

T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GENÇLİK ROMANLARININ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ VE
DEĞERLER AKTARIMI BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mustafa TÜRKYILMAZ

Ankara
Ocak, 2012

T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GENÇLİK ROMANLARININ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ VE
DEĞERLER AKTARIMI BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Mustafa TÜRKYILMAZ

Danışman: Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR

Ankara

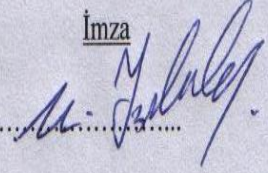
Ocak, 2012

Mustafa TÜRKYILMAZ'ın "Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi" başlıklı tezi, 16 /02/2012 tarihinde jürimiz tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

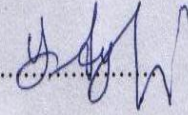
Adı Soyadı

İmza

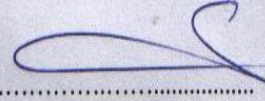
Başkan: Prof. Nilay Isıksalan



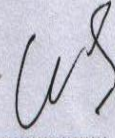
Üye (Tez Danışmanı): Yasar Aydemir



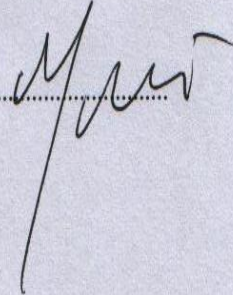
Üye: Prof. Dr. Cemal Kurmuş



Üye: Prof. Dr. Leyla Karahan



Üye: Prof. Dr. Murat Özbay



ÖN SÖZ

Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisinin belirlenmesi ve değerler aktarımı bakımından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma sırasında pek çok bilim adamı ve yazarla birebir veya elektronik ortamda fikir alışverişi yapılmıştır. Dolayısıyla Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN, Yrd. Doç. Dr. Necdet NEYDİM ve Yrd. Doç. Dr. Hikmet ASUTAY; Yazar İncilâ ÇALIŞKAN, Yazar Gülten DAYIOĞLU, Yazar Miyase SERTBARUT nezdinde bana yol gösteren edindikleri bilgileri benimle paylaşan tüm bilim adamlarına, çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarına sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bunun yanı sıra gençlik romanlarını edinmemi kolaylaştıran, hızlandıran ve hatta fikirleriyle bana yön veren TUDEM Yayınevine, Bu Yayınevine, Bilgi Yayınevine, Çizmeli Kedi Yayınevine de teşekkür etmeden geçemeyeceğim.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için uygun ortamı sağlayan Prof. Dr. İlhan Kılıçöztlü Fen Lisesi, Kırşehir Anadolu Öğretmen Lisesi yönetimine, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Tezimi okuyarak ifadelerin daha anlaşılır olmasını, tezimdeki yanlışları düzeltmemi sağlayan Deniz BARAN, Yrd. Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM, Arş. Gör. Önder BALTAÇI ve Okt. Abdulkerim KARADENİZ'e minnet duygularımı sunarım.

Bu araştırmanın şekillenmesinde, bilgiye ulaşmamda geniş bir bakış açısı kazandıran, hoşgörüsünü benden esirgemeyen hocam Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR'e; Türkçe öğretimi alanındaki bilgi ve tecrübesinden istifade ettiğim değerli hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a; edebiyat öğretimi alanındaki yılların birikimi ile teze yön veren hocam Prof. Dr. Cemal KURNAZ'a şükran ve minnet duygularımı bu vesile ile ifade etmeyi bir borç bilirim.

Onlar için her ne söylesem ve yapsam haklarını ödeyemeyeceğim ve onlardan çaldığım zamanı asla geriye getiremeyeceğim kızım, oğlum ve eşime; ayrıca yanımda olamasalar da dualarını benden esirgemeyen bana güvendiklerini her fırsatta ifade edip beni yüreklendiren anam ve babama teşekkür ederim.

