



Osman ASLAN<sup>1</sup>, Ömer YILAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, oaslan5858@gmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, omeryilar25@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received  
24.02.2023

Kabul Tarihi/Accepted  
06.06.2023

Yayın Tarihi/Published  
30.06.2023

## Etraflı (Peritekstual) Okuma Yapmanın Okuma Motivasyonuna Etkisi<sup>a</sup>

Öz

Etraflı (Peritekstual) okuma, bir kitabı okumaya başlamadan önce kitapta ana metin dışında bulunan tüm yazılı ve görsel unsurların okunup metin ile ilişkilendirilmesidir. Kitaplarda ana metin dışında bulunan diğer tüm unsurlar o kitabın peritekstual unsurlarıdır. Kitaplarda yer alan peritekstual unsurlara örnek olarak kitap/yazar adı, ön söz, teşekkür, resimler, dipnot, tablo örnek olarak verilebilir. Bu araştırma ile etraflı okuma yapmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri ise rasgele örneklem yöntemi ile seçilen toplam 102 dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu öğrencilerin 52'si deney, 50'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma grubundan araştırma verileri 'Okuma Motivasyonu Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Veriler, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma verilerin analizinde ise deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verilerine yönelik grup içi ve gruplar arası farklılıklara bakılmıştır. Araştırmada etraflı okuma ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Peritekst, peritekstual okuma, peritekstual öğeler, okuma motivasyonu, okuma

**Atıf:** Aslan, O., & Yılar, Ö. (2023). Etraflı (peritekstual) okuma yapmanın okuma motivasyonuna etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 34-55. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>

## The Effect of Peritextual Reading on Reading Motivation<sup>b</sup>

Abstract

Peritextual reading is the reading of all written and visual elements other than the main text and associating them with the text before starting to read a book. All the other elements in the books other than the main text are the peritextual elements of that book. Examples of peritextual elements in books include the book/author's name, preface, acknowledgments, pictures, footnotes, and tables. This research aimed to investigate the impact of in-depth reading on the reading motivation of primary school students, utilizing a quantitative research method. The research data were obtained from a total of 102 fourth grade students. 52 of these students were in the experimental group and 50 of them were in the control group. The Reading Motivation Scale was employed to gather data from both groups through pretest-posttest assessments. The research data were analyzed to examine the differences between the experimental and control groups, as well as the pretest and posttest data. In the study, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group students between reading in depth and reading motivation. As a result of the research, it was determined that doing in-depth reading increased students' reading motivation.

**Keywords:** Peritext, peritextual reading, peritextual elements, reading motivation, reading

**Citation:** Aslan, O., & Yılar, Ö. (2023). The effect of peritextual reading on reading motivation. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 34-55. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>

<sup>a</sup> Bu çalışma "Peritekstual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>b</sup> This study was produced from a doctoral thesis named "The effect of peritextual reading on primary school students reading comprehension skills, reading motivation and attitudes".



### Extended Abstract

#### Introduction

Paratexts are elements associated with a text. These features can be found in the same physical environment as the text or exist independently of it. Paratext refers to the combination of common elements (peritext) within a book and elements that are referred to but not physically present in the book (epitext), and they have an impact on both individual and cultural perceptions of a text (Genette, 1997). Peritextual features are items around text and physically located in the same place. Examples of peritextual features include prefaces, table of contents, index, and source notes (Gross & Latham, 2017) Epitexts are items related to the text but not physically present in the same environment. Examples of epitextual elements include book reviews, author websites, and textual reviews (Hussey, 2019). The definition, interpretation, and examples of paratext, peritext, and epitext can be summarized as "Paratext = Peritext + Epitext". All elements surrounding the text (peritexts) aim to enhance understanding and readability of the book, while other text-related elements (epitexts) impact book promotion and sales (Akten, 2013).

"Peritext" comes from the combination of the Latin prefix "peri-" (around, near) and the word "text" (text) (Wiktionary, 2020). The prefix "peri-" carries the meaning of "around, surrounding," while the word "text" refers to "text". Thus, "peritext" literally means "around the text" and signifies the elements surrounding the text and related to it. When these explanations are considered, the word equivalent of the peritexts is, 'around the text'. Research in the field supports this understanding (Fiadotau, 2015; Hussey, 2019; Sivashankar et al., 2019). Peritext encompasses everything within and between the covers of a book that contains the elements of a unit whose physical limits are "inside" the text. Therefore, it refers to something that surrounds the text and is physically in the same place, associated with the text. On the other hand, if we consider epitext, it denotes elements that are related to, but not directly part of the text itself (interviews, reviews, correspondence, logs, etc.) (Koenig-Woodyard, 1999). Various definitions for paratext, peritext and epitext have been proposed (Mackey & Jacobson, 2011; Nottingham-Martin, 2014; Rockenberger, 2014; Simonsen, 2014) but prevailing consensus is that paratext encompasses both peritext and epitext, covering all elements surrounding the text as per Genette's theory.

The main purpose of this study, designed as semi-experimental research, is to examine the relationship between peritextual reading and reading motivation. In line with this objective, the study aims to address the following research question:

'Is there a statistically significant difference between peritextual reading and reading motivation?'

#### Method

In this part of the study, the method/pattern of research, the study group, data collection tools, the application process, data analysis, and the validity and reliability information are provided.

This study examines the impact of peritextual reading on the reading motivations of primary school students, utilizing a quantitative research method. The research pattern is structured as semi-experimental research to reveal causal relationships. Within this study, the effects of Peritextual reading on reading motivations and the cause-and-effect relationship are examined in the context of the result.

Research data were collected in Turkey. The study group consisted of 102 fourth grade students attending two separate primary schools in Tokat. The control group of the study consisted of

50 students, comprising 34 boys and 16 girls, while the experiment group comprised of 52 students, 25 boy and 27 girls.

The study employs the Reading Motivation Scale, originally developed by Gambrell (1996) and adapted to Turkish by Yıldız (2013) to assess the impact of peritextual reading on students' reading motivation. The scale was administered to third and fourth-grade students in primary schools. The scale primarily comprises two dimensions: the value of reading (9 questions) and the perception of reader self (9 questions). The scale employs a Likert and quadruple rating structure. The ratings on the Reading Motivation Scale range from 1 to 4.

### **Findings**

According to the Mann Whitney U test results, there was a statistically significant difference in the reading motivation of the test group students (average final test score: 3025.5) compared to the control group students (average final test score: 2227.5) [ $U=952.5$ ,  $p=0.02$ ]. The average score difference favored the study group students.

Furthermore, the Wilcoxon test results indicated a statistically significant difference in the reading motivations of the test group students between the pre-test score average (394.5) and the last test score row averages (983.5) [ $Z=-2.683$ ,  $p=0.007$ ]. The average score difference favored the study group students when comparing the pre-test and final test results. A statistically significant difference was found between reading motivations of test group students with pre-test score average (394.5) and reading motivations last test score row averages (983.5) according to Wilcoxon test results [ $Z=-2,683$ ,  $p=007$ ]. When comparing the average scores of the pre-test and final test, this difference was found to be in favor of the study group students.

### **Discussion and Conclusion**

Based on the research results, it was determined that engaging in peritextual reading increased students' reading motivation. On the other hand, in the lower dimensions of reading motivation, it can be stated that while the students' self-perception as readers improves, it does not have an effect on the value attributed to reading.

There are numerous studies in the field associated with student reading motivations. In these studies, gender, internet use, reading at home, reading habits, reading levels were examined. Meaningful relationships have been observed between reading and various independent variables, such as family participation, owning a personal library, comprehension skills, and reading fluency, which have been found to influence reading motivation (Aktaş & Çankal, 2019; Bozkurt & Memiş, 2013; Çalışkan, 2019; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Yamaç & Sezgin, 2018; Yıldız & Akyol, 2011). Additionally, the present study discovered that peritextual reading has a positive impact on reading motivation, thereby introducing a new variable that supports reading motivation within the field.

In the study conducted by Ceyhan (2019), the impact of interactive voice reading on students' reading skills, reading motivation, and fluency was examined. The research revealed that interactive voice reading with students enhances their reading motivation. Moreover, this study found that peritextual reading positively affects students' reading motivation. One possible reason for this could be the interactive and auditory nature of peritextual reading.

## Giriş

Kitaplar yalnızca metinlerden oluşmazlar. Kitaplarda metinlerin dışında birçok unsur yer almaktadır. Bunlar kapak, resim, ön söz, son söz, yazar adı, baskı sayısı, içindekiler bölümü vb. unsurlardır. Kitaplarda metin dışında bulunan ve metnin çevresinde yer alan bu unsurlar, kitabın peritekstlerini oluştururlar. Peritekstler, kitabın tanıtımında kullanıldığı gibi metnin içeriğine ilişkin bilgilere erişme kolaylığı da sağlarlar. Okurlar, kitabı eline ilk aldığı anda peritekstlerle karşılaşır ve kitabın konusuna ilişkin fikirler yürütebilir. Böylece okur, metni okumadan, içeriğine erişme fırsatı bulur.

1960'larda metinlerin formatları oldukça değişmeye başlamış ve grafik tasarımcıları resimli kitapların üretiminde rol oynamaya başlamışlardır (Duran & Bosch, 2011). Metin dışında her şeyi kapsayan tasarım olarak 'motif, mecazlı sözler, görsel- metinsel bilgi ve mizah' gibi unsurların da artması ile peritekstual unsurların önemi, özellikle resimli kitaplarda, daha da etkin rol oynamaya başlamıştır (Serafini, 2012). Günümüzde, 1960'lardan çok daha öteye gidilmiş, metinlerin yalnız olmadığı, etrafında metinle ilgili bileşenlerin çok kapsamlı olarak bulunduğu kitaplar üretilmeye başlanmıştır. Özellikle çocuk kitaplarında görsel unsurların yanında artık işitsel unsurlara bile yer verildiği bilinmektedir.

Higonnet (1990)'e göre, çocuk edebiyatı unsurları peritekstlerin işlevlerini ve etkilerini araştırmak için oldukça geniş bir alan sunmaktadır. İyi bir kitapta peritekstual unsurlar metne ilişkin göndermelerde bulunur ve öğrenciler için ön bilgi oluşturur. Örneğin, Mo Willems (2003)'in 'Don't Let the Pigeon Drive the Bus!' kitabında yer alan kapak resmi, okuyucuya ana karakterin türünü, görünümünü tanıtırken, başlık hikâyenin bütününe özetleyebiliyor (Martinez vd., 2016). Sipe (2008), peritekstleri kullanmaya yönelik çalışmada, çocukların 'metnin türünün belirlenmesinden, hikâyede nelerin olabileceğine yönelik tahminde bulunabilmelerine, hikâyenin nerede geçtiğinden karakterlerinin özelliklerine' kadar çıkarımlar yapabildiklerini tespit etmiştir.

### Paratekst, Peritekst ve Epitekst

Paratekstler metinler ile ilişkili olan unsurlardır. Bu unsurlar, metin ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunacağı gibi, metinden bağımsız da bulunabilir. Paratekst, bir kitapta bulunan ortak unsurlar (peritekst) ile kitabın dışında ancak kitaba atıfta bulunan unsurların (epitekst) toplamı olup bir metnin gerek bireysel gerekse kültürel algılanışlarını etkilerler (Genete, 1997). Kitaplarda yer alan peritekstlere örnek olarak resimler, kitap ve yazar isimleri, ön söz, içindekiler, tablolar, jenerik, dipnotlar vb. verilebilir. Epitekstlere örnek olarak, kitap incelemeleri, yazar web siteleri ve metin eleştirileri gibi metne işaret eden öğeler verilebilir (Hussey, 2019). Paratekst, peritekst ve epitekst ile ilgili tanım, yorum ve örnekler bakıldığında 'Paratekst = Peritekst + Epitekst' olduğu anlaşılmaktadır. Metin etrafında bulunan tüm unsurlar (peritekstler), metin merkezli olarak kitabın okur tarafından okunmasını ve anlaşılabilir olmasını hedeflerken, metin ile ilgili diğer unsurlar (epitekstler) ise daha çok kitap tanıtımında ve kitabın satılmasında etki eder (Akten, 2013).

Paratekstler (peritekst, epitekst), yayıncının, hayranların ve eleştirmenlerin eseri neden okuması gerektiğini bize anlatan ve bize çalışmanın değeri hakkında değerlendirme yaptıkları sesleridir (Latham & Gross, 2020). Peritekstual öğeler genellikle, edebi metinlerin analizinde kullanılmıştır (Fisher, 2011). Gros ve Latham (2017) tarafından geliştirilen ve etraflı okuma yapılırken kullanılacak olan peritekstual unsurlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilere etraflı okuma yapılırken, kitaba ait bu unsurlar okunacak, incelenecek ve değerlendirilecektir.

**Tablo 1.**

#### *Etraflı okumada Kullanılabilecek Unsurlar*

Sıra	Peritekst Öğesi	Örnekler
1	Üretim Öğeleri	Başlık, yazar, çizer, yayımcı, telif hakkı, basım sayısı.
2	Tanıtım Öğeleri	Kapaklar, toz ceket, biyografi, ciro, yazar ödülleri, yazarın diğer eserleri.

Sıra	Peritekst Ögesi	Örnekler
3	Gezinme Ögeleri	İçindekiler, bölümler, sayfa numaraları, dizinler.
4	Metin İçi Ögeler	Başyazı (başka bir yazarın girişi), ön söz, son söz, ithaf, teşekkür.
5	Tamamlayıcı Ögeler	Resimler, çizimler, haritalar, tablolar, fotoğraflar, sözlükler ve kronoloji.
6	Belgesel Ögeler	Kaynak notları, referanslar, kaynakçalar, önerilen okumalar.

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

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

### Okuma Motivasyonu

Motivasyon, bireylerin davranış gösterirken, davranışın yönünü, şiddetini, hızını ve sürekliliğini belirleyen en önemli güçtür (Akbaba, 2006). Çocukların okuma motivasyonlarını belirleyen etkenlere bakıldığında; hoşça vakit geçirmek, eğlenmek, boş zamanı kullanmak, başarı, taklit, birilerini hoşnut etmek (anne, baba, öğretmen) gibi etkenler sayılabilir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007). Ancak günümüz dünyasında çocukların boş vakitlerini değerlendirmek, eğlenmek, hoş zaman geçirebilmek için kullanabileceği o kadar çok imkân varken (internet, TV, oyun vb.) kitaba karşı motive edebilmek oldukça güçtür. Geleneksel kitap okuma yöntemlerinde iletişimin yönü metinden okura doğru iken, etraflı okumada karşılıklı bir etkileşim sunulmaktadır. Böylece etraflı okuma ile aktif, katılımcı ve pasif olmayı reddeden günümüz Z kuşağı çocuklarının (Aslan, 2019) okuma motivasyonunun artırılması beklenebilir. Metin ile metni çevreleyen unsurlar arasındaki ilişkileri çözme isteği, günümüz öğrencilerin meraklarını daha fazla tetikleyebilir.

Motivasyonun öğrenme ve başarı üzerindeki etkileri, eğitim psikolojisindeki merkezi konulardandır (Heckhausen, 1991; Schunk vd., 2008; Wigfield vd., 2006). Okuma motivasyonu, bireyin okuma faaliyetine başlayabilmesi için gerekli olan hazırlık olarak ifade edilmiştir (Schiefele vd., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Okuma motivasyonunun, okumaya bağlı çeşitli güdülere karşılık gelen boyutları vardır (Schiefele vd., 2012). Okuyucu açısından bakıldığında, bu güdülenme okuma için öznel nedenler (ebeveynlerini memnun etmek için okumak gibi) olarak ortaya çıkmaktadır (Schaffner vd., 2014). Motivasyon teorileri doğrultusunda (Schunk vd., 2008), içsel okuma motivasyonu okuma isteği olarak tanımlanır. Çünkü içsel motivasyonda, okumanın kendisi tatmin edici veya faydalı olarak kabul edilirken, dışsal motivasyonda ise okuma sonucunda beklenen kazanımlara bağlı olarak okuma enerjisi daha ön plandadır (Wigfield & Guthrie, 1997). Öğrencilerin özellikle içsel motivasyonunu teşvik etmek, onların okuma yeterliliğini ve anlama yetkinliğini artırmaktadır (Miyamoto vd., 2017).

Özellikle içsel motivasyonla birlikte ortaya çıkan okumaya karşı istekliliği artırmak için metinde öğrenciler açısından bulunması gereken iki boyut vardır. Bu boyutlar, metnin merak edilir olması ve ilgi çekici olmasıdır (Wigfield & Guthrie, 1997). Etraflı okuma ile öğrenciler metne başlamadan önce

okuyacağı metin ile alakalı merak uyandırıcı etkenlerle karşı karşıya kalır. Gerek metne ait başlıklar, gerek resimler, gerekse içindekiler bölümü gibi metne vurgu yapan öğeler öğrencilerin metne hazırlanması kadar, metni okuyup okumama isteğini, merakını, ilgisini ortaya çıkaracaktır. Bu durumda da etraflı okuma ile birlikte okuyucunun okuma motivasyonunun da artması beklenebilir.

Yarı deneysel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın en temel amacı, etraflı okuma yapmanın, okuma motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma ile birlikte aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer ön test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Etraflı okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Etraflı okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubunun okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ise etraflı okuma ile motivasyon orasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için yarı deneysel araştırma olarak yapılandırılmıştır.

Bir nicel araştırma deseni olarak deneysel çalışmaların en temel özelliği, deneklerin random ve bağımsız atanmasıdır (Becker vd., 2017). Bir deneysel araştırmada gruplar rasgele ve eşit sayıda atanıyorsa 'tam deneysel', hazır gruplar üzerinde birden çok ölçüm yapılıyorsa 'yarı deneysel araştırma' olur (Lucasey, 2002). Bu araştırmada denekler hazır gruplardan tercih edilirken, deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu sebepten araştırma deseni yarı deneysel araştırma olarak tasarlanmıştır. Saha deneylerinin laboratuvar dışına çıkılarak yapıldığı yarı deneysel araştırmalar eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Cohen vd., 2021). Yarı deneysel çalışmalar ön test, müdahale ve son test içeren bir araştırma yöntemidir (Costantini vd., 2017). Tablo 2’te bu araştırmanın yöntemsel sürecine yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Araştırma Modelinin Deneysel Deseni*

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son Test
Deney	Okuma Motivasyonu Ölçeği.	Etraflı okumanın uygulanması	Okuma Motivasyonu Ölçeği
Kontrol	Okuma Motivasyonu Ölçeği.	Uygulama yok	Okuma Motivasyonu Ölçeği

### Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, küme rasgele örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir (Sarıkaya, 2019). Bu örnekleme yöntemi çoğunlukla küçük-ölçekli çalışmalarda kullanılmaktadır (Cohen vd.,

2021). Küme örnekleme yönteminde örneklem grubu, evren birimlerinden değil, birimlerden meydana gelen gruplardan rasgele seçilmesi ile oluşturulmaktadır (Kılıç, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat'ta bulunan iki ilkokulda eğitime devam eden 102 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Çalışma Grubu	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
Kontrol G.	16	15,	34	33,3	50	49,0
Deney G.	27	26,5	25	24,5	52	51,0
Toplam	43	42,2	59	57,8	102	100

Tablo 4'e göre çalışma grubunun %49,0 (N=50)'unu kontrol grubu, %51,0 (N=52)'ini ise deney grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Yine bu öğrencilerden %42,2 (N=43)'si kız, %57,8 (N=59)'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının birbirine yakın olması da çalışmanın güvenilirliği açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisinin belirlenebilmesi için, Gambrell (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek temelde okumanın değeri (9 soru) ve okuyucu benlik algısı (9 soru) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapısı likert ve dörtlü derecelendirmeden oluşmaktadır. Okuma Motivasyonu Ölçeği 1-4 arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan değer 4'e yaklaştıkça okuma motivasyonunun arttığı, 1'e yaklaştıkça da okuma motivasyonunun düştüğü ifade edilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin ön test sonuçlarına yönelik Cronbach Alpha katsayısı uygulanmış ve sonuç .91 bulunmuştur. Bu durumda okuma motivasyonu ölçeğinin oldukça güvenilir ölçümler sunduğu söylenebilir.

Daha önce geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçeğin güncel araştırma için uygun olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılmasına (Suhr, 2006) gerek duyulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $X^2/df$  değerinin 2,5'ten küçük olduğu durumlarda faktörler arası model uyumunun mükemmel olduğu düşünülmektedir (Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 2004). Bu çalışmada da Okuma Motivasyonu Ölçeğinin faktörler arası uyumunun, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 'mükemmel olduğu' tespit edilmiştir ( $X^2=277$ ,  $df=134$ ,  $X^2/df=2,07$ ). Ayrıca, Yıldız(2013) tarafından geliştirilen ölçek Koca (2020) tarafından çalışmada kullanılmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Koca (2020) tarafından yapılan DFA analizi sonuçlarına bakıldığında modelin kabul edilebilir uyum değerinde olduğu (RMSEA=0,058, SRMR=0,067, GFI=.89, CFI=.89), ölçeğin alt boyutları olan okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer arasındaki korelasyon katsayısı ile .66 olarak tespit edilmiştir.

**Uygulama**

Deneyel araştırmalar deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup üzerinden yürütülen çalışmalardır. Yarı deneysel çalışmalarda, deney gruplarına müdahale gerektirirken, kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahale yapılmamaktadır. Bu çalışmada da deney gruplarına etraflı okuma uygulamaları yapılarak müdahale edilmiş, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir müdahale olmadan eğitimlerine ve kitap okuma yöntemlerine devam etmişlerdir.

Araştırma için uygulama öncesi gerekli yasal izinler alınmış ve deneysel çalışmanın uygulama aşamasına başlanmıştır. Araştırma sürecinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarına Okuma

Motivasyonu Ölçeği ön test uygulamaları yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri için uygulamada kullanılan okuma kitaplarının, kontrol grubu öğrencilerinin de okumaları sağlanmıştır. Böylece son testte ortaya çıkabilecek ‘metin türüne alışık olma’ durumu da kontrol altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine sekiz gün ve on altı ders saati etrafında okuma uygulaması yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan etrafında okumanın haftalık çizelgesi Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.***Deney Grubu Öğrencilerine Yönelik Uygulanan Etrafında Okuma Planı*

Peritekst Unsurları	Haftalar			
	1	2	3	4
Üretim unsurları	X			
Tanıtım unsurları	X			
Gezinme öğeleri		X		
Metin içi unsurlar		X		
Tamamlayıcı öğeler			X	
Belgesel unsurlar			X	
Etrafında okuma yapma				X

Araştırmacı tarafından etrafında okuma uygulamasının 1., 2., 3. ve 4. haftasında deney grubu öğrencilerine, peritekstual unsurlara ilişkin olarak teorik anlatım ve ardından unsurların kitaplarda nasıl okunabileceğine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Birinci ve altıncı haftada ise ön test ve son test verileri toplanmıştır. Araştırmada deney grubuna yönelik uygulamada kullanılan ve TÜBİTAK popüler bilim kitaplarından olan okuma kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Uygulama Sırasında Kullanılan Hikâye Kitapları*

Gün	Kitabın Adı	Yazarı	Uygulama Ögesi
1	Hazine Avı	Lucille R. Penner	Üretim öğelerinin incelenmesi ve uygulama
2	Bora’nın Pazar Heyecanı	Barbara deRubertis	Üretim ve tanıtım öğelerinin incelenmesi ve uygulama
3	Tavuklar Taşınıyor	Pam Pollack, Meg Belviso	Üretim, tanıtım ve gezinme öğelerinin incelenmesi ve uygulama
4	Nerede Bu Kemik	Lucille R. Penner	Üretim, tanıtım, gezinme ve metin içi öğelerin incelenmesi ve uygulama
5	Zamanı Gelmişti Yaman	Kitty Richards	Üretim, tanıtım, gezinme, metin içi ve tamamlayıcı öğelerin incelenmesi ve uygulama
6	Adalet Yerini Bulur	Jennifer Dussling	Üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğelerin incelenmesi ve uygulama
7	Temiz Kampçılar	Lucille R. Penner	Etrafında okuma yapma
8	Kimde Kabarcık Var?	Linda W. Aber	Etrafında okuma yapma

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmanın uygulama aşamasında, ‘Matematik Her Yerde TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları’ serisine ait kitapların kullanıldığı görülmektedir. Her peritekstual unsura yönelik ayrı bir metin kullanılmıştır. Uygulamanın her haftasında ise iki farklı metin (kitap) üzerinden etrafında okuma etkinliği yapılmıştır. Böylece dört haftalık uygulama boyunca 8 kitap ile etrafında okuma uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın altıncı haftasında son test verilerinin toplanmasına geçilmiştir. Birinci derste, ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ öğrencilerle paylaşılarak, doldurmaları sağlanmıştır. Etrafında okuma uygulaması, toplamda dokuz aşamada gerçekleştirilmiş ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



## Şekil 1.

### Etraflı okuma Aşamaları



Aşağıda Yavaş Kaan (Penner, 2017) isimli kitapla yapılan örnek bir etraflı okuma uygulaması verilmiştir.

### Giriş

- Öğretmen: Sevgili öğrenciler bugün sizinle ‘Yavaş Kaan’ isimli hikâye kitabını etraflı okuma yaparak okuyacağız. Sizlerden okuma esnasında sorduğum sorulara cevap vermeniz, sesli düşünmeniz ve peritekstual unsurlara ilişkin fikirlerinizi söylemenizi rica ediyorum. Etraflı okuma yapmak, metni okumadan önce metnin içeriğinin ne olabileceğine, kitabın bize uygun olup olmadığına, ilgi çekici veya okumak isteyebileceğimiz bir kitap olup olmadığına ilişkin fikir yürütmemize yardımcı olacaktır. Şimdi peritekstual unsurları inceleyeceğiz ve ardından metni sesli bir şekilde sizlere okuyacağım. Sorusu olan var mıdır?

### Üretim Öğelerinin Okunması

- Öğretmen: Kitabımızın başlığı ‘Matematik Her Yerde - Yavaş Kaan’. Bu başlığa baktığımızda hikâyenin matematikle ilişkili olduğu anlaşılıyor öyle değil mi?
- Öğrenciler: Evet
- Öğretmen: Peki hikâyenin ana kahramanını başlıktan çıkarabilir miyiz?
- Öğrenciler: Kitabın ismi ‘Yavaş Kaan’ olduğuna göre kitabın ana kahramanı Kaan olabilir.
- Öğretmen: Hikâyenin yazarı ‘Lucille Recht Penner’, resimleyeni ‘Gioila Fiammengi’, çevirisini yapan kişi ise ‘Tuğba Öngün’. Muhtemelen bu yazarları daha önce duymadınız ama çeviri yapan kişiyi hatırlıyor muyuz?
- Öğrenciler: Evet öğretmenim. ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitabın çevirisinde de Tuğba Öngün vardı.
- Öğretmen: Yine o kitapta matematikle ilişkili ve oldukça sevdiğimiz bir hikâye idi. Kitapta hem öykülendirici hem de bilgilendirici metinler yer alıyordu. Muhtemelen bu hikâye de bilgilendirici ve öykülendirici bir türde yazılmıştır.
- Öğretmen: Kitabın yayın evine baktığımızda ‘TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları’ yazıyor. Bu size ne ifade ediyor? Daha önce TÜBİTAK yayınlarından herhangi bir kitap okuduğunuz mu?
- Öğrenciler: Evet öğretmenim. ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitapta aynı yayın evi idi.
- Öğretmen: TÜBİTAK genelde bilimsel çalışmaların yer aldığı yayınlar yapmaktadır. Bu kitap bir hikâye kitabı ve TÜBİTAK yayınları olduğuna göre bilim ile hikâyeyi bir arada buluşturmuş olabilir. Kitabın birinci sayfasının arkasında telif hakları bilgisine yer verilmiş. Bu sizin için ne ifade ediyor?

- Öğrenciler: Telif hakkı kitabın orijinal olduğu ve yayıncı ile yazar arasında kitabın basılması için anlaşma yapıldığını ifade eder.
- Öğretmen: Kitaplarda yer alan baskı sayısı, o kitabın ne kadar çok okunduğuna dair bilgi verir. Baskı sayısı çok olan kitaplar çok satılmış demektir. Bu durumda baskı sayısı kitabı almadan önce okunabilir olup olmayacağına dair küçük bir bilgi verir. 'Yavaş Kaan' isimli kitabın birinci baskı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ne olabilir?
- Öğrenciler: Kitap çok satılmamıştır. Yeni bir kitaptır ya da elimizde ilk baskısını bulunduruyor olabiliriz.

### **Tanıtım Öğelerinin Okunması**

- Öğretmen: Peki çocuklar kitabın kapağında neler yer alıyor?
- Öğrenciler; Yayınevi bilgisi, hangi yaş gruplarının okuyabileceği, kitabın adı, kapak resmi, yazarı, resimleyeni, açıklama (Eğlenceli etkinliklerle birlikte)
- Öğretmen: Kapakta yer alan '7 Yaş+' ne ifade etmektedir?
- Öğrenciler: Kitabın 7 yaş ve üzerinde ki öğrencilerin okuyabileceği. Bizler için uygun olduğu.
- Öğretmen: Kapak resmine bakarsak, resimde görülen çocuk Kaan olmalı. Üzerinde ki elbisede yer alan 'salyangoz' resmi de yavaşlığı ifade etmektedir. Bu durumda Kaan ya her işini çok hızlı yapıyor ve insanlar da ondan yavaşlamasını istiyor, ya da oldukça yavaş iş yapmakta. Ağacın altında ki tavşana da bakılırsa hikâyenin konusu Kaan'ın yavaş veya hızlı olması ile ilgili olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz?
- Öğrenciler: Öğretmenim Kaan bence çok yavaş bir çocuk. Ben Kaan'ın tavşandan bile hızlı olduğunu düşünüyorum. Bence Kaan koşu yarışmasına katılmış ve kaybetmiştir.
- Öğretmen: Kapakta 'Eğlenceli etkinliklerle birlikte' ifadesi yer almaktadır. Sizce bu ne ifade etmektedir?
- Öğrenciler: Bence matematiği çocukların sevmesi için hikâyeleştirmişlerdir.
- Öğretmen: Kitapta yazara ait biyografiye, kitabın cirosuna, yazarın aldığı ödüllere, yazarın diğer eserlerine yer verilmemiş ancak arka sayfada bu kitabın içinde bulunduğu seriye ait diğer kitaplar verilmiştir. Onlara da baktığımızda hepsinin matematikle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca daha önce okuduğumuz 'Ali'nin Ayak Kareleri' isimli kitapta bu serinin içerisinde yer almaktadır. O kitapla da ilişki kurmaya çalışırsak, içeriğin matematikle ilgili bir metin olduğu düşünülebilir. Başlığında da 'yavaş' kelimesinin olması hız veya zaman ifadesine bir işaret olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz?
- Öğrenciler: Kitap matematikle ilgili olduğu için bu bilgiler yer almıştır.

### **Gezinme Öğelerinin Okunması**

- Öğretmen: Kitapta içindekiler, bölümler gibi kısımlar da yer almamaktadır. Bu durumda da kitabın tek bir hikâyeden oluştuğu söylenebilir. Sayfa numaralarına baktığımızda hikâye 31 sayfadan oluşmaktadır. Son iki sayfası ise matematik soruları ve etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinliklere bakıldığında içeriğin 'Zaman' kavramı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

### **Metin İçi Öğelerin Okunması**

- Öğretmen: Kapak sayfasını açtığımızda kitabın ilk sayfasında yayıncı tarafından kaleme alınmış bir başyazı yer almaktadır. Başyazıyı okuduğumuzda (Öğretmen sesli bir şekilde okur) matematiğin tüm hayatımızla ilişkili olduğu anlatılmaktadır. Matematik sevmeyen ve anlamsız bulan kişiler için daha eğlenceli ve anlamlı hale getirilmiş olabilir. Kitapta ön söz, son söz, ithaf ve teşekkür bölümleri de yer almamaktadır.

### **Tamamlayıcı Öğelerin Okunması**

- Öğretmen: Kitabın içeriğinde resimlere oldukça fazla yer verilmiştir. Bunları hızlı bir şekilde yorumlayıp değerlendirecek, metnin içeriğini tahmin edebilir ve kitabın merak uyandırıp

uyandırmadığına karar verebiliriz. Resimleri yorumlarken herkes metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik yorumlar yapabilir. Beyin fırtınası yaparak farklı düşünce ve fikirleri ortaya çıkaralım.

- Öğretmen: İlk resimde ne görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Resimdeki kişi muhtemelen Kaan, çünkü kapak resminde ki çocuğa benziyor. Öğretmenim önünde koşan birisi var ve onunla yarış yapıyor olabilir.
- Öğretmen: Resme bakılırsa Kaan geride kalmış. Arka sayfada ki resme bakılırsa, öğrenciler yemekhaneden yiyecek alma sırasına girmiş. Kaan sıranın en arkasında yer almaktadır. Şimdi bu iki fotoğrafı, hikâyenin başlığı ile yorumlarsak Kaan için ne söyleyebiliriz?
- Öğrenciler: Öğretmenim Kaan muhtemelen yavaş bir çocuk ve hep arkada kalıyor.
- Öğretmen: Sekizinci sayfadaki fotoğrafta ne görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Kaan oldukça üzgün ve arkadaşı onu teselli ediyor. Kaan'ın canı sıkılmış galiba
- Öğretmen: Sizce neden üzgün olabilir?
- Öğrenciler: Muhtemelen yavaş olduğu için. Bence her şeye geç kaldığı içindir. Arkadaşı da ona bazı uyarılarda bulunuyor gibi. Öğretmenim, yine aynı uyarıları Kaan'ın ailesi de yapıyor.
- Öğretmen: Sizce neler söylüyor olabilir ailesi?
- Öğrenciler: Üzülmemesi gerektiğini. Galiba yavaş olmasının önüne nasıl geçebileceğini.
- Öğretmen: Resimlere bakılırsa Kaan otobüse binene kadar hayli şeylerle ilgileniyor ve zaman kaybediyor. Otobüsün altında yer alan 'Başlangıç ve Bitiş' saatlerine bakılırsa Kaan evden otobüse 6 dakikada geliyor. On ikinci sayfada neler görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Öğretmenim resme bakılırsa Kaan ve arkadaşı oldukça mutlu. Galiba Kaan bu sefer otobüse zamanında yetişmiş.
- Öğretmen: On dördüncü sayfada neler görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Çocuklar yiyecek yiyor, Kaan ise koşuyor. Arkadaşları kurabiye ikram ederken Kaan koşmakla meşgul öğretmenim. Öğretmenin Kaan galiba hızlı olmaya karar verdi.
- Öğretmen: Daha önce görselini gördüğümüz yarışma afişi ile Kaan'nın koşu egzersizleri yapmasını ilişkilendirirsek neler söyleyebiliriz?
- Öğrenciler: Galiba Kaan koşu yarışmasına hazırlanmaktadır. Yirmi üçüncü sayfada Kaan yine yemek yemek ve koşu egzersizi yapmaktadır. Kaan yarışmaya katılmayı ve kazanmayı düşünüyor gibi.
- Öğretmen: Yirmi dördüncü sayfaya bakılırsa Kaan koşu yarışmasına katılmış ve koşu günü gelmiş. Kaan'ın yarışma devam ederken kaçınıcı sırada olduğunu söyleyebilir miyiz?
- Öğrenciler: Kaan yarışmada dördüncü sırada galiba.
- Öğretmen: Hikâyenin en başında yer fotoğraflarda ki Kaan ile bu fotoğraftaki Kaan arasında ne gibi farklar vardır?
- Öğrenciler: Artık yavaş Kaan değil, hızlı Kaan olmuştur.
- Öğretmen: Yirmi sekizinci sayfada ki fotoğraf ne anlatıyor? Kaan yarışmayı kaçınıcı tamamlamış?
- Öğrenciler: Yarışmayı Kaan kazanmış öğretmenim.
- Öğretmen: Kaan sizce birinciliği hak etmiş midir?
- Öğrenciler: Evet öğretmenim. Bence hak etti, çünkü çok çalıştı.
- Öğretmen: Yirmi dokuzuncu fotoğrafta da ailesi Kaan'ın yarışmada birinci olmasına oldukça fazla sevinmekte ve Kaan'ı tebrik etmektedirler. Otuzuncu sayfada yer alan fotoğrafta da Kaan artık arkadaşları tarafından sevilen ve başarısı tebrik edilen bir öğrenci olmuştur. Son fotoğrafta ise Kaan koşarken parkta oynayan tüm çocuklar Kaan'ı izlemektedirler.

### **Belgesel Öğeleri Okuma**

- Öğretmen: Kitabın sonunda 'süre' kavramının açıklamasına yer verilmiş. Süre ile ilgili problem soruları da yer almaktadır. Yine resimler, kitap adı, yayın evi düşünüldüğünde kitabın içeriğinde öykülendirici hikâye ile birlikte bilgilendirici matematiksel ifadelerin yer aldığı söylenebilir.

Kitabın arka kapağında bazı kitap önerilerine yer verilmiş ayrıca, bu hikâyelerin okul öncesi çocuklarına da okunabileceği önerilmiştir. Yine arka kapakta metnin içerisinde kazandırılması hedeflenen matematiksel kavramın 'süre' olduğu ifade edilmiştir.

### **Metnin İçeriğinin Tahmin Edilmesi**

- Öğretmen: Kitabın arka kapağında kitaba ait özet yer almaktadır der ve özeti okur. Sonrasında, Yavaş Kaan hikâyesi sizce neler anlatıyor olabilir?
- Öğrenciler: Yavaş Kaan'ın nasıl Hızlı Kaan olduğunu anlatıyor öğretmenim. İsteyince başarılı olunabileceğini anlatıyor. Zamanı doğru kullanırsak her işimizi yapabiliriz.
- Öğretmen: Hikâye sizin için ilgi çekici midir? Hikâyeyi dinlemek ister misiniz? Sizin için sesli bir şekilde en başından itibaren okuyayım mı?
- Öğrenciler: Öğretmenim tahminlerimizin doğru olup olmadığını merak ettim. Hikâye çok güzel gibi ben de merak ettim. Acaba Kaan en başında beri gerçekten yavaş bir çocuk mu? Bu kadar yavaş ise yarışmayı nasıl kazandı? Ben de çok merak ettim öğretmenim.
- Öğretmen: Şimdi sizlere metni sesli bir şekilde okuyacağım. Sizden ricam beni dikkatli dinlemeniz ve tahminleriniz ile metni ilişkilendirmeniz. Metnin bazı bölümlerinde durup tahminlerimizi değerlendireceğiz. Başlıyorum.

### **Metnin Sesli Okunması ve İçeriğe Yönelik Tahminin Tartışılması**

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

### **Veri Analizi**

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

İstatistiklerin çoğu normal bir dağılım eğrisinin varlığını kabul eder ve istatistiksel testin seçimini belirleyebilmek için verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını test ederler (Cohen vd. 2021). Bu araştırmada verilerin normalliklerine ilişkin analizler yapılmış ve Tablo 6'da analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Verilerin normal dağılımlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu analizler dışında ayrıca Q-Q Plot, Box Plot ve Histogram grafiklerine de bakılmıştır. Böylece ölçeğin ön test verilerinde tüm boyutlar için verilerin normal dağıldığı ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanması, son test verilerinde tüm boyutlarda verilerin normal dağılmadığı ve Mann Whitney U-Testi yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasındaki grup içi analize ise Wilcoxon Testi ile bakılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ölçek ve testlerin etki büyüklükleri ne ise Cohen d değeri ile bakılmıştır. Değerlendirme yapılırken ise  $d < .2$  ise etki düzeyi zayıf,  $.2 > d > .8$  ise etki düzeyi orta ve  $d > .8$  ise etki düzeyi kuvvetli olarak belirtilmiştir (Kilic, 2014). Ayrıca araştırmada ölçeğin güvenilirliği Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve .91 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise; okuyucu benlik algısı için güvenilirlik katsayısı .83, okumaya verilen değer boyutu için güvenilirlik katsayısı ise .85 bulunmuştur.

**Tablo 6***Verilerin Normal Dağılımlarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	Test	Grup	Kolmogrov- Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Ölçeğin Tamamı	Ön test	Deney	.072	-.477	-.561	.48	3,22
		Kontrol	.200	-.771	.772	.41	
	Son test	Deney	.001	-.783	.382	.42	3,44
		Kontrol	.016	-.634	-.110	.53	
Okuyucu Benlik Algısı	Ön test	Deney	.200	.003	-.581	.46	3,00
		Kontrol	.038	-.243	-1.01	.45	
	Son test	Deney	.064	-.687	.180	.49	3,39
		Kontrol	.064	-.037	-.799	.56	
Okumaya Verilen Değer	Ön test	Deney	.00	-.915	-.114	.57	3,33
		Kontrol	.00	-1,246	2,607	.45	
	Son test	Deney	.020	-1,003	.997	.44	3,55
		Kontrol	.000	-1,093	.482	.56	

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için dörtlü likert tipi Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Tablo 7’de ölçeğin puan ortalama aralıklarına ve puan ortalama karşılıkları gösterilmiştir.

**Tablo 7.***Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Ortalama Değerleri*

Ölçek Adı	Puan Aralığı	Motivasyon Düzeyi
Okuma Motivasyonu Ölçeği	1,00-1,75	Zayıf Düzey
	1,76-2,50	Ortalama Düzey
	2,51-3,25	İyi Düzey
	3,26-4,00	Yüksek Düzey

**Araştırma Etiği**

Araştırma verilerinin toplanması ve uygulamanın yapılabilmesi için öncelikle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulu tarafından 21.08.2020 tarih ve 11/1 no’lu etik kurulu kararı alınmıştır. Ayrıca yarı deneysel çalışmada verilerin öğrencilerden toplanabilmesi için Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin ve öğrenci velilerinden ‘Veli Onam’ alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarında çalışmaların yapılabilmesi için de okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

**Bulgular****Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular**

Grupların ön testte yer alan Okuma Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları ile alt boyutlarından oluşan okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer faktörleri ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.***Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Faktör	Grup	n	X	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney Grubu	52	3,12	.48	.23	2,17	3,94
Motivasyon	Kontrol Grubu	50	3,14	.41	.17	1,83	3,72
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	3,02	.45	.21	2,11	3,89
Algısı	Kontrol Grubu	50	3,00	.45	.20	2,00	3,67
Okumaya Verilen	Deney Grubu	52	3,22	.58	.33	1,89	4,00
Değer	Kontrol Grubu	50	3,29	.45	.20	1,67	4,00

Tablo 8 incelendiğinde deney (X=3,12) ve kontrol (X=3,14) gruplarının toplam okuma motivasyonu ön test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ifade edilebilir. Gruplarda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu seviyeleri ise 'iyi düzeyde' çıkmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutu olan okuyucu benlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (X=3,02) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının (X=3,00) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarından olan okumaya verilen değere ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (X=3,22) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (X=3,29) yakın olduğu görülmüştür.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına Bağımsız Örneklem t-Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.***Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Deney Grubu	52	3,12	.48	-.280	100	.78
Motivasyon	Kontrol Grubu	50	3,14	.41			
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	3,02	.45	.190	100	.85
Algısı	Kontrol Grubu	50	3,00	.45			
Okumaya Verilen	Deney Grubu	52	3,22	.58	-.652	100	.52
Değer	Kontrol Grubu	50	3,29	.45			

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları (X=3,12) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları (X=3,14) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $t_{(100)} = -.280, p > .05$ ].

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısında ise deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,02) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [ $t_{(100)} = .190, p > .05$ ].

Ölçeğin alt boyutlarından olan okumaya verilen değerde ise, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,22) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,29) arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir [ $t_{(100)} = -.652, p > .05$ ].

**Son Testlerden Elde Edilen Bulgular**

Araştırmada deney grubu öğrencilerin ön test ve son test verilerine ilişkin grup içi ve kontrol grubunun son test verileri ile karşılaştırılarak ise gruplar arası farka bakılmıştır. Analize başlamadan önce gruplara ilişkin betimsel veriler yorumlanmış, normallik testleri yapılmış ve hangi istatistiksel

testin uygulanacağına karar verilmiştir. Tablo 10’da araştırmada yer alan gruplarının son test puanlarına yönelik betimsel verilerine yer verilmiştir.

**Tablo 10.**

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

Boyut	Grup	n	X	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney Grubu	52	3,38	.42	.174	2,33	4,00
Motivasyon	Kontrol Grubu	50	3,14	.53	.282	1,89	4,00
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	3,30	.49	.238	2,00	4,00
Algısı	Kontrol Grubu	50	3,02	.56	.313	1,89	4,00
Okumaya	Deney Grubu	52	3,46	.44	.191	2,11	4,00
Verilen Değer	Kontrol Grubu	50	3,27	.56	.317	1,89	4,00

Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına göre okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülürken ( $X=3,38$ ), kontrol grubu öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre okuma motivasyonları ise ön testte olduğu gibi iyi düzeyde kalmıştır ( $X=3,14$ ). Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları başlangıçta iyi düzeyde iken, etraflı okuma uygulaması sonrasında yüksek düzeye çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ise hem ön testte hem de son testte değişmediği ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısı puan ortalamalarına ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ‘yüksek düzeyde’ olduğu ( $X=3,30$ ), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ise ‘iyi düzeyde’ kaldığı görülmüştür. Yine ölçeğin alt boyutlarından olan okumaya verilen değer boyutunda ise hem deney ( $X=3,46$ ) hem de kontrol ( $X=3,27$ ) grubu öğrencilerinin puan ortalamaları yüksek düzey seviyesinde çıkmıştır.

Grupların okuma motivasyonları son test puanları arasında ki Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır. Tablo 11’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamalarına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Grupların Okuma Motivasyonu Son Test Puan Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark*

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	d
Okuma	Deney Grubu	52	58,18	3025,5	952,5	-2,330	.02	.50
Motivasyonu	Kontrol Grubu	50	44,55	2227,5				
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	58,88	3062,0	916,0	-2,577	.01	.53
Algısı	Kontrol Grubu	50	43,82	2191,0				
Okumaya	Deney Grubu	52	56,33	2929,0	109,0	-1,687	.09	.39
Verilen Değer	Kontrol Grubu	50	46,48	2324,0				

Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamaları (3025,5) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamaları (2227,5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $U=952,5$ ,  $p<.05$ ]. Deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalama puanları incelendiğinde bu farkın, deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkan okuma motivasyonu son test puanlarına ilişkin sonuçlarının etki büyüklüklerine de bakılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde gruplarının okuma motivasyonu son test sonuçlarının etki büyüklüğünün  $d=.50$  olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile grupların okuma motivasyonları arasındaki farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $0.2>d>0.5$ ).

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları puanı (3062,0) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalama puanı (2191,0) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [ $U=916.0$ ,  $p<.05$ ]. Grupların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, ortaya çıkan farkın deney grubu lehine olduğu ifade edilebilir. Yine gruplarının okuyucu benlik algısı son test sonuçlarının etki büyüklüğünün  $d=.53$  olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanına bakıldığında, gruplar arasındaki okuyucu benlik algısına yönelik etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ( $0.2>d>0.5$ ).

Okumaya verilen değer boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer Son test sıra ortalama puanları (2929,0) ile kontrol grubunun okumaya verilen değer son test sıra ortalama puanları (2324,0) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [ $U=1049.0$ ,  $p>.05$ ].

Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer boyutu ön test ve Son test verileri arasındaki grup içi istatistiksel farka Wilcoxon testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.**

*Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu, Okuyucu Benlik Algısı ve Okumaya Verilen Değer Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	d
Okuma Motivasyonu	Ön test	52	20,76	394,50	-2,683	.007	.43
	Son test		29,80	983,50			
Okuyucu Benlik Algısı	Ön test	52	39,19	1528,50	-2,236	.02	.60
	Son test		51,11	2657,50			
Okumaya Verilen Değer	Ön test	52	46,50	1999,50	-1,511	.13	
	Son test		51,85	2851,50			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubuna ait okuma motivasyonları ön test sıra ortalama puanları (20,76) ile son test sıra ortalama puanları (29,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $Z=-2.683$ ,  $p<.05$ ]. ön test ve son test sonuçların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları puan ortalamaları arasında ki istatistiksel farkın etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuma motivasyonları ön test ve son test puanlarının etki büyüklüğü  $d=.43$  olduğu görülmüştür. Böylece, deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalama puanları arasında ki farkın etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $0.2>d>0.5$ ).

Deney grubuna ait okuyucu benlik algısı ön test sıra ortalama puanları (39,19) ile son test sıra ortalama puanları (51,11) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $Z=-2,236$ ,  $p<.05$ ]. Ön test ve son test sonuçların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı puan ortalamaları arasında ki istatistiksel farkın etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuyucu benlik algısı ön test ve son test puanlarının etki büyüklüğü  $d=.60$  olduğu görülmüştür. Böylece, deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalama puanları arasında ki farkın etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $0.2>d>0.5$ ).

Okumaya verilen değer boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalama puanları (46,50) ile son test sıra ortalama puanları (51,85) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [ $Z=-1,511$ ,  $p>.05$ ].



## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda, etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin 'okuma motivasyonlarını' artırdığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyunlarında da ise, etraflı okuma yapmanın öğrencilerin okuyucu benlik algısı boyutlarını geliştirdiği ancak okumaya verilen değer boyutunda herhangi bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

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

Kitap okumanın en önemli amacı metinleri anlamaktır. Metinleri doğru anlamak için gereken birçok beceri vardır. Bunlardan bir tanesi de okuma motivasyonudur. Motivasyonun, okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkileri vardır (Ahmadi, 2017). Ayrıca, motivasyonun okuryazarlık kazanımında da önemli bir etkisi vardır (Bates vd., 2016). Öğrencilerin okuma motivasyonları yükseldiğinde hem okumayı öğrenme hem de okuduğunu anlama becerileri de gelişecektir. Bu çalışmada etraflı okuma yapmanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Dolayısı ile etraflı okuma yapmak aynı zamanda okurların okuduğunu anlama becerilerini de geliştirecektir.

Etraflı okumada metni tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi stratejiler kullanılmaktadır. Okur böylece metni daha iyi anlar ve derinlemesine kavrar. Etraflı okuma yapılırken kullanılan bu stratejiler aynı zaman da karşılıklı öğretim stratejisinin de dört temel okuma stratejisini oluşturur. Bu stratejilerin kullanımı ile yapılan karşılıklı öğrenmenin, okuma motivasyonu üzerinde önemli boyutta olumlu etkisi vardır (Ismail vd., 2012). Etraflı okumanın, okuma motivasyonu üzerinde ki olumlu etkisinin bir diğer sebebi ise; peritekstual okuma yaparken aynı zamanda karşılıklı öğrenme stratejisinin kullanıldığı ve bu yüzden okuma motivasyonunun arttığı ifade edilebilir.

Guthrie ve Knowles (2001) çalışmalarında okuma motivasyonunu teşvik edecek birtakım boyutlar belirlemişlerdir. Bu boyutlar; kavramsal temalar, gerçek dünya etkileşimleri, öz-yönelim desteği, ilginç metinler kullanma, bilişsel strateji öğretimi, sosyal işbirliği ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini desteklemektir. Etraflı okuma yapılırken öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri kontrol etmekte, bilişsel stratejiler kullanmakta, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen arasında sosyal iletişim kurulmakta ve öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmelerine fırsat verilmektedir. Dolayısı ile etraflı okuma yapılırken aynı zaman da okuma motivasyonunu teşvik edecek argümanlarda kullanılmaktadır.

Etraflı okuma yapılırken kitapta bulunan görsel unsurların neler ifade ettiği sorgulanır. Metin ile görsel unsurlar arasındaki ilişkiler tahmin edilir, yorumlanır ve değerlendirilir. Kitaplarda yer alan görsel unsurlar, okurun öğrenmeyi aktif, anlamlı ve motive edici hale getirir (Brohi, 2021). Etraflı okuma yapılırken aynı zamanda görsel okuma da yapılmaktadır. Bu araştırma sonucunda, etraflı okuma yapma ile okuma motivasyonu arasındaki farkın boyutunu ve yönünü belirleyen unsurlardan biriside görsel okuma yapmak olabilir.

Etraflı okuma yaparken öğretmen, metin ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunan ve metin ile ilişkili öğeleri sesli bir şekilde öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin metin ile ilgili tartışmalarını ve metni yorumlamalarını sağlar. Devamında ise öğretmen metni sesli olarak okur. Böylece etraflı okuma yapılırken aynı zamanda etkileşimli ve sesli okuma da gerçekleşmiş olur. Ceyhan (2019) araştırmasında, öğrencilerle etkileşimli sesli okuma yapmanın onların okuma motivasyonlarını artırdığını tespit

etmiştir. Bu çalışmada etraflı okumanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını pozitif yönde geliştirdiği bulunmuştur. Bunun gerekçelerinden birisi de etraflı okuma yapılırken aynı zamanda etkileşimli ve sesli okuma yapılıyor olması olabilir.

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

Etraflı okuma yapılırken esas olan kitapta yer alan ana metni okumaya başlamadan, kitapta bulunan bütün unsurların okunması ve yorumlanmasıdır. Sınıf ortamında yapılan etraflı okuma sürecinde ise metne ait peritekstler öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla birlikte okunur ve yorumlanır. En sonunda ise metin öğretmenin sesli okuması, öğrencilerin de soru cevap yöntemi ile birlikte okumaya katılmasıyla devam etmektedir. Böylece etraflı okuma yapılırken birlikte okuma yöntemi de kullanılmaktadır. Birlikte okuma yöntemi ile yapılan okuma programlarının ise okuma motivasyonu olumlu yönde teşvik ettiği tespit edilmiştir (Monteiro, 2013). Bu yönüyle değerlendirildiğinde, araştırma sonucunda, Monteiro'nun(2013) çalışması ile benzer bir sonucun bulunduğu ifade edilebilir.

Son olarak; bir kitapta yer alan ana metni okumadan önce etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını güçlendirdiği tespit edilmiştir.

## Öneriler

Etraflı okuma yapmanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucundan hareketler;

1. Benzer bir araştırma farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak, sonuçlarına bakılabilir.
2. Çalışmada etraflı okuma uygulaması, ön test ve son test dahil toplam altı hafta ile sınırlandırılmıştır. Boylamsam bir araştırma ile etraflı okumanın uzun süreli etkisi incelenebilir.
3. Araştırmada, etraflı okumanın etkisi, okuma motivasyonu ölçeği kullanılarak, deneysel bir çalışma ile incelenmiştir. Etraflı okumaya ilişkin diğer araştırma yöntemleri ve ölçekleri kullanılarak daha farklı ve ayrıntılı verilerle araştırma yapılabilir.
4. Hemen hemen bütün çocuk kitaplarında peritekstual unsurlar yer almaktadır. Ancak, bu peritekstlerin metinlerle ilişki boyutu belirgin değildir. Bu yüzden, çocuk okuma kitaplarında yer alan peritekstual unsurların, metin ile ilişkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Çocuk kitaplarında yer alan peritekstlerin, çocukların seviyelerine uygun olup olmadığına dair araştırmalar yapılabilir.
6. Etraflı okuma ile eleştirel okuma, yaratıcı okuma, metinler arası okuma arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik çalışmalar tasarlanabilir.
7. Çocuklara ve yetişkinlere yönelik 'Etraflı okuma düzeyleri belirleme ölçeği' geliştirilebilir.
8. Bu çalışma ile etraflı okuma yapılarak öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu yüzden etraflı okuma etkinlikleri öğretmenler tarafından ilkokullarda uygulanabilir.
9. Etraflı okuma süreci etkileşimli ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında metne yönelik soru-cevapların sıkça yer aldığı bir okuma uygulamasıdır. Uygulama, henüz okuma bilmeyen okul öncesi öğrencileri için de yapılabilir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, onlara okuduğunu anlama becerisi kazandıran, okuma motivasyonlarını artıran etraflı okuma etkinlikleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından, sınıflarında uygulanabilir.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 21.08.2020

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 11/1

### Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje 29.01.2021 tarihin de başlamış ve 27.04.2022 tarihinde tamamlanmıştır.

### Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7. <http://ijreeonline.com/article-1-35-en.html>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/315122>
- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28. <https://dergipark.org.tr/pub/tk/issue/48939/624269>
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/10899>
- Akten, S. (2013). *Tahsin Yücel'in kurmaca yapıtlarının başlıkları* [Sözlü bildiri]. 8.Ulusal Francofoni Kongresi, Tekirdağ, Türkiye.
- Becker, B. J., Aloe, A. M., Duvendack, M., Stanley, T. D., Valentine, J. C., Fretheim, A., & Tugwell, P. (2017). Quasi-experimental study designs series-paper 10: Synthesizing evidence for effects collected from quasi-experimental studies presents surmountable challenges. *Journal of Clinical Epidemiology*, 89, 84-91. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.02.014>
- Bong, G. J., & Ryoo, J. H. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading and Writing*, 32(7), 1769-1793. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-161. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59470/854574>
- Brohi, A. F. (2021). *Impact of visual elements in the learning and development of children* [Tam Metin Bildiri]. 8. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Türkiye.

- Büyüköztürk, Ş., Çalmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(18.Baskı). Pegem Akademi.
- Ceyhan, S. (2019). *Ekileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Tez No.604419) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*.(E. Dinç, K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi.
- Costantini, A., De Paola, F., Ceschi, A., Sartori, R., Meneghini, A. M., & Fabio, A. D. (2017). Work engagement and psychological capital in the italian public administration: A new resource-based intervention programme. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43 (1), 1-11.  
[http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S2071-07632017000100013&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S2071-07632017000100013&script=sci_arttext&tlng=es)
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkilerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama berilerine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Tez No. 598900) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 517359) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, T., & Bosch, E. (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122–143.  
<https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624927>
- Fiadotau, M. (2015). Paratext and meaning-making in indie games. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology; Bucharest*, 6(1), 85-97.  
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=289528>
- Fisher, A. O. (2011). *Adapting paratextual theory to the soviet context: Publishing practices and the readers of Il'f and Petrov's ostap bender novels. The space of the book: print culture in the Russian social imagination. (Remnek, M., Eds.)*. University of Toronto Press.
- Gambrell, L. B. (1995). *Assessing motivation to read*. Instructional Resource No. 14.
- Gross, M., Latham, D., Underhill, J., & Bak, H. (2016). The peritext book club: Reading to foster critical thinking about STEAM texts. *School Library Research*, 19, 1–17.  
[http://purl.flvc.org/fdu/fdu/libsubv1\\_scholarship\\_submission\\_1484250799](http://purl.flvc.org/fdu/fdu/libsubv1_scholarship_submission_1484250799)
- Gross, M., & Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library & Information Science Research*, 39(2), 116-123.  
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Guthrie, J. T., & Knowles, K. T. (2001). *Promoting reading motivation. In Literacy and motivation (pp. 153-168)*. Routledge.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer.
- Hussey, S. (2019). Literacy engagement through peritextual analysis, edited by S. Witte, D. Latham, and M. Gross. *The Journal of Academic Librarianship*,45(5), 178.  
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.07.005>
- Higonnet, M. (1990). The playground of peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 47-49. <https://muse.jhu.edu/article/249132>

- Ismail, H. N., Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Elixir International Journal*, 53, 11836-11841. <https://l24.im/rCgY>
- Katrançı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/178885/>
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kilic, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.608799) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 3, 53-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/696788#page=53>
- Latham, D., & Gross, M. (2020). "Everybody's Talkin'at Me": Using Peritext and Epitext to Support Reading Comprehension, Critical Thinking, and Creativity. *Voices From the Middle*, 28(2), 10-11. <https://l24.im/RqYv>
- Lucasey, B. (2002). Taking the mystery out of research: Quasi-experimental design. *Orthopaedic Nursing*, 21(1), 56-57. [https://journals.lww.com/orthopaedicnursing/Fulltext/2002/01000/Quasi\\_experimental\\_Design.10.aspx](https://journals.lww.com/orthopaedicnursing/Fulltext/2002/01000/Quasi_experimental_Design.10.aspx)
- Martinez, M., Stier, C., & Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47(3), 225-241. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-016-9272-8>
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157>
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.
- O'Brien, D. G., Stewart, R., & Beach, R. (2009). *Proficient reading in school: Traditional paradigms and new textual landscapes*. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 80-97). Guilford Press.
- Penner, L. R. (2017). *Yavaş Kaan* (Öngün, T., Çev.). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

- Sarikaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 546766) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Serafini, F. (2012). Interpreting visual images and design elements of contemporary picturebooks. *Connecticut Reading Association Journal*, 1, 3-8. <https://webcapp.ccsu.edu/u/faculty/kurkjianc/CRAJvol1no1.pdf>
- Schaffner, E. Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education*. Pearson Education.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sivashankar, N., Jackson, S. E., & Degener, R. M. (2019). Centering the Margins: Investigating Relationships, Power, and Culture Through Critical Peritextual Analysis. *Children's Literature in Education*, 50(4), 1-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-019-09395-4>
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* SAS Institute.
- TURENG. (2020). *Peritext" teriminin Türkçe İngilizce sözlükte anlamları*. <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/peritext>
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. <https://i24.im/rkhYsF>
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 793-815. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6737/90566>
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing standard: official newspaper of the Royal College of Nursing*, 29(31), 44-48. <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In W. Damon, R.M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 933–1002). John Wiley & Sons.
- Willems, M. (2003). *Don't Let the Pigeon Drive the Bus!* Hyperion.
- Witte, S., Latham, D., & Gross, M. (2019). *Literacy engagement through peritextual analysis*. Ala Editions.