

## Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

03.11.2022

Kabul Tarihi

04.04.2023

Anahtar Kelimeler

Okuma,

Anlama,

Okuduğunu Anlama,

Drama,

Sinema

## Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserlerin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

\*Yakup KARATAŞ, \*\*Kenan KILIÇDERE

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında oluşacak değişikliğin gözlemlenmesidir. Bu bağlamda ilkököl seviyesinde deneysel bir çalışma olarak tasarlanan araştırma, sosyo-kültürel ve ekonomik yönden farklı seviyede olan 3 ayrı okulda uygulanmıştır. Uygulamaya her okuldan bir örneklem sınıf seçilmiştir. Sınıfların tamamı 2. sınıf seviyesinde olup her sınıfta 35 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere tarafından, 6 aylık süreçte 5 kitap okunmuştur. Uygulama, kitabın okunması, yorumlanması, kitaptan esinlenerek senaryosu yapılmış sinema filminin izlenmesi ve yorumlanması, kitaptan esinlenmiş olan çizgi filmin izlenmesi ve yorumlanması, kitabın öğrenciler tarafından kısa bir tiyatro eserine dönüştürülmesi ve tiyatroyun sınıfta oynanması etkinliklerini içermektedir. Kitapların tercihinde, sinema veya çizgi film olarak senaryolaştırılmış ve yayınlanmış olmaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Andersenden Masallar, Pinokyo, Denizler Altında 20.000 Fersah, Gizemli Adaya Yolculuk ve Alis Harikalar Diyarında kitapları seçilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama İlk-Son Test şeklinde yapılmıştır. Ayrıca okul dışı gelişimin gözlenmesi için Velilere yönelik 12 sorudan oluşan İlk-Son Anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf içi değişiklikleri gözlemlemek içinde Öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan İlk-Son anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğlenme amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma son testi ile ilk testi arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserleri Okunmanın Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

**Atf:** Karataş, Y. ve Kılıçdere, K. (2023). Sinemaya aktarılan yazılı eserlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 41-61. DOI: 10.55150/apjec.1199025

## Article Information

Article Type

Research Article

Received

03.11.2022

Accepted

04.04.2023

Key Words

Reading,  
Comprehension,  
Reading  
Comprehension,  
Drama,  
Cinema

## The Effect of Written Works Transferred to Cinema on Students' Attitudes Towards Reading

\*Yakup KARATAŞ, \*\*Kenan KILIÇDERE

### ABSTRACT

The aim of this research is to observe the change in students' attitudes towards reading by reading the books that have been transferred to the cinema. In this context, the research, which was designed as an experimental study at the primary school level, was implemented in 3 different schools, which were at different socio-cultural and economic levels. A sample class was selected from each school for the application. All of the classes are at the 2nd grade level and there are 35 students in each class. 5 books were read by the students in a 6-month period. The application includes the activities of reading and interpreting the book, watching and interpreting the movie inspired by the book, watching and interpreting the cartoon inspired by the book, turning the book into a short theatrical work by the students and playing the theater in the classroom. In the choice of the books, the fact that they were scripted and published as movies or cartoons was taken into consideration. In this context, Andersen's Tales, Pinocchio, 20,000 Leagues Under the Sea, Journey to the Mysterious Island and Alice in Wonderland were selected. The Attitudes Towards Reading Scale was applied to determine the students' attitudes towards reading. The application was made in the form of the first-post test. In addition, the First-Last Questionnaire consisting of 12 questions for parents was developed and applied to monitor the out-of-school development. In order to observe the changes in-class, the First-Last questionnaire consisting of 11 questions was applied to the teachers. As a result of the research, a significant difference was found in favor of the post-test between the post-test and the first-test of reading for fun and reading for academic purposes. In this context, it has been observed that reading the Written Works Transferred to the Cinema has a positive effect on the Attitudes of the Students towards Reading.

## 1. GİRİŞ

İnsanlık medeniyetinin en kıymetli keşiflerinden biri de yazıdır. Yazı sayesinde tarih boyunca yaşananlar kayıt altına alınabilmiş ve günümüze ulaştırılabilmıştır. Yaşayan ve devam eden tarih de yine aynı araç ile gelecek nesillere aktarılmış ve aktarılmaya devam edecektir. Yazının insanlığın tüm kültürel mirasının aktarıldığı bir araç olarak kullanılmasının dışında tüm bilimlerin, sosyal ve kültürel hayatın devamlılığını sağlayan bir araca dönüşmüştür.

Yazının anlam kazanması ancak ve sadece okunan metnin tam ve eksiksiz olarak anlaşılması ile mümkündür. Özellikle içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda okunan metinlerin anlaşılması ve buna bağlı olarak verilerin birleştirilerek bilgiye dönüşmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü bilmekteyiz ki bilgi beceriyi, beceri de tutumu yani ürünü ortaya çıkarmaktadır.

Okumak; "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2022). Okuma, basılı kelimelerin duyu organlarımız yoluyla algılanıp bunları anlamlandırmaya, kavramaya ve yorumlamaya dayanan bir etkinliktir (Özdemir, 1983:1). Aynı zamanda okuma, düşünme ve davranma gücümüzü besleyip geliştirir. Bireye, okuduğu her yazılı metni anlamaya çalışarak bu yolla anlama, fark etme, tahmin etme gücü kazandırır (Özdemir, 1991:32).

Günümüzde insanların sıklıkla karşılaştığı en büyük sorunlardan birisi de okuduğunu anlamaması ya da anlamada güçlük çekmesidir. Özbek (1994), "İnsanları değiştirmede bilinçlendirme de yeterli dinamiği içinde taşıyan sanata, özellikle de güzel sanatların en işlevsel konumunda olan yazına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Toplumun yazını bir gereksinim olarak görmesi de epeyce bir aşama kaydetmek demektir. Bu aşamayı sağlamak yolunda sanat adamlarının yanı sıra sanat eleştirmenlerine, medyaya, özellikle de eğitim-öğretim kurumlarına çok iş düşmektedir." demiştir.

Bununla birlikte okumanın temel amacı anlamaktır. Anlama, okumanın en temel parçasıdır. Okuduğunu anlayarak kişi, özellikle de çocuklar ve gençler içinde buldukları dünyayı, öz varlıklarını daha iyi tanıyıp anlar böylece ilgi ve beklentilerini şekillendirir. Okumanın temel amacı öğrencilere, dünyayı ve kendilerini anlamalarını, beklenti ve ilgilerini geliştirmelerini; bağımsız anlayıcılar olmalarını sağlayan strateji ve teknikler geliştirmelerini sağlamaktır. Anlama, okuma öğretiminin en kıymetli

parçası olarak düşünülebilir ve bu öğretimin temel amacı öğrencilerin düşünmesini ve okuduklarına tepki vermesini sağlamak; özetle anlamak için öğrenmelerini sağlayan öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasıdır (NRP, 2000).

Özbek (1994), "Okumanın vazgeçemeyeceğimiz bir ihtiyaç olması için okumak, okuduğunu anlamak gerekir. Okuduğunu anlamak, okuduğundan keyif almak belli bir birikim ve yeterliliğe ulaşmak ile gerçekleşebilir. Yorumlamanın bir bilim dalı haline gelmesi, okurda birikimi gerekli kılmaktadır. Günümüzün karmaşık dünyasını yansıtan sanat eserlerini yorumlamak artık bir uzmanlık işi haline gelmiştir" diyerek sanat alanları içinde yazının önemine vurgu yapmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Sekizinci Bölüm 52. Maddede öğrencilerden beklenen davranışlar bölümünde de vurgulandığı gibi, ilkokullarda öğretmenler tarafından öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması ile bilgi, beceri ve tutum geliştirilmeye çalışılmaktadır (MEB Temel Eğitim Kanunu).

Ayrıca okunan kitapların öncelikle öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilerek işbirlikçi çalışma metodu ile tiyatro metnine dönüştürülmesi ve akabinde yeterli süre tanınarak metnin dramaya dönüştürülmesi öğrencilerin kitap okuma konusunda motivasyonlarını da etkilemektedir.

Tiyatro çalışmasında bir konu ya da durum canlandırılır, uygulamalı sergi yapılır ve yaşantıya dönüştürülür. Bu yöntemle eğitim sürecinde etkin olan öğrenci, kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirerek olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 2000; Ayaydın ve Aktaş, 2020).

Bu araştırmanın amacı, sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında oluşacak değişikliğin gözlemlenmesidir. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirilmesinde sinema veya tiyatroya aktarılmış yazılı eserlerin okunması ve sınıf içi etkinlik olarak tiyatroya dönüştürülmesinin öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından önemlidir.

### **1.1. Okumaya Yönelik Tutum**

"Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden keyif alan" bireyler yetiştirmek (Talim ve Terbiye Kurulu, 2015, s.3) Türkçe Öğretim Programı'nın öngörülerinde yer almaktadır. Programın okuma ile ilgili temel amacının öğrencilerin okuma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak olduğu söylenebilir (Özdemir ve Şerbetçi 2018).

Tutum, bireyin herhangi bir konuyla ilgili geçmişten günümüze edindiği davranış şeklidir. Bireyin öğrenme sürecinde kazandığı olumlu ya da olumsuz tecrübeler

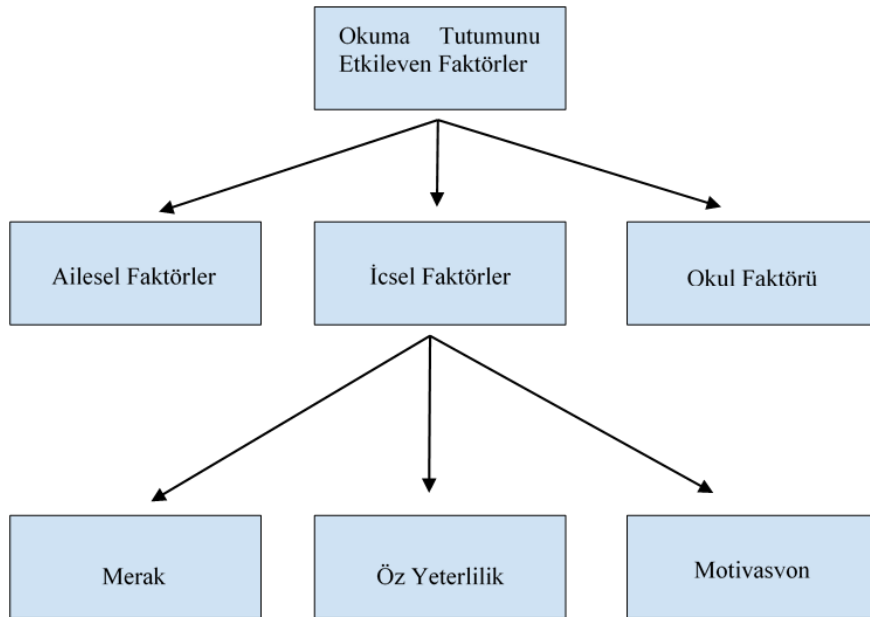
tutumları belirler. Bu nedenle kişinin davranış kazanımı sürecinde olumlu tecrübeler-tutumlar edinmesi önemlidir (Karahan, 2018).

Okumaya yönelik tutumun belirginleştiği en önemli süreç öğretim sürecidir. Bireyin eğitim öğretim ve sosyal hayatında karşısına çıkan okuma ve çevresinden edindiği tecrübeler kişiyi geleceğe hazırlar. Bireyin edindiği her bilgiyi güçlendirmesi için altyapısının sağlam olması bu nedenle de okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması önemlidir. Bu periyotta bireyin aile, okul ve çevrede kazandığı davranışlar tutumların belirlenmesinde etkili olur. Bu nedenle okuma ile ilgili yapılan çalışmalar ve faaliyetler dikkate alınmalı ve üzerinde hassasiyetle durulmalıdır (Karahan, 2018). Gelişmiş ülkelerde ilköğretim döneminde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70 düzeyinde iken ülkemizde bu oran %40 düzeyindedir (Güleryüz, 1999:16).

Okuduğunu anlama süreci tamamen bilişsel bir süreçtir. Öğrencilerin bu bilişsel süreçlerinin iyi belirlenip, eksikliklerin giderilmesine yönelik planlama temelli destekleyici çalışmaların yapılması, okuduğunu anlama ile ilgili eksikliklerini azaltarak başarı seviyelerini artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır (Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2007).

## 1.2. Okumaya Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörler

Black'in hazırlamış olduğu okumaya yönelik tutumları 2006 yılında uyarlamış olan Mustafa Kocaarslan (2006)'a göre okumayı etkileyen faktörler 3 başlığa ayrılmıştır. Bunlar; okul Faktörü, İçsel Faktörler ve Ailesel Faktörlerdir. Bunlardan İçsel Faktörler 3 alt faktöre ayrılmaktadır: motivasyon, öz yeterlilik ve merak.



Şekil. Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler (Black, 2006'dan uyarlanmıştır.)

Okuma, özellikle aile ve ailenin içinde bulunduğu kültürün içinde gerçekleşen bir dizi ilişkileri gerektirmektedir (Freebody, 2004). Ebeveynlerin inançları çocuklarının ev deneyimlerini etkilemektedir. Aile içinde günlük hayatta sürekli tekrar eden olaylar çocukların okuma gelişimlerine, alışkanlıklarına ve tutumlarına yön verebilmektedir (Morrow ve Young, 1997).

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuma yazmaya ilişkin yaklaşımlarındaki süreklilik ve tutarlılık öğrencileri iyi bir okur yazar olma yolunda motive etmektedir (Myoungsoon ve Heekyoung, 2002). Okulda gerçekleşen eğlence amaçlı ve akademik amaçlı okuma aktiviteleri öğrencilerin bir okur olarak karakterlerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirebilmekte veya tam tersine zorlaştırabilmektedir (McCarthy ve Moje, 2002). Öğrencilerin gerçekleştirdiği okuma faaliyetleri ve etkinlikleri onların düşüncelerini, okumanın önemine ve değerine olan inançlarını ve yaşamlarında okumanın yerinin ne olduğu hususunu etkilemektedir (Turner ve Paris, 1995).

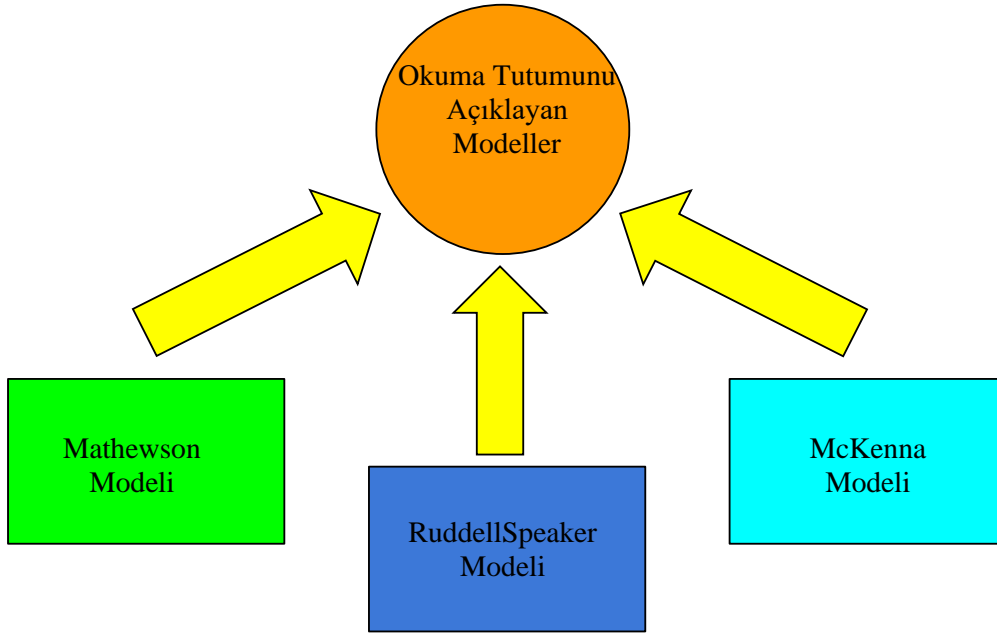
Motivasyon, kaynağı ister dışsal ister içsel olsun kişilerin okuma etkinliğine katılımını etkilemektedir (Cole, 2002; Schiefele, 1999). Öğrencilerin motivasyonu, okumaya ilişkin hedefleri, inançları ve değerleri ile şekillenmektedir. Bu nedenle okumaya yüksek seviyede motive olmuş bireyler daha iyi okuyucu olmakta ve buna bağlı olarak da daha olumlu bir tutum geliştirebilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Birçok öğeden oluşan ve içsel bir etken olan merak ise bir uyarıcı doğrultusunda araştırma ve keşfetme faaliyetini artıran bir kavramdır. Meraklı ve bir bilgiyi elde etme arzusu ile yapılan okuma, görevi daha eğlenceli yapmakta ve dolayısıyla okuma tutumunu artırmaktadır (Yopp ve Yopp, 2000).

Öz-yeterlik bir eylemi istenilen seviyede ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik bireylerin kendi yeterliliklerine olan inançlarını ve içsel kararlarını içermektedir (Bandura, 1986). Öğrencilerin okumaya yönelik öz-yeterlik inançları sosyal ve akademik çevreden etkilenebilmekte ve onların hem geçmiş hem de bugünkü deneyimleri öz-yeterlik inançlarını değiştirebilmektedir (Cole, 2002). Okumaya ilişkin öz-yeterlik inancı bireylerin bir görevi seçme, çaba harcama, devam ettirme ve başarı gibi akademik motivasyonlarını etkileyerek okuma eyleminde bulunmalarını artırmakta ya da azaltmaktadır (Cole, 2002; Schunk, 2003).

### **1.3. Okumaya Yönelik Tutum Geliştirme Modelleri**

Okuma modelleri etkisi araştırılan etkenlerden birisidir. Okuma modelleri ile ilgili literatürde yapılan araştırmalar okuma anlama yeterliliği üzerinde farklı modellerin etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Okuma Tutumuna İlişkin Modeller

Bu kapsamda araştırmacılar tarafından etkileşimsel okuma modeli üzerinde esaslı araştırmalar (Anderson & Pearson, 1984; Kuzu, 2003; Ruddel&Speaker, 1985; Tosun, 2011; Türkben, 2017) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeliyle Kuşdemir Kayıran (2014); işbirlikçi stratejik okuma modeliyle Nurhayati (2015); okumaya adanmışlık modeliyle Mete (2016); işbirlikçi stratejik okuma modeliyle Semercioğlu (2018); işlemsel okuma modeliyle Kökçü (2019) ve Tekdemir (2019), 5E öğretim modeliyle öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş ve öğrencilerin okuma anlama süreçlerine olumlu etki ederek anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır (Akt: Karbulut& Turan. 2021).

Okuma davranışlarına etkileyen ve duyuşsal boyutları vurgulayan okuma modelleri örtük okuma modelleri olarak adlandırılmaktadır (Martínez, Arıçak ve Jewell, 2008:1010). Schmitt (2009), tutum ve okuma arasında ilişki olan en önemli okuma modellerini Mathewson Modeli, Ruddel-Speaker Modeli ve McKenna Modeli olarak sıralamaktadır (Doğan&Çermik, 2016).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Yarı deneysel desenler deneysel kontrolün mümkün olmadığı durumlarda nedenselliği araştırmak için kullanılır (Başol, 2008). Ön test- son test

karşılaştırma gruplu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır (Karasar, 1999, s. 86).

Öğrencilere tarafından, 6 aylık süreçte 5 kitap okunmuştur. Kitapların tercihinde, sinema veya çizgi film olarak yayınlanmış olmaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Andersenden Masallar, Pinokyo, Denizler Altında 20.000 Fersah, Gizemli Adaya Yolculuk ve Alice Harikalar Diyarında kitapları seçilmiştir.

Öğrencilerin okumaya dönük tutumlarını belirlemek için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama İlk-son Test şeklinde yapılmıştır. Ayrıca okul dışı gelişimin gözlenmesi için Velilere yönelik 12 sorudan oluşan İlk-Son Anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf içi değişiklikleri gözlemek içinde Öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan İlk-Son anket uygulanmıştır.

Kitaplar tüm örneklem sınıflarına aynı anda dağıtılmıştır. Her bir kitap için 8 gün sonunda okunması istenmiştir. 9. gün kitap sınıfta öğrenciler tarafından yorumlanmıştır. 10. gün kitabın sinema eseri izlenmiş ve sinemanın yorumlanması istenmiştir. 11. gün kitabın çizgi filmi izlenmiş ve öğrenciler tarafından yorumlanması istenmiştir.

Yine 11. günde sınıf öğretmeni tarafından kitapta yer alan kahraman sayısı kadar öğrenci belirlenerek işbirlikçi çalışma ile kitabı 14. günün sonuna kadar basit bir tiyatro eserine dönüştürülmeleri ve 19. gün sınıfta sergilemeleri istenmiştir.

Yapılan çalışmada aşağıdaki hipotez test edilmiştir.

H1: Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserlerin Okunmasının Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerinde Etkisi Vardır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Kolaycı örneklem yöntemi seçilmiştir. Projenin hedef kitlesi ilkokul 2. sınıfa devam eden 6-8 yaş aralığındaki kız ve erkek öğrencilerdir. Sosyo-ekonomik ve kültürel farklılık değişkenlerine bağlı olarak 3 ayrı ilkokulda eğitim öğretime devam eden aynı sayıda öğrencilerin olduğu 3 ayrı sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışma gruplarının yer aldığı okullar, sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenler dikkate alınarak belirlenmiştir. Gruba katılan tüm üyeler gönüllülük ilkesi bağlamında belirlenmiştir. Çalışmaya 140 öğrenci katılmıştır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilip uzman görüşü alınan veli ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Velilere



yönelik 12 sorudan oluşan ilk-son anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf içi değişiklikleri gözlemlemek içinde öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan ilk-son anket uygulanmıştır.

### 2.3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6.sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dünyada en fazla kullanılan tutum ölçeklerinin başında gelen bu ölçeğin orijinali İngilizcedir. Ölçek toplamda 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları okumadan zevk alma (1-10.maddeler) ve akademik okumaya (11-20.maddeler) ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Sınıf içinde uygulama konusunda oldukça kullanışlı olan bu ölçek, Jim Davis tarafından yaratılan "Garfield" kedi karakterinin dört farklı duygu halinden birini seçmeyi gerektirmektedir. Bu duygu durumları "çok mutlu", biraz mutlu", "biraz üzgün" ve "çok üzgün" Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir (Kocaarslan, 2016).

Ölçek Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve güvenirlik geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda alt faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri Faktör1 (Eğlenme amaçlı Okuma) .82 Faktör 2 (Akademik Okuma) .78 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise Faktör1 (Eğlenme amaçlı Okuma) .925 Faktör 2 (Akademik Okuma) .917 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin grup için uygun iç tutarlıkta olduğu tespit edilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okuma tutum ölçeği güvenirlik analizi yapılmıştır. Verilerin normalliğinin tespit edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmiştir (Tabachnick, & Fidell,2013). Yapılan inceleme sonucunda; Faktör1 (Eğlenme amaçlı Okuma) Skewness, 636, Kurtosis-1,065 ve Faktör 2 (Akademik Okuma) Skewness,704, Kurtosis -,792 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Veriler normal dağılım gösterdiği için ikili değişkenler için t-testi, üç ve daha fazla değişkenler için ise ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde tespit edilen farklılığın kaynağının bulunması amacıyla veriler arasındaki homojenlik dikkate alınarak LSD testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

**Tablo 1.** Eğlenme Amaçlı Okuma Ön-Son Test t-testi sonucunun karşılaştırılması.

Faktör	N	X	sd	t	p
Eğlenme Amaçlı Okuma Ön Test	129	20,10	8,66	26,34	0,00
Eğlenme Amaçlı Okuma Son Test	128	21,28	9,03	26,65	0,00

Tablo 1’de öğrencilerin “Eğlenme Amaçlı Okuma” Ön-Son t-testi sonucu karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının ( $x=21,28$ ), ön test puan ortalamalarından yüksek ( $x=20,10$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür ( $t=26,34$ ,  $p<0,05$ ).

Bu bağlamda yapılan okuma etkinliğinin öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

**Tablo 2.** Eğlenme Amaçlı Okuma Ön-Son Test t-testi sonucunun karşılaştırılması.

Faktör	N	X	Sd	t	p
Akademik Okuma Ön Test	128	19,76	8,52	26,23	0,00
Akademik Okuma Son Test	127	21,12	9,57	24,85	0,00

Tablo 2’de öğrencilerin “Akademik Okuma” Ön-Son t-testi sonucu karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının ( $x=21,12$ ), ön test puan ortalamalarından yüksek ( $x=19,76$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür ( $t=24,85$ ,  $p<0,05$ ).

Verilerin ışığında eğlenme amaçlı okumada olduğu gibi öğrencilerin akademik okuma yeterliliğini de olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3.** Okul Değişkenine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ANOVA Testi Sonucu

Faktör	Okul	N	Mean	Std.	F	p	Farkın
Akademik Okuma Ön Test	Kanarya ilkokulu (A)	26	14,61	5,42	127	0,00	A-C
	Yeşilyuva ilkokulu (B)	35	15,11	3,83			B-C

	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	31,77	4,07			D-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	15,90	3,86			
	Total	128	19,76	8,52			
<b>Akademik Okuma Son Test</b>	Kanarya İlkokulu (A)	27	17,33	6,59	109	0,00	A-C
	Yeşilyuva İlkokulu (B)	33	15,12	3,55			B-C
	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	34,25	3,99			D-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	16,15	5,90			
	Total	127	21,12	9,57			
<b>Eğlenme Amaçlı Okuma Ön Test</b>	Kanarya İlkokulu (A)	27	13,66	4,30	132,5	0,00	A-C
	Yeşilyuva İlkokulu (B)	35	14,97	4,30	84		A-D
	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	32,20	3,87			B-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	17,90	4,66			B-D
	Total	129	20,10	8,66			
<b>Eğlenme Amaçlı Okuma Son Test</b>	Kanarya İlkokulu (A)	27	16,18	4,47	78,61	0,00	A-C
	Yeşilyuva İlkokulu (B)	34	16,32	5,27	2		B-C
	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	33,11	4,04			D-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	17,937	7,188			
	Total	128	21,2891	9,03			

Tablo 3'te okul değişkenine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin ANOVA testi sonucu verilmiştir. Eğlenme amaçlı ve akademik okuma ön ve son testleri incelendiğinde okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucunda:

Akademik Okuma ön testinde, Sultan Alparslan İlkokulu ile diğer okullar arasında Sultan Alparslan İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son test incelendiğinde yine aynı farkın oluştuduğu görülmüştür. Ancak okulların ön test ve son test puanları incelendiğinde tüm okulların puanlarında artış (Kanarya İlkokulu Ön/Son, 14,61/17,33, Yeşilyuva İlkokulu Ön/Son, 15,11/15,12, Sultan

Alparslan İlkokulu Ön/Son,31,77/34,25 Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu Ön/Son, 15,90/16,15) olduğu gözlemlenmiştir.

Eğlenme amaçlı okuma ön testinde, Sultan Alparslan İlkokulu ile Kanarya ve Yeşilyuva İlkokulları arasında Sultan Alparslan İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu ile Kanarya ve Yeşilyuva İlkokulları arasında Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son test incelendiğinde ise Sultan Alparslan İlkokulu ile diğer okullar arasında Sultan Alparslan İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelemeye yöneliktir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcı aile üyelerine görüşme formundaki birinci ve ikinci sorular yöneltilmiştir. Sorular katılımcıların kovid-19 ile ilgili görüş ve düşünceleri ile günlük yaşamlarının pandemiden nasıl etkilendiğine ilişkin deneyimlerini belirlemeye dönüktür.

**Tablo 4.** Veli Anketi İlk-son test sonuçları

Madde	Faktör	N	X	sd	t	p
Madde 1	Uvarı olmadan okumaya baslar(İlk Test).	13	1,8	0,80	8,31	0,00
1	Uvarı olmadan okumaya baslar(Son Test).	13	1,9	1,04	6,68	0,00
Madde 2	Okurken odaklanır(İlk Test).	13	2,0	1,00	7,21	0,00
2	Okurken odaklanır(Son Test).	13	2,4	1,51	5,89	0,00
Madde 3	Kitap okuyarak aecirdiği süre arttı(İlk Test).	13	1,77	0,83	7,67	0,00
3	Kitap okuyarak aecirdiği süre arttı (Son Test).	13	1,6	0,85	7,14	0,00
Madde 4	Kitap okumaktan memnundur (İlk Test).	13	2,2	1,01	7,94	0,00
4	Kitap okumaktan memnundur (Son Test).	13	2,0	1,12	6,72	0,00
Madde 5	Kitapla ilqili konuşmada heveslidir (İlk Test).	13	2,2	1,17	6,90	0,00
5	Kitapla ilqili konuşmada heveslidir (Son Test).	13	2,6	1,45	6,52	0,00
Madde 6	Kitapla ilqili yazılı eser hazırlamada	13	2,2	0,83	9,67	0,00
6	Kitapla ilqili yazılı eser hazırlamada	13	2,0	1,04	7,22	0,00
Madde 7	Drama etkinliğine katılımda hevecanlıdır (İlk Test).	13	2,6	1,39	6,80	0,00
7	Drama etkinliğine katılımda hevecanlıdır (Son Test).	13	2,3	1,45	5,95	0,00
Madde 8	Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya	13	2,5	1,20	7,64	0,00
8	Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya	13	2,7	1,42	7,02	0,00

<b>Madde</b>	Yeni kitaplar talep eder (İlk Test).	13	2,6	1,49	6,50	0,00
<b>9</b>	Yeni kitaplar talep eder (Son Test).	13	2,0	1,41	5,10	0,00
<b>Madde</b>	Tercih ettiği TV programları farklılaştı(İlk Test).	13	2,7	1,30	7,68	0,00
<b>10</b>	Tercih ettiği TV programları farklılaştı(Son Test).	13	2,8	1,52	6,76	0,00

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrenci velilerine anket uygulanmış ve velilere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda madde 3,4,6 ve 9'da olumsuz, diğer maddelerde ise olumlu sonuç elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken odaklanır", "Kitapla ilgili konuşmada heveslidir", "Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır", "Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya yorumlar" ve "Tercih ettiği TV programları farklılaştı maddelerinde velilerden alınan yorumlara göre olumlu neticenin elde edildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 5:** Öğretmen Anketi İlk-Son test sonuçları

<b>Madde No</b>	<b>Faktör</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Madde 1</b>	Kitap değerlendirmesine katılır (İlk Test).	35	2,60	1,35	11,35	0,00
	Kitap değerlendirmesine katılır(Son Test).	35	3,46	1,46	13,99	0,00
<b>Madde 2</b>	Uyarı olmadan okumaya	35	3,40	1,29	15,62	0,00
	Uyarı olmadan okumaya başlar(Son Test).	35	3,91	1,29	17,93	0,00
<b>Madde 3</b>	Okurken dikkati dağınık(İlk Test).	35	2,03	1,32	9,11	0,00
	Okurken dikkati dağınık(Son Test).	35	2,26	1,34	10,00	0,00
<b>Madde 4</b>	Eser eleştirisi yapar(İlk Test).	35	2,69	1,41	11,27	0,00
	Eser eleştirisi yapar(Son Test).	35	3,51	1,50	13,84	0,00
<b>Madde 5</b>	Eleştiri ve yorumlamaya	35	2,66	1,43	10,97	0,00
	Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir(Son Test).	35	3,46	1,52	13,44	0,00
	Kahramanları tanır ve bilir(İlk Test).	35	2,46	1,40	10,38	0,00

<b>Madde 6</b>	Kahramanları tanır ve bilir(Son Test).	35	3,40	1,48	13,60	0,00
<b>Madde 7</b>	Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur(İlk	35	3,71	1,45	15,19	0,00
	Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur(Son Test).	35	4,20	1,18	21,00	0,00
<b>Madde 8</b>	Drama etkinliğine katılımda	35	2,11	1,28	9,79	0,00
	Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır(Son Test).	35	2,40	1,33	10,65	0,00
<b>Madde 9</b>	Kitap okumaya çok hevesli	35	2,17	1,38	9,29	0,00
	Kitap okumaya çok hevesli değildir(Son Test).	35	2,49	1,44	10,20	0,00
<b>Madde 10</b>	Kitap okumaktan memnundur(İlk	35	2,54	1,46	10,29	0,00
	Kitap okumaktan memnundur(Son Test).	35	3,23	1,44	13,30	0,00
<b>Madde 11</b>	Odaklanmayı sağlar(İlk Test).	35	3,34	1,49	13,24	0,00
	Odaklanmayı sağlar(Son Test).	35	3,71	1,32	16,66	0,00
<b>Madde 12</b>	Velisi kitap okur(İlk Test).	35	3,43	1,33	15,20	0,00
	Velisi kitap okur(Son Test).	35	3,71	1,27	17,26	0,00

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrencilerin öğretmenlerine anket uygulanmış ve öğretmenlere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda projeye katılan öğrencilerin öğretmenlerinden alınan verilere göre öğrencilerin: "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken dikkati dağınık", "Eser eleştirisi yapar", "Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir", "Kahramanları tanır ve bilir", "Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur", "Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır", "Kitap okumaya çok hevesli değildir", "Kitap okumaktan memnundur", "Odaklanmayı sağlar" ve "Velisi kitap okur" gibi davranışlarında olumlu yönde değişimlerin meydana geldiği gözlemlenmiştir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin

okumaya yönelik tutumlarında oluşacak değişikliğin gözlemlenmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin “Eğlenme Amaçlı Okuma” Ön-Son t-testi sonucu karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu bağlamda yapılan okuma etkinliğinin öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin “Akademik Okuma” Ön-Son t-testi sonucu veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür. Verilerin ışığında eğlenme amaçlı okumada olduğu gibi öğrencilerin akademik okuma yeterliliğini de olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlama konusunda yapılan çalışmalar genel olarak cinsiyete ya da sosyo ekonomik ve kültürel değişkenlere göre ele alınmıştır. Örneğin Gürsoy ve Çeliköz (2022), ilkokulların ikinci sınıflarında eğitim-öğretime devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyi, kitap okuma sıklığı, soru çözerken okuduklarını anlayıp anlamama durumları çalışmasına 379 öğrencinin katıldığı ve bu gibi değişkenlere göre incelenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile problemler çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca Susar Kırmızı (2007), Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımına ve Yöntemlere bağlı olarak 37 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerin Türkçe dersine kapsamında yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı ile bakmalarını sağlamıştır. Oyunlar, canlandırmalar, hayal gücünü geliştirici etkinliklerle sürdürülen Türkçe dersi öğrenciler için daha zengin bir anlam oluşturmuştur. Görüşler incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin yalnızca Türkçe dersi sürecine değil, öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerine ve kendilerine ilişkin içsel değerlendirmelerine de özgün bir bakış açısı kattığı söylenebilir demiştir.

Ceren, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015), 2. sınıfa devam eden 156 öğrenci üzerinde yaptıkları ilkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve

Yaşa Göre İncelenmesi çalışmasında 2 yıldır aynı sınıfta aynı eğitimi alan öğrencilerin test sonuçlarının oldukça farklı çıkmasının nedeninin, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıktan kaynaklanabileceği sonucuna varmışlardır.

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrenci velilerine anket uygulanmış ve velilere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda madde 3,4,6 ve 9'da olumsuz, diğer maddelerde ise olumlu sonuç elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken odaklanır", "Kitapla ilgili konuşmada heveslidir", "Drama etkinliğine katılımı heyecanlıdır", "Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya yorumlar" ve "Tercih ettiği TV programları farklılaştı maddelerinde velilerden alınan yorumlara göre olumlu neticenin elde edildiği tespit edilmiştir.

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrencilerin öğretmenlerine anket uygulanmış ve öğretmenlere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda projeye katılan öğrencilerin öğretmenlerinden alınan verilere göre öğrencilerin: "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken dikkati dağılır", "Eser eleştirisi yapar", "Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir", "Kahramanları tanır ve bilir", "Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur", "Drama etkinliğine katılımı heyecanlıdır", "Kitap okumaya çok hevesli değildir", "Kitap okumaktan memnundur", "Odaklanmayı sağlar" ve "Velisi kitap okur" gibi davranışlarında olumlu yönde değişimlerin meydana geldiği gözlemlenmiştir.

Görüldüğü üzere sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde tutumlarının değiştiği öğrenci, veli ve öğretmenlerden alınan verilerce desteklenmektedir.

Bu araştırma sonuçları ışığında öğrencilerin okuduklarını anlamaları için bazı önerilerde bulunulabilir. Öğrencilerin kitap tercihlerinde sinemaya aktarılan veya çizgi film olarak sunulmuş olan kitapları tercih etmeleri sağlanabilir. Okudukları kitapları sınıf içinde veya ev ortamında tiyatrolaştırmalarına imkân sağlanabilir. Ayrıca tiyatro eserlerinin sınıf veya okul sosyal medya araçlarında velilerin de izni olmak kaydı ile yayınlanması sağlanabilir. Sınıfın tamamının okuyacağı bir kitabın tiyatro sunusuna öğrenciler götürülebilir. Öğrencinin okuduğunu ne kadar anladığının ölçme-değerlendirmesinde drama metni ve tiyatro oyunu öğretmen için geçerli bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Anderson, R. C. ve Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. ve Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 285-303.
- Ayaydın, Y. ve Aktaş, V. (2020). Opinions of social studies teachers regarding teaching history topics in social studies lessons. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 393-408.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299. <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19558/208492>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Başol, G. (2008). *Bilimsel araştırma süreci ve yöntem*. Kılıç, O. Cinoğlu, M. (Editörler). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 113-143, İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Black, A.-M.L. (2006). *Attitudes to reading: an investigation across the primary years*. Virginia, QLD: Australian Catholic University.
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Cole, J. E. (2002). What motivates student to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326-336. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable> (Erişim Tarihi: 06/06/2022)
- Doğan, B. ve Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(3), 168-183.
- Epçapan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Freebody, P. (2004). *Foreword*. In Healy, A., & Honan, E. (Eds.). *Text next: New resources for literacy learning* (pp. 3-17). Newtown, New South Wales: Primary English Teaching Association.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürsoy, S., Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 78-96.
- Karabulut, A. ve Turan, L. (2021). Süreçsel modele dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (87),13
- Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, (1), 67.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan menderes üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 142-145, Kök Yayınları, Ankara
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 217-233.
- Kökçü, Y. (2019). *İşlemsel okuma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuzu, T.S. (2003). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ledger, S. ve Merga, M.K. (2018). Reading Aloud: Children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(8), 124-125.
- Martínez, R.S., Arıca, O.T. ve Jewell, J., (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: a test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- McCarthy, S. J. ve Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238.
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış

- doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Kanunu, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> (Erişim Tarihi: 06/06/2022)
- Morrow, L. M. ve Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects of attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736-742.
- Myoungsoon, K. ve Heekyoung, K. (2002).The differences in attitudes toward emergent literacy of children among teachers, mothers, and fathers in kinder garten sandday carecenters in Korea. *Reading Improvement*, 39(3), 124-148.
- Nurhayati, D. (2015). *İşbirlikçi stratejik okuma modelinin öykülendirici metinler üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Islamic University, Endonezya.
- OECD (2002) Reading forchange performance and engagement across countries - Results From PISA 2000.
- Özbek, Y. (1994) *Okumak, anlamak, yorumlamak*. İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*, Varlık Yay. İstanbul
- Özdemir, E. (1991). Türk dili ve edebiyatı, okuma ve metin inceleme. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fak. Yay.*, Eskişehir
- Özdemir, Ş. ve Şerbetçi, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme). *Elementary Education Online*, 17(4), 2110-2123.
- Ruddell, R. B. &Speaker, R. B. (1985). Theinteractivereadingprocess: a model. (Eds. H. Singer& R. B. Ruddell) InTheoreticalmodelsandprocesses of reading. (pp. 661-686). Newark, DE: International Reading Association.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (16), 141-155.
- Saracaloğlu A.S., Karasakaloğlu N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(161), ss.98-115.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schmitt, E., (2009). *Four case studies: the reading attitudes and practices of teachers and students in second grade* (Master's thesis). ABD: Graduate College of Bowling Green State University. (Retrieved on 18-June-2015, at URL: [https://etd.ohiolink.edu/rws\\_etd/document/get/bgsu1237813672/inline](https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1237813672/inline)(Erişim Tarihi:03/07/2022)
- Schraw, G., Flowerday, T. ve Reisetter, M.F. (1998). The role of choice in

- readerengagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 705-714.
- Semercioğlu, M. (2018). *İşbirlikçi stratejik okuma modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, (3-4)
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allynand Bacon.
- Talim ve Terbiye Kurulu. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tekdemir, N. (2019). *5e öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tosun, B. C. (2011). *Yapılandırıcılığa özel gönderide bulunarak süreçsel ve etkileşimsel modellerin İngiliz dili eğitiminde okuma becerilerini geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turner, J. ve Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662 (Erişim Tarihi: 07/07/2022).
- Türk Dil Kurumu, (2022) *Büyük Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09/08/2022)
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim dördüncü ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma*

*alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yopp, R. H. ve Yopp, H. K. (2003). Time with text. *The Reading Teacher*, 57(3), 284-287. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable>. (Erişim Tarihi: 12/06/2022).