Mustafa TÜRKYILMAZ

ÖZET

GENÇLİK ROMANLARININ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ VE DEĞERLER AKTARIMI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

TÜRKYILMAZ, Mustafa

Doktora, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bilim Dalı

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR

Ocak-2012, 431 + xxxiii sayfa

Bu araştırma, gençlik romanlarının okunmasının okuma tutumuna, okuma stratejisi kullanımına, okuma hızına, okuduğunu anlamaya; değerlere verilen ağırlığa etkisini tespit etmek ve deneysel süreçte okuma malzemesi olarak kullanılan gençlik romanlarında aktarılan değerleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler, nicel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmış ve incelenmiştir. Bunun yanı sıra nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz de öğrenci ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevapları analiz etmek ve okutulan gençlik romanlarını değerler bakımından incelemek için kullanılmıştır.

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Kırşehir ili merkezinde yürütülmüştür. Deney grubu olarak Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesinden iki (17), (16); kontrol grubu olarak Kırşehir Anadolu Öğretmen Lisesinden bir onuncu sınıf (17), SBS puanları dikkate alınarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak okuma tutum ölçeği (OTÖ), Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği (OSKBÖ), İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ), değerlere verilen önemi ve ağırlığı belirlemeye dair formlar; öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek için farklı tür metinler; ayrıca bu metinlere ilişkin başarı testleri uygulanmıştır. Deney gruplarına, 13 haftalık bir zaman diliminde 10 gençlik romanı okutulmuştur. Deneysel sürecin tamamlanmasının ardından aynı ölçekler, ön testte kullanılan metinlere eş değer metinler ve bu metinlere ilişkin başarı testleri son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesinde SPSS 15 ve Lisrel 8.80 yazılımları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda deney gruplarının okumaya olan tutumlarının, okuma hızlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin olumlu ve anlamlı yönde arttığı belirlenmiştir. Ayrıca deney gruplarının değerlere verdiği önem sırasında ve ağırlıkta da değişimler gözlenmiştir. Öbür taraftan okuma stratejilerinin kullanımında deney grupları lehine bir fark elde edilse de bu fark, anlamlı değildir ve deneysel sürecin deneklerin İnsani Değerler Ölçeğinden elde ettiği puanlarda da belirgin bir farka neden olmadığı belirlenmiştir.

Bununla birlikte deneysel süreçte kullanılan gençlik romanları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında ortaya konulmuş değerler sınıflaması esas alınarak incelenmiştir. Romanlarda sevgi, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bilimsellik ve hoşgörü değerlerinin işlenme sıklığının daha fazla olduğu; bağımsızlık, vatanseverlik, duyarlılık, barış, misafirperverlik ve estetik gibi değerlere daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gençlik edebiyatı, gençlik romanları, okuma tutumu, okuma becerisi, değerler, değerler aktarımı.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF JUVENILE FICTIONS ON READING SKILL AND THE ANALYSIS OF THESE NOVELS IN TERMS OF VALUE TRANSMISSION

TÜRKYILMAZ, Mustafa

Doctorate, Social Sciences Teaching in Secondary Education

Department of Turkish Language and Literature Teaching

PhD Thesis Supervisor: Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR

January-2012, 431+ xxxiii pages

This study has been done to determine the effects of reading juvenile fictions on reading attitude, use of reading strategies, reading speed, comprehension and significance given to the values and to determine the values transmitted in the juvenile fictions that were used as the reading materials during the experimental process.

In the study itself, pretest-posttest design with both experimental and control groups was used. The data was gained and studied via quantitative research techniques. Besides, descriptive analysis, one of the qualitative research techniques, was also used to study the answers of teachers and students to the questions in a semi-structured questionnaire and to investigate the previously read juvenile fictions in terms of values.

The process of research was carried out in the city of Kırşehir in the first semester of the 2010-2011 academic years. As the experimental group, two tenth grade classes (17), (16) from *Prof. Dr. İlhan KILIÇÖZLÜ Science High School* and as the control group one tenth grade class (17) from *Kırşehir Anatolian Teacher Training High School* were chosen considering their SBS (High School Placement Test) results. As pre-test for the experimental and control groups, Reading Attitude Scale (RAS), Determination of Reading Strategy Scale (DRSS), Humanistic Values Scale (HVS), forms to determine the significance given to the values, different kind of texts to determine the reading speed of students, and also achievement tests related to these texts were used. The experimental groups were made to read ten juvenile fictions in 13 weeks' time. After completing the experimental process, the same scales, similar texts

to the ones in pre-test and the achievement tests related to these texts were used as post-test. To analyse the gained data, SPSS 15 and Lisrel 8.80 software were used.

At the end of the research, it was seen that students' attitude toward reading, their reading speed and their level of comprehension has increased in a positive and meaningful way. Moreover, there are changes in the order of significance given to the values by the experimental groups. On the other hand, in use of reading strategies, although there is a difference in favour of the experimental groups, this difference is not noteworthy and this experimental process did not cause a remarkable difference in the points obtained in the Humanistic Values Scale.

The juvenile fictions used in the experimental process were also examined according to the classification presented in Social Science Course Curriculum. In the fictions, it has been confirmed that love, honesty, unity of family, being scientific and tolerance are covered more often than the values such as independence, patriotism, sensitiveness, peace, hospitality and aesthetic.

Keywords: Juvenile Literature, juvenile fictions, reading attitude, reading skills, values, values transmission.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JURİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxxi
GRAFİKLER LİSTESİ	xxxii
KISALTMALAR LİSTESİ	xxxiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Kavramsal Çerçeve.....	12
1. 6. 1. Okuma Eylemi	12
1. 6. 2. Okuma Becerisi	14
1. 6. 3. Okuma İlgisi	15
1. 6. 4. Tutum ve Okumaya Karşı Tutum	16
1. 6. 5. Okuma Stratejisi	22
1. 6. 6. Okuma Türleri	25
1. 6. 6. 1. Sesli Okuma	25
1. 6. 6. 2. Sessiz Okuma	27
1. 6. 7. Genç ve Gençlik Kavramları	28
1. 6. 7. 1. Ergenlik Dönemi	33
1. 6. 7. 1. 1. Ergenlikte Gelişim Görevleri	34
1. 6. 7. 1. 2. Ergenlik Çağının Gelişim Özellikleri	36
1. 6. 8. Edebiyat ve Eğitim	41
1. 6. 9. Gençlik Edebiyatı	42
1. 6. 9. 1. Günümüz Dünyasında Gençlik Edebiyatı	46
1. 6. 9. 2. Türkiye’de Gençlik Edebiyatı	51
1. 6. 9. 3. Gençlik Romanlarının Özellikleri	55
1. 6. 9. 4. Ergenlerin Eğitiminde Romanların Rolü	61
1. 6. 10. Değerler	64
1. 6. 10. 1. Değerlerin Özellikleri	66
1. 6. 10. 2. Değerlerin Sınıflandırılması	67
1. 6. 10. 3. Değerlerin İşlevleri	68
1. 6. 11. Değerlerin Aktarımı	68
1. 6. 11. 1. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Değerler Aktarımı	73
1. 6. 11. 2. Romanlar Aracılığıyla Değerler Aktarımı	75
1. 6. 11. 3. Gençlik Romanları Aracılığıyla Değerler Aktarımı	77

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	79
2. 1. Gençlik Edebiyatıyla İlgili Araştırmalar	79
2. 2. Değerler Üzerine Yapılmış Çalışmalar	83
3. YÖNTEM	89
3. 1. Araştırmanın Modeli	89
3. 2. Evren ve Örneklem	90
3. 3. Veri Toplama Tekniği	96
3. 4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	97
3. 4. 1. Okuma Tutumu Ölçeğinin Geliştirilme Süreci	97
3. 4. 1. 1. Okuma Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi	99
3. 4. 1. 2. Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	102
3. 4. 1. 3. Okuma Tutum Ölçeği Madde Analizi	105
3. 4. 1. 4. Okuma Tutum Ölçeği Güvenirlik Değerleri	107
3. 4. 2. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeğinin Geliştirilme Süreci	107
3. 4. 2. 1. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	111
3. 4. 2. 2. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Madde Analizi	114
3. 4. 2. 3. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Güvenirlik Değerleri	116
3. 4. 3. İnsani Değerler Ölçeğinin Geliştirilme Süreci	116
3. 4. 3. 1. İnsani Değerler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	121
3. 4. 3. 2. İnsani Değerler Ölçeği Madde Analizi	123
3. 4. 3. 3. İnsani Değerler Ölçeği Güvenirlik Değerleri	125
3. 4. 4. Değerler Hiyerarşisi ve Değerlere Dair Hüküm Şiddetinin Ölçümü	126
3. 4. 4. 1. Değerler Hiyerarşisi Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci	126
3. 4. 4. 2. Değerler ve Hüküm Şiddetleri Formunun Geliştirilme Süreci	127
3. 4. 5. Başarı Testlerinin Geliştirilme Süreci	129
3. 4. 5. 1. Farklı Metin Türlerine Dair Başarı Testleri I (Ön Test) Geliştirilme Süreci	129
3. 4. 5. 1. 1. “İnsanlar Arasında” Başlıklı Edebî Metinle İlgili Başarı Testi Geliştirme Süreci	130
3. 4. 5. 1. 2. “Ve Sibel, Ve Ebru, Ve Bayram” Başlıklı Gazete Metniyle İlgili Başarı Testi Geliştirme Süreci	132
3. 4. 5. 1. 3. “Yer Altı Sularının Gizemi” Başlıklı Bilimsel Metinle İlgili Başarı Testi Geliştirme Süreci	133
3. 4. 5. 2. Farklı Metin Türlerine Dair Başarı Testleri II Geliştirilme Süreci	134
3. 4. 5. 2. 1. “Şiirimiz Üzerine” Başlıklı Edebî Metinle İlgili Başarı Testi Geliştirme Süreci	135

3. 4. 5. 2. 2. “Kışkırtılan Mutsuzluk” Başlıklı Gazete Metniyle İlgili Başarı Testinin Geliştirilme Süreci	136
3. 4. 5. 2. 3. “Karadeniz ve Hamsimiz” Başlıklı Bilimsel Metinle İlgili Başarı Testi Geliştirme Süreci	137
3. 4. 6. Kişisel Bilgi Formu	139
3. 4. 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	139
3. 5. Veri Toplama Süreci	140
3. 5. 1. Gençlik Romanlarının Özelliklerinin ve Okutulacak Gençlik Romanlarının Belirlenmesi Süreci	140
3. 5. 2. Gençlik Romanlarının Okunması Süreci	144
3. 6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	147
4. BULGULAR VE YORUMLAR	152
4. 1. Grupların Okuma Becerileri ve Değer Algılarına İlişkin Bulgular	152
4. 1. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumlarına İlişkin Bulgular	153
4. 1. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejilerinin Kullanımlarına İlişkin Bulgular	168
4. 1. 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Derecelendirmesine ve Değerlere Verdikleri Hüküm Şiddetlerine İlişkin Bulgular	173
4. 1. 3. 1. Grupların Değerleri Sıralamasına İlişkin Ön Test Bulguları	174
4. 1. 3. 2. Grupların Değerleri Sıralamasına İlişkin Son Test Bulguları	176
4. 1. 3. 3. Grupların Değerlere Verdikleri Ağırlık İle İlgili Bulgular	177
4. 1. 4. Deney ve Kontrol Gruplarının İnsani Değerler Ölçeğinden Elde Ettiği Ortalama Puanlara Dair Bulgular	182
4. 1. 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Farklı Türden Metinleri Okuma Hızlarına Dair Bulgular	187
4. 1. 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Farklı Türden Metinleri Etkin Okuma Endekslerine Dair Bulgular	191
4. 2. Grupların Kişisel Özellikleri İle Okuma Becerileri ve Değerler Arasındaki İlişkiyle İlgili Betimsel Bulgular	198
4. 2. 1. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Tutumu Ön Test Verileri Arasındaki İlişki	198
4. 2. 2. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Tutumu Son Test Verileri Arasındaki İlişki	202
4. 2. 3. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Tutumu Ön Test Verileri Arasındaki İlişki	206
4. 2. 4. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Tutumu Son Test Verileri Arasındaki İlişki	209
4. 2. 5. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri Arasındaki İlişki	213
4. 2. 6. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri Arasındaki İlişki	217

4. 2. 7. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri Arasındaki İlişki	221
4. 2. 8. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri Arasındaki İlişki	225
4. 2. 9. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri Arasındaki İlişki	229
4. 2. 10. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri Arasındaki İlişki	233
4. 2. 11. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri Arasındaki İlişki	238
4. 2. 12. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri Arasındaki İlişki	241
4. 2. 13. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	245
4. 2. 14. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	248
4. 2. 15. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	252
4. 2. 16. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	254
4. 2. 17. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	256
4. 2. 18. Deney Gruplarına Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	258
4. 2. 19. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	260
4. 2. 20. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgilerle Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki	262
4. 3. Deneysel Süreç Boyunca Okutulan Gençlik Romanlarında Aktarılan Değerlere İlişkin Bulgular	264
4. 3. 1. İnternet Canavarı I’de İşlenen Değerler İle İlgili Veriler	265
4. 3. 2. Ayrı Dünyalar’da İşlenen Değerler İle İlgili Veriler	267
4. 3. 3. Kapiland’ın Kobayları’nda İşlenen Değerlere İlişkin Veriler	268
4. 3. 4. Kaçak Kız’da Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler	270
4. 3. 5. Sokaklar Düş Yangını’nda Aktarılan Değerlere Dair Veriler	273
4. 3. 6. Aramızda İsimli Romanda Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler	275
4. 3. 7. Leyleklerin Gitme Zamanı’nda Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler	277
4. 3. 8. Erkeklerle Güven Olmaz’da Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler	279

4. 3. 9. Düşlerime Kuşlar Konuyor'da Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler	281
4. 3. 10. Yalnız Seninle'de Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler	283
4. 3. 11. Romanlarda Aktarılan Değerler İle İlgili Sayısal Bulgular.....	286
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	289
5. 1. Okuma Tutumuna İlişkin Sonuçlar	289
5. 2. Okuma Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Sonuçlar	291
5. 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Sıralamasına ve Değerlere Verdikleri Ağırlığa İlişkin Sonuçlar	293
5. 4. İnsani Değerler Ölçeği İle Elde Edilen Sonuçlar	294
5. 5. Farklı Tür Metinlerin Okunma Hızına İlişkin Sonuçlar	296
5. 6. Farklı Tür Metinlerin Etkin Okuma Endekslerine İlişkin Sonuçlar	299
5. 7. Gençlik Romanlarında Aktarılan Değerlerle İlgili Sonuçlar	301
Öneriler	302
KAYNAKÇA	305
EKLER	322
EK 1 Okuma Tutum Ölçeği	323
EK 2 Okuma Stratejilerinin Kullanımını Belirleme Ölçeği	325
EK 3 Değerler Hiyerarşisi Ölçeği	327
EK 4 Değerlerin Verilen Ağırlığı Belirleme Ölçeği	329
EK 5 İnsani Değerler Ölçeği	331
EK 6 Kişisel Bilgi Formu	333
EK 7 Deney Öncesi Kullanılan Edebî Metin	335
EK 8 Deney Öncesi Kullanılan Gazete Metni	337
EK 9 Deney Öncesi Kullanılan Bilimsel Metin	340
EK 10 Edebî Metne Dair Başarı Testi I	343
EK 11 Gazete Metnine Dair Başarı Testi I	345
EK 12 Bilimsel Metne Dair Başarı Testi I	347
EK 13 Deney Sonrası Kullanılan Edebî Metin	349
EK 14 Deney Sonrası Kullanılan Gazete Metni	352
EK 15 Deney Sonrası Kullanılan Bilimsel Metin	355
EK 16 Edebî Metne Dair Başarı Testi II	358
EK 17 Gazete Metnine Dair Başarı Testi II	360
EK 18 Bilimsel Metne Dair Başarı Testi II	362
EK 19 İnternet Canavarı I İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	364
EK 20 Ayrı Dünyalar İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	367
EK 21 Kapiland'ın Kabayları İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	372
EK 22 Kaçak Kız İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	375
EK 23 Sokaklar Düş Yangını İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	378
EK 24 Aramızda İsimli Romanla İlgili Testler	383
EK 25 Düşlerime Kuşlar Konuyor İsimli Romanla İlgili Testler	386
EK 26 Leyleklerin Gitme Zamanı İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	388
EK 27 Erkeklerle Güven Olmaz İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler	391

EK 28 Yalnız Seninle İsimli Romanla İlgili Testler	394
EK 29 Deney Gruplarına Uygulanan Görüşme Formu	397
EK 30 Kontrol Grubuna Uygulanan Görüşme Formu	399
EK 31 Deney Grupları Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Uygulanan Görüşme Formu	401
EK 32 Kontrol Grubu Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Uygulanan Görüşme Formu	403
EK 33 Gençlik Romanlarının Özelliklerini Belirleme Formu	405
EK 34 Deneysel Süreçte Kullanılan Romanlarla İlgili Bilgiler	409
EK 35 Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Alanında Çalışan Yazar ve Akademisyenlerden Alınan Kitap Öneriler	411
EK 36 Gençlik Romanlarının Özellikleri Konusunda Yazar ve Akademisyen Görüşleri	414
EK 37 Araştırma İzni	419
EK 38 Valilik Oluru	421
EK 39 Deney Grubu Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okuma Tutumlarını Değerlendirmeleri	423
EK 40 Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okuma Tutumlarını Değerlendirmeleri	426
EK 41 Ölçek ve Başarı Testlerinin Kullanımı İçin Araştırmacılardan Alınan İzinlerle İlgili E Posta Görüntüleri	430

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model	89
Tablo 3.2. Çalışma Grubuna Dair Betimsel Veriler	91
Tablo 3.3. Deney Grubu I'in Deneysel Sürece Katılma Durumu ve Her Okunan Kitap Sonrası Uygulanan Testten Aldıkları Puanlar.....	92
Tablo 3.4. Deney Grubu II'nin Deneysel Sürece Katılma Durumu ve Her Okunan Kitap Sonrası Uygulanan Testten Aldıkları Puanlar	93
Tablo 3.5. Deney Gruplarının Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları İle Okudukları Romanlara Dair Uygulanan Testlerden Elde Ettikleri Puanlar Arası İlişki	94
Tablo 3.6. Değerlendirmeye Tâbi Tutulan Öğrencilere Dair Betimsel Veriler.....	95
Tablo 3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Süreçleri	96
Tablo 3.8. Okuma Tutumu Maddelerinin Ortak Faktör Varyans Değerleri ...	99
Tablo 3.9. Okuma Tutumu Maddeleri Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi	101
Tablo3.10. Okumaya Karşı Tutum Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri.....	102
Tablo3.11. Okuma Tutum Ölçeği Uyum İndeksi	104
Tablo3.12. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Üst %27'lik Grup İle Alt %27'lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları	105
Tablo3.13. Okuma Tutum Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	106
Tablo3.14. Okumaya Karşı Tutum Ölçeğindeki Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Puanlandırılması	107
Tablo3.15. Okuma Strateji Kullanım Ölçeği Maddelerinin Ortak Faktör Varyans Değerleri.....	108
Tablo3.16. Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi.....	110
Tablo3.17. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	110
Tablo 3.18. Okuma Stratejisini Belirleme Ölçeği Uyum İndeksleri.....	113

Tablo 3.19.	Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeğini Cevaplandıran Üst %27'lik Grup İle Alt %27'lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3.20.	Okuma Stratejisi Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 3.21.	Okumaya Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Puanlandırılması.....	116
Tablo 3.22.	İnsani Değerler Ölçeği Maddelerinin Ortak Faktör Varyans Değerleri.....	117
Tablo 3.23.	İnsani Değerler Ölçeği Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi.....	119
Tablo 3.24.	İnsani Değerler Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	120
Tablo 3.25.	İnsani Değerler Ölçeği Uyum İndeksi.....	122
Tablo 3.26.	İnsani Değerler Ölçeğini Cevaplayan Üst %27'lik Grup İle Alt %27'lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları	123
Tablo 3.27.	İnsani Değerler Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 3.28.	İnsani Değerler Ölçeğindeki Maddelerin Puanlandırılması.....	125
Tablo 3.29.	Ayırt Etme Gücü Kat Sayı Değerleri ve Karşılıkları.....	130
Tablo 3.30.	İnsanlar Arasında Metnine Dair Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 3.31.	Edebî Metne Dair Başarı Testi I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları.....	132
Tablo 3.32.	“Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 3.33.	Gazete Metnine Dair Başarı Testi I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları.....	133
Tablo 3.34.	“Yer Altı Sularının Gizemi” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 3.35.	Bilimsel Metne Dair Başarı Testi I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları.....	134
Tablo 3.36.	“Şiirimiz Üzerine” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 3.37.	Edebî Metne Dair Başarı Testi II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları.....	136

Tablo 3.38.	“Kışkırtılan Mutsuzluk” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 3.39.	Gazete Metnine Dair Başarı Testi II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları.....	137
Tablo 3.40.	“Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller”Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	138
Tablo 3.41.	Bilimsel Metne Dair Başarı Testi II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları.....	138
Tablo 3.42.	Ölçme Araçlarının Geliştirilme Süreci ve Örneklem Sayısı.....	139
Tablo 3.43.	Yazar ve Akademisyenlerden Elde Edilen Dönütlerle Ortaya Konan Gençlik Romanlarının Özellikleri.....	141
Tablo 4. 1.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Tutumu Ön Test Ortalama Puanları.....	153
Tablo 4. 2.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Tutumu Ön Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi.....	153
Tablo 4. 3.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutumuna Dair Ön Test Sonuçları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	154
Tablo 4. 4.	Çalışma Gruplarının Okuma Tutumu Ön Test Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları	154
Tablo 4. 5.	Deney ve Kontrol Grupları Okuma Tutumu Son Test Ortalama Değerleri.....	155
Tablo 4. 6.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Tutumu Son Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi.....	156
Tablo 4. 7.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutumuna Dair Son Test Genel Ortalamasının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	156
Tablo 4. 8.	Okuma Tutumu Son Test Genel Ortalama Değerleri Scheffe Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları	156
Tablo 4. 9.	Çalışma Gruplarının Okuma Tutumu Son Test Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	157
Tablo 4.10.	Deney Grubu I’in Son Test Okuma Tutumu Genel Ortalama Puanları ve Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar.....	158
Tablo 4.11.	Deney Grubu II’nin Son Test Okuma Tutumu Genel Ortalama Puanları ve Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar.....	160

Tablo 4.12.	Kontrol Grubunun Son Test Okuma Tutumu Genel Ortalama Puanları ve Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar.....	161
Tablo 4.13.	Okuduğunuz Kitapları Nasıl Seçtiniz Sorusuna Kontrol Grubunun Verdiği Cevaplar.....	162
Tablo 4.14.	Deney Grubu I ve II'den Ölçüme Dâhil Edilmeyen Öğrencilerin Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar.....	163
Tablo 4.15.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Stratejisi Kullanımı Ön Test Genel Ortalama Puanları.....	169
Tablo 4.16.	Deney ve Kontrol Grupları Okuma Stratejisi Kullanımı Ön Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	169
Tablo 4.17.	Çalışma Gruplarının Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	170
Tablo 4.18.	Çalışma Gruplarının Okuma Öncesi ve Sonrası Stratejileri Kullanımına İlişkin Ön Test Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	170
Tablo 4.19.	Deney ve Kontrol Grupları Okuma Stratejisi Kullanımı Son Test Ortalama Değerleri.....	171
Tablo 4.20.	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejisi Kullanımı Son Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	171
Tablo 4.21.	Çalışma Gruplarının Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarından Elde Ettiği Son Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	172
Tablo 4.22.	Çalışma Gruplarının Okuma Öncesi Stratejileri Kullanımına İlişki Son Test Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	172
Tablo 4.23.	Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Sıralaması Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall'ın Mertebeler Sıralaması Tablosu Ön Test Sonuçları.....	175
Tablo 4.24.	Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Sıralamaları Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall tau b Tablosu Son Test Sonuçları.....	177
Tablo 4.25.	Ön test Sonuçlarına Göre Deney Grubu I'ın Değerlere Verdiği Ağırlık.....	178
Tablo 4.26.	Ön test Sonuçlarına Göre Deney Grubu II'nin Değerlere Verdiği Ağırlık	178

Tablo 4.27.	Ön test Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık	179
Tablo 4.28.	Son Test Sonuçlarına Göre Deney Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık	179
Tablo 4.29.	Son Test Sonuçlarına Göre Deney Grubu II'nin Değerlere Verdiği Ağırlık	180
Tablo 4.30.	Son Test Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık	180
Tablo 4.31.	Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlere Verdiği Ağırlıklar Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall'in Mertebeler Sıralaması Ön Test Sonuçları.....	181
Tablo 4.32.	Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlere Verdiği Ağırlıklar Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall'in Mertebeler Sıralaması Son Test Sonuçları.....	181
Tablo 4.33.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Sonuçları.....	182
Tablo 4.34.	Deney ve Kontrol Grupları İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	183
Tablo 4.35.	Çalışma Gruplarının İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	184
Tablo 4.36.	Çalışma Gruplarının Sorumluluk ve Dürüstlük İnsani Değerler Alt Boyutları Ön Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları.....	184
Tablo 4.37.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test Ortalama Puanları.....	185
Tablo 4.38.	Deney ve Kontrol Grupları İnsani Değerler Ölçeği Son Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	186
Tablo 4.39.	Çalışma Gruplarının İnsani Değerler Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	186
Tablo 4.40.	Çalışma Gruplarının İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Ettiği Son Test Ortalama Puanların Kruskal -Wallis Analizi Sonuçları	187
Tablo 4.41.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Hızları Ön Ölçüm Sonuçları.....	188
Tablo 4.42.	Deney ve Kontrol Grupları Okuma Hızları Ön Ölçüm Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	188

Tablo 4.43.	Çalışma Gruplarının Okuma Hızları Ön Ölçümleri Kruskal Wallis Testi Sonuçları	189
Tablo 4.44.	Çalışma Gruplarının Edebî Metni Okuma Hızları Ön Ölçümlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 4.45.	Deney ve Kontrol Grupları Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalama Değerleri.....	189
Tablo 4.46.	Deney ve Kontrol Grupları Okuma Hızları Son Ölçüm Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	190
Tablo 4.47.	Çalışma Gruplarının Okuma Hızları Son Ölçümleri Kruskal Wallis Testi Sonuçları	190
Tablo 4.48.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Etkin Okuma Hızları Ön Ölçüm Sonuçları.....	192
Tablo 4.49.	Deney ve Kontrol Grupları Etkin Okuma Hızları Ön Ölçüm Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	192
Tablo 4.50.	Çalışma Gruplarının Etkin Okuma Hızlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	193
Tablo 4.51.	Etkin Okuma Hızları Kovaryant Edilmiş Ön Test Sonuçlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri.....	193
Tablo 4.52.	Grupların Kovaryant Edilmiş Etkin Okuma Endeksleri Bonferroni Analizi Ön Test Sonuçları.....	194
Tablo 4.53.	Deney ve Kontrol Gruplarının Etkin Okuma Endeksleri Son Ölçüm Ortalama Değerleri.....	195
Tablo 4.54.	Deney ve Kontrol Grupları Etkin Okuma Endeksleri Son Ölçüm Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi.....	195
Tablo 4.55.	Çalışma Gruplarının Etkin Okuma Endeksