkları ancak beklentilerinin yeterince karşılanmadığı görülmektedir.

Katılımcılarla Yapılan İkinci Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümdeki görüşmelerin amacı hem katılımcıların çizgi roman okuma saatleri hakkındaki görüşlerine ulaşmak hem de hikâye okuma saatleriyle çizgi roman okuma saatlerini karşılaştırarak bununla ilgili görüşlerini sunmalarını sağlamaktır.

Tablo 6. Katılımcıların Okuma Saatlerinde Çizgi Roman Okumayla İlgili Görüşleri

G.2.1. Okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili düşünceleriniz nelerdir?	Kodlar	Tema
K1. Resimli olması ilgimi çekti. Eğlenceli. Düşünme yeteneğimizi geliştiriyor. K2. Resimleri olduğu için aklımızda canlandırabiliyoruz. Karşılıklı konuşmalar ilgimi çekti. K3. K7. Zevkliydi. İyiydi. Okudukça güzelleşti. K4. K8. K12. Resimleri daha fazla ve yazıları az olduğundan ilgimi çekti. Güzeldi. Bu benim için iyi oldu. K5. Hoşuma gitti. Komik yerleri vardı. Çizgi romanlar geldiği zaman sizin gösterdiğinizde çok merak ettim. Okumaya başlayınca hiç elimden bırakasım gelmedi. K6. Okumamın hızlandığını ve zihnimin geliştiğini düşündüm. K9. Çizgi romanlar daha iyiydi. Diğerlerinde yaşımızdan büyük kelimeler var. Çizgi romanda yaşımıza uygun şeyler var. K10. Bize macera yaşatıyor. Kitap okumayı sevdiriyor. Sanki kitabın içinde gibi oluyorum. K11. Başta çizgi romana önyargı yaptım sonra hoşuma gitti. Hikâye kitaplarında daha çok sıkılmışım çizgi romanlarda daha az sıkıldım. K13. Diğer kitaplardan güzel olduklarını düşündüm. Daha renkli olduğundan hayal dünyamızı geliştiriyor. Aklımızı geliştiriyor.	Görsellik Somutlaştırma Neşelenme Düzeye görelilik	Okuma motivasyonu
K14. Hepsi çok güzeldi. Daha çok sayfası olsun isterdim.	Dinamizm	

renkli olduğu için ilgimi çekti. **K9.** görsellik

Hep beraber okuduğumuzda

hikâyeden bir şey anlamıyoruz. Ses

oluyor. Çizgi romanda ise herkes

okuyor. Kimse ses yapmıyor. **K10.**

Daha önce hiçbirimiz okumuyorduk

şimdi alıştık okuyoruz. Çizgi roman

okuduğumuz saatler daha iyiydi

çünkü çizgi romanlar daha ilginç.

K11. Çizgi romanlar daha güzeldi

çünkü canlandırma gibi. Herkesin

sözü ağzından çıkıyor. Resimler

konuşmalar var. **K12. K14.** Çizgi

romanlar daha çabuk bitti. İkisi de

güzeldi. **K13.** Onlarda daha az resim

vardı bunlarda daha fazla. Onlardan

fazla bir şey anlamadık, zihin

gücümüzü geliştiremedi onlar.

Güdülenmeyi

sağlama

Tablo 7’de katılımcılar okuma saatlerinde hikâye ve çizgi roman okumayı karşılaştırmışlardır. Altı katılımcı (K1, K2, K5, K6, K12, K13) benzer şekilde cevap vererek çizgi romanların daha çabuk bittiğini bu nedenle de daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Dört katılımcı (K3, K4, K7, K8) doğrudan çizgi roman okudukları okuma saatlerinin daha güzel olduğunu söylemiştir. Bunun yanında bir katılımcı (K9) “Hep beraber okuduğumuzda hikâyeden bir şey anlamıyoruz. Ses oluyor. Çizgi romanda ise herkes okuyor. Kimse ses yapmıyor.” demiştir. Bu bulgu her iki tür için de okuma saatleri arasındaki farkı katılımcıların perspektifinden göstermesi açısından önemlidir. Çizgi romanların okunmaya başlanmasıyla katılımcıların okuma saatlerine olan ilgisi artmıştır. Bir diğer katılımcının (K10) söyledikleri de yine bu bulguyu destekler niteliktedir, bu katılımcı da “Daha önce hiçbirimiz okumuyorduk şimdi alıştık okuyoruz. Çizgi roman okuduğumuz saatler daha iyiydi çünkü çizgi romanlar daha ilginç.” demiştir. Aslında “hiçbirimiz okumuyorduk” ifadesi gerçeği yansıtmamaktadır çünkü düzenli olarak okuyan katılımcılar vardır ancak bu katılımcı okuma saatlerine yeterince ilgi göstermeyen katılımcılar adına bunu söylemiştir. Bu bulgular katılımcıların hem yaş itibarıyla hem de içinde yaşadığımız çağ itibarıyla görselliği olan araçlara olan meyillerinin kanıtıdır. Bu nedenle katılımcılar çizgi roman okudukları okuma saatlerinden daha yüksek beğeniyle söz etmişlerdir.

Tablo 8. Katılımcıların Okudukları Kitapları Tür Açısından Karşılaştırma Durumları

G.2.3. Çizgi roman ile hikâyeyi tür olarak karşılaştıracak olursanız her ikisini okumak arasında ne tür farklar var?	Kodlar	Tema
<p>K1. K13. Hikâyelerde fazla macera yok. Çizgi romanlar macera filmi gibi. K2. K4. Hikâyelerin sayfaları fazla olduğu için çok iyi anlayamıyorum. Çizgi romanlar daha ayrıntılı ve fazla yazılı olmadığı için daha iyi anlıyorum. K3. Çok fark yok. K5. Diğer türleri okurken canım sıkılıyor fakat çizgi roman okurken kendimde değilim hep okumak istiyorum. K6. K8. K12. Çizgi romanlarda daha çok hayal kuruluyor. K7. Çizgi romanlar daha sürükleyici, daha iyi anlıyorum. K9. Çizgi romanlar ilgimizi çekiyor. Resimleri vs. çizgi romanlar gerçekmiş gibi oluyor. Okumak istiyorum. Ama hikâyelerde sıkılıyorum bir daha okuyasım gelmiyor. K10. Çizgi roman hayal dünyasını geliştiriyor. Macera yaşatıyor. K11. Çok fark var. Çizgi romanlar daha canlı, düz değil. Herkesin resmi ayrı ayrı. Hem görüntü hem okuma olarak daha iyi seçebiliyoruz. Her fotoğraf değiştiğinde neler olduğunu daha iyi canlandırabiliyoruz kafamızda. K14. Çizgi romanlar fazla aklımda kalmıyor.</p>	<p>Materyal hacmi</p> <p>İsteklilik</p> <p>Yaşamsallık</p> <p>Anlaşılrlık</p> <p>Geçicilik</p>	<p>Okuma sürekliliğini destekleme</p>

Katılımcılardan hikâye kitaplarıyla çizgi romanları karşılaştırmaları istendiğinde yedi katılımcı (K1, K5, K7, K9, K10, K11, K13) çizgi

romanların hikâye kitaplarına göre daha maceralı ve sürükleyici olduğuna vurgu yapmıştır. Bunun yanında dört katılımcı (K6, K8, K10, K12) çizgi roman okurken daha fazla hayal kurabildiğini söylemiştir. Katılımcıların hayal kurmaktan kasıtları okuduklarını gözlerinde canlandırabilme durumları olmalıdır. Çünkü çizgi romanlarda olay akışına bağlı olarak sunulan resimler olayın daha somut sunulmasına olanak vermektedir. Bu nedenle iki katılımcı (K2, K4) da çizgi romanları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K3) türler arasında fark görmediğini ve bir katılımcı (K14) da çizgi romanların aklında fazla kalmadığını söylemiştir. Katılımcıların türle ilgili karşılaştırmalarına bakıldığında çizgi roman üzerinde hikâyeye nispetle daha fazla memnuniyet söz konusudur. Katılımcıların bu memnuniyetinde çizgi romanın kolay okunması, görsel özelliklerinin fazla olması, dilinin sadeliği oranında anlamak için çok çabaya ihtiyaç olmaması gibi özellikler öne çıkan görüşlerdir.

Tablo 9. Ders Kitaplarında Çizgi Roman Metinlerine Yer Verilmesiyle İlgili Katılımcı Görüşleri

G.2.4. Ders kitabındaki metinlerde çizgi romanlara da yer verilmesini ister misiniz? Neden?	Kodlar	Tema
<p>K1. K9. K14. İsterim. Hepsi sade düz hikâyeler olmasın içinde biraz da eğlenceli şeyler olsun. İnsanlar böyle kitapları daha çok sevebilir. K2. Evet. Daha çok anlayabilmek için. K3. Evet. K8. İsterim. Daha ilginç olur. K4. Evet. Çizgi romanlar güzel. Değişiklik olur. K5. Olabilir. Canım sıkıldığında okurum. K6. Evet. Bakıp geçmişi hatırlayabiliriz.</p>	Tekdüzelikten kaçış	Metin işleme süreci
<p>K7. Evet. Çünkü çizgi romanları nedense içimden daha çok okumak geliyor. K10. İsterim. Normal metinler fazla maceralı olmuyor. Çocuklar biraz da macera yaşasın. K11. Evet. Çizgi romanlar daha çok hoşuma gidiyor, daha eğlenceli. K12. Evet. Güzel olduğu için, resimli olduğu için. Resim olunca daha iyi anlarım. K13. İsterim. Çünkü kitaplara daha iyi odaklanmamızı sağlar.</p>	Güdülenme	Macera arayışı

Bütün katılımcılar ders kitaplarında da çizgi roman türüne yer verilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerinin nedenleri olarak

ise böylece kitapları daha çok sevebileceklerini (K1), daha rahat anlayabileceklerini (K2, K12), daha ilgi çekici olacağını (K8, K9, K14), daha maceralı ve eğlenceli olacağını (K10, K11), daha iyi odaklanabileceklerini (K13) söylemişlerdir. Özellikle K1, K9, K14'ün belirttikleri görüşler ders kitaplarının tekdüze içerikler barındırdığını ifade etmesi açısından önemsenmelidir.

Tablo 10. Katılımcıların Çizgi Roman Okurken Yaşadıkları Zorluklar

G.2.5. Çizgi roman okurken zorlandığınız herhangi bir nokta oldu mu?	Kodlar	Temalar
K1. K3. K5. K7. Olmadı. K2. K8. İlk başlarda okuyacağım yeri karıştırdım. K4. K10. K14. Yabancı isimlerde zorlandım. K6. İlk defa çizgi roman okuduğumdan ilk başlarda okuyacağım yeri karıştırdım. Yabancı kelimelerde zorlandım. K9. Hayır. Hoşlandım daha çok. K11. Resimler arası geçişlerde ilk başlarda zorlandım sonra gitgide alıştım, zorlanmaz oldum. K12. K13. Küçük yazılarda zorlandım.	Konuşma balonu geçişleri Kaynak dil Yazı boyutu	Baskı özellikleri Kültürel farklılık

Tablo 10'a göre beş katılımcı (K1, K3, K5, K7, K9) herhangi bir zorluk yaşamadığını söylemiştir. Bazı katılımcılar (K2, K6, K8, K11) ilk defa çizgi roman okuduklarından ilk başlarda okudukları yerleri karıştırmışlardır ancak zamanla bu zorluğu yenmişlerdir. Araştırmanın başından bu yana katılımcıların zorlandıkları bir diğer nokta da yabancı isimlerdir. Yine üç katılımcı (K4, K10, K14) yabancı isimlerden dolayı zorlandığını söylemiştir. İki katılımcı (K12, K13) ise küçük yazılarda zorlandığını söylemiştir. Çizgi roman okurken yaşanan zorluklara bakıldığında çoğunluğunun türe aşına olmamaktan ve eserlerin çeviri olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Çeviri eserlerde bulunan yabancı isimlerin katılımcıların anlam birliği kurmasını sekteye uğratması durumu bazı katılımcılar açısından hikâye kitaplarında da yaşanmıştı.

Sonuç ve Tartışma

Okuma saatlerinde tüm katılımcıların aynı zaman dilimlerinde aynı kitapları okumaları katılımcılar açısından özgün bir deneyim oluşturmuştur, tüm sınıf

aynı kitaplar üzerine düşünmüş ve aynı kitapları anlamaya çalışmıştır. Dolayısıyla sınıf içindeki uygulama saatlerinde birliktelik meydana gelmiştir. Araştırma süreci hikâye ve çizgi romanların kullanıldığı iki ayrı süreçten oluştuğu için sonuçlar da iki grupta incelenecektir.

İlk olarak hikâye okuma saatlerinden bahsedilmelidir. Katılımcılar genel olarak hikâye okuma saatlerinden fayda gördüklerini belirtse de sürecin bir parçası olmakta zorlanan, sürece isteksiz katılan katılımcılara da rastlanmıştır. Bu durum kuşkusuz bu katılımcıların davranışlarına da yansımış ve sınıf içi motivasyonu sekteye uğratmıştır. Araştırmada bu durumla ilgili veriler önemsenmiştir çünkü okumayla ilgili olumlu tutumlara sahip olmayan katılımcılara olumlu tutum kazandırarak kitap sevgisi telkin etmek bu araştırmanın amaçları arasındadır. Bunun yanında istekli katılımcıların da herhangi bir sebeple engellenmemesi de sürecin sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir. Eğer bu kazanımlar sağlanırsa böylece kitap okumak için istek duymayanlar da istek duyanlara uyum gösterecek ve istenilen tablo ortaya çıkacaktır.

Bazı katılımcılar, eserlerin çeviri olmasından kaynaklı olarak metin içi yabancı isimlerden dolayı anlam kurmada zorlandıklarını söylemişlerdir. Bu katılımcılar metnin bağlamına (kontekst) ulaşma aşamasında bir engele takılmışlardır. Dolayısıyla yabancı isimleri metnin anlamına etki eden parçalar olarak düşünerek anlama ulaşmakta zorlanmışlardır. Bazı katılımcılar ise daha resimli kitaplara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar için resim, kitapta yazanları anlamayı kolaylaştıran etmenlerden biridir.

İkinci olarak ise çizgi roman okuma saatlerinden ve çizgi roman okuma saatleriyle hikâye okuma saatlerinin karşılaştırılmasından bahsedilmelidir. Hikâye okuma saatlerine istekli ve düzenli olarak katılan katılımcılar çizgi roman okuma saatlerine de artan bir istekle katılmışlardır. Ancak daha önemlisi okuma saatlerine isteksiz katılan ve sıkıldığını söyleyen katılımcıların söylem değiştirmiş olmalarıdır. Bu katılımcılar çizgi romanların kendilerini kitaba alıştırdığını, daha kolay anladıklarını, resimlerinden dolayı merak duyduklarını belirterek aslında daha önce birtakım sebeplerle okuma düzeyi olarak geri kalmış ve okumaya pek ilgi duymamış bireylerin beklentilerine yönelik materyal sunulduğunda okumaya istek duyabileceklerini bize göstermişlerdir. Bu anlamda çizgi romanların okunmasının kolay olması ve resimlerinin çok olması nedeniyle dezavantajlı gruplara kitap sevgisi kazandırmada yardımcı bir unsur olarak kullanılabilir. Çizgi romanların kolay okunmasının sebebi ise metin bölümlerinin az resimlerin çoğunlukta olmasıdır.

Katılımcılar ders kitaplarında da çizgi roman metinlerine yer verilmesini istemişlerdir. Çizgi roman metinlerine bazı ders kitaplarında yer verildiği bilinmektedir ancak bunlar genellikle serbest okuma metinleri olarak kitaplarda yer almaktadır. Oysa görselliğe maruz kalma noktasında yoğun bir çağda yaşadığımızı düşünürsek çizgi roman metinlerinin metin işleme sürecine dahil edilerek ayrıntılı incelenmesinin istenmesi yerinde bir taleptir. Böylelikle bireylerin görsel okuma kapasiteleri gelişecek ve günlük hayatın getirilerine hazırlıklı olacaklardır.

Eğitim alanında çizgi romanlarla yapılan araştırma sayısı diğer konu alanlarına nispetle az olsa da yapılmış çalışmaların birçoğu çizgi romanların eğitici amaçlı kullanılabilir faydalı materyaller olduğunu gösteren çalışmalardır. Ünal (2018) sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma çizgi romanları yalnızca okuma aracı olarak görmemek gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Okuma motivasyonuna katkı sağlayan çizgi romanların akademik başarıyı artırmada eğitici bir araç olarak kullanılabilirliği de görülmektedir.

Ekinci Efecioğlu (2013) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çizgi roman kullanımıyla ilgili çalışmalar yaptığı araştırmasında kullandığı çizgi romanlardan kelime öğretimi, sembollerini tanıma ve çıkarım yapma konularında olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Görsellik özelliklerinden dolayı somutlaştırıcı katkısı olan çizgi romanların kelime öğretiminde de etkin olarak kullanılabilir materyaller olduğunu söyleyebiliriz. Topkaya (2014) Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde eğitici çizgi romanlara dayalı materyal kullanarak eğitici çizgi romanların akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmış ve ayrıca araştırmacı akademik başarıya ulaşma yollarından biri olan okuma alışkanlığının da çizgi romanlardan yardım alınarak kazandırılmasının mümkün olabileceğini belirtmiştir. Çizgi romanlardan yardım alınarak bireylere okuma alışkanlığı kazandırılabilirliği sonucu çalışmamızda da katılımcı görüşleri aracılığıyla ulaşılan sonuçlardandır. Bu çalışmalar çizgi romanların belli yaş grupları açısından ilgiyi artırıcı materyaller olduğunu doğrulamaktadır.

Katılımcı grubunun beklentisi hedeflerin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan kitle çocuk yaş grubundaki altıncı sınıf öğrencileridir. Ancak beklenti ve ihtiyaçlar yaş gruplarına göre değişebilmektedir. Öner'in (2013) üniversite hazırlık öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında çizgi romanların anlamaya katkı sunmada ve olumlu tutum geliştirmede katılımcılar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışma, eğitici bir araç olarak çizgi roman kullanımında katılımcı grubunun yaş düzeylerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir.

Çizgi romanların büyük yaş gruplarında aynı işlevselliği sunmayacağı düşünülebilir. Hatta küçük yaş gruplarına bile sürekli ve sadece çizgi roman okutmak avantajdan çok dezavantaj oluşturabilir. Ancak burada dikkate alınması gereken durum çizgi romanların okuma ve okutma sürecinde motivasyonu artırmada kullanılabilecek yardımcı birer araç olduklarıdır. Özellikle okuma alışkanlığı kazanamamış, kitapla arasına mesafe koymuş bireylerin kitaba olan tutumunu değiştirmeye olumlu katkılar sunabileceği düşüncesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Çetin ve Karaata (2010) bir grup araştırmacının “çizgi romanların özellikle okumayı sevmeyen öğrenciler üzerinde etkili olduğu” (s. 208) yönünde görüşler sunduklarını belirtmektedir. Bu çalışmada da okuma ve kitaplar hakkında olumsuz görüşler sunan bazı katılımcılar çizgi roman okuduktan sonra görüşlerini olumlu yönde değiştirmişlerdir. Gönen’in (1991) çocuk katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmasında ise normal gelişim gösteren korumaya muhtaç çocuklar ve gençler arasında en çok ilgi gören ve en çok okunan türün çizgi roman olduğu görülmüştür (akt. Devrimci, 1993, s. 45). Bayram’ın (1990) çalışmasında da ilkökul öğrencilerinin en çok hoşlandıkları kitap türleri seçiminde %50 oranla çizgi romanı seçtikleri görülmüştür. Geçmişten günümüze yaygınlığı azalan çizgi romanlar günümüzde çocukların karşısına daha az çıkmaktadır. Bu nedenle tercih edilmesi de bireylerin ulaşma imkânının olduğu kitaplıklarda bulunma durumuna bağlıdır. Bu çalışmada da katılımcılar çizgi roman okuma saatlerini hikâye okuma saatlerinden daha fazla beğendiklerini dile getirerek aslında ihtiyaç duydukları şeyi hissettirmişlerdir. Bu katılımcılar kitaplara uzak değillerdir. Ancak severek okuyacakları kitaplara ihtiyaç duymaktadırlar.

Konuyla ilgili Uslu Üstten ve Pilav (2016) da yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi roman kullanımıyla ilgili araştırmasında çizgi romanların başarıya olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Cihan (2014) eğitsel araç olarak çizgi romanların kullanılmasıyla ilgili çalışmasında çocuklardan elde edilen veriler sonucunda “çizgi roman, öğrencileri özellikle okuma eylemine teşvik etmek için son derece uygun bir araçtır” (s. 316) fikrini sunmuştur. Emans (1960) ise bazı öğretmenlerin çizgi roman okumanın genel okumayı teşvik ettiğini belirtmiştir (akt. Tuncer, 1993, s. 65). Çiçek Şentürk’ün (2020) beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında çizgi romanların eğitici ve motivasyonu artırıcı bir öğretim materyali olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topkaya ve Yılar’ın (2015) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise çizgi romanların derse olan ilgiyi artırdığı ve okuma alışkanlığı kazandırmada faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topkaya’nın (2016) karikatürlerle çizgi romanları karşılaştırdığı çalışmasında beşinci sınıf öğrencileri üzerinde çizgi romanların

karikatürlerden daha etkili bir öğretim aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karagöz'ün (2018) eğitici çizgi romanlardaki disiplinler arası içerikleri belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, çizgi romanların disiplinler arası öğretimde işlevsel içerikler barındırdığı ve çizgi romanlarla yapılan sınıf içi uygulamaların okuma başarısını artırdığı görülmüştür.

Bahsedilen çalışmalarda çizgi romanların ilgi çekici bir öğretim materyali olduğu ve farklı derslerde de çizgi romanların başarıyı artırmada kullanılabileceği fikri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada ise okuma saatlerinde istekli veya isteksiz okuyan tüm katılımcılara çizgi romanın kendi okuma eylemleri üzerindeki katkısı bizzat çizgi roman okuyarak deneyim elde eden katılımcıların kendisine sorulmuştur. Gerçekleştirilen bu çalışma ve öğrenci görüşleri sonucunda düzenli olarak yapılan okuma saatlerinin katılımcılara okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde olumlu kazanımlar edindirdiği ve çizgi romanların okuma saatlerinde önemli bir motivasyon aracı olduğu görülmüştür.

Öneriler

Okullarda yapılan okuma saatlerinin sistematik olarak sürdürülmesine katkı sağlayacak ve işlevselliğini artıracak yeni çalışmalar yapılabilir. Okullarda gerçekleştirilen okuma saatlerinde öğrencilere tek kitap türü üzerinden okuma yaptırmak yerine daha fazla türün seçenek olarak sunulduğu okuma saatleri yapılarak öğrencinin zevk alarak okuyabileceği kitaplarla buluşması sağlanabilir.

Belli bir grup katılımcı üzerinde yapılan bu çalışma farklı sosyoekonomik gruplarla yapılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir. Bu yaş grubu katılımcıların okumaktan hoşlandıkları türlerden biri de masallardır. Görsellerle zenginleştirilmiş masallar da okuma alışkanlığı kazandırmada pedagojik bir araç olarak kullanılabilir. Eğitici çizgi romanların farklı dil becerilerine (dinleme/izleme, konuşma, yazma) katkı sunacağı yeni çalışmalar yapılabilir.

Farklı sınıf düzeyindeki ders kitaplarına, hitap ettiği kitleye uygun çizgi roman metinleri yerleştirilerek çizgi romanlarla metin işleme süreçleri gerçekleştirilebilir. Yoğun görselliğe maruz kalan günümüz bireyleri böylelikle okulda sistematik olarak bu görsellerle ilgili anlam kurma mekanizması kazanabilirler. Medya okur yazarlığı öğretiminde de çizgi romanların yardımcı bir materyal olarak kullanıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Birinci yazar Hasan Can Gürsoy çalışmanın yöntemi, planlanması, analizi, yorumlanması ve yazılmasına katkı sağlamıştır.

İkinci Yazar Ali Göçer çalışmanın fikri, yöntemi, planlanması, analizi, yorumlanması ve yazılmasına katkı sağlamıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. Çalışmanın özgünlüğüne dikkat edilmiş, yararlanılan kaynaklar dipnot ve kaynakçada usulüne uygun olarak eksiksiz zikredilmiştir. Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen göstermişlerdir.

Kaynakça

- Akcanca, N. (2020). An Alternative Teaching Tool In Science Education: Educational Comics. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1550-1570.
- Arı, G. ve Okur, A. (2013). Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 307-328.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim) (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Astuti, T. M. P., Kismini, E. ve Prasetyo, K. B. (2014). The Socialization Model Of National Character Education For Students In Elementary School Through Comic. *Jurnal Komunitas*, 6(2), 260-270.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K.K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumların İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bayram, O. (1990). İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, S. (2001). Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.

- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 32-49.
- Cihan N. (2014). Eğitsel Araç Olarak Çizgi Romanın İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Konularına Uyarlanması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 3(3), 313-321.
- Çiçek Şentürk, Ö. (2020). Argümantasyon Destekli Eğitici Çizgi Romanların Öğrencilerin Çevreye Yönelik İlgi, Motivasyon Ve Akademik Başarılarına Etkisi İle Öğrenci Deneyimleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk Öğrencilerin Okumama Sorununa Çözüm Önerileri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(1), 202-215.
- Çocuk Vakfı (2006, Eylül). Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi [Broşür]. İstanbul: Yazar.
- Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi Ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Ve İlgilerinin Belirlenmesi. Turkish Studies, 7(4), 1649-1662.
- Ekinci Efecioglu, E. (2013). The Role Of Graphic Novels in Teaching English As A Foreign Language (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Göçer, A. (2014). Türkçe Eğitiminde Ölçme ne Değerlendirme (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2018) Temel Dil Becerilerinin Birbirleriyle İlişkisi ve Bireyin Anlam Evreninin Gelişimi ve Gerçek Yaşam Becerileri Açısından Önemi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7(4), 40-50.
- Gündüz, U. (2004). Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Çizgi Romanın Kültürel Toplumsal ve Siyasal İşlevleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karabağ, H.H. (2006). Çocuk Gelişiminde Çizgi Romanın Etkisi. S. Sever (Ed.), II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06

Ekim 2006) bildiri kitabı içinde (s. 285-290). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karagöz, B. (2018). Eğitici Çizgi Romanların Işığında Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 637-661.

Mamolo, L. A. (2019). Development Of Digital Interactive Math Comics (Dımac) For Senior High School Students in General Mathematics. Information & Communications Technology in Education, 6(1689639), 1-13.

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel Veri Analizi (1. Baskı). (A. Ç. Kılınç, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994).

Öner, S. (2013). The effect of a selected graphic novel on reading comprehension (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Sömen, T. (2020). Sosyal Bilgilerde Bir Öğretim Materyali Olarak Çizgi Roman. N. E. Akhan ve S. Demirezen (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular İçinde (s.351-380). Nobel Akademik Yayıncılık.

Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 215-232.

Topkaya, Y. (2014). Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Topkaya, Y. (2016). Doğal Çevreye Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Kavram Karikatürleri İle Eğitici Çizgi Romanların Etkililiğinin Karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34), 259-272.

Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2015). Analysis Student Views Related To Educative Comics. Route Educational and Social Science Journal, 2(3), 106-117.

- Tuncer, N. (1993). *Çizgi Roman ve Çocuk* (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uslu Üstten, A. ve Pilav, S. (2016) Temel Seviyede Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanların Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 599-606.
- Ünal, O. (2018). Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Başaran, B. (2015). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 463-478.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). Okuma Ve Anlama Öğretimi. Yıldız C. (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi İçinde* (s. 115- 149). Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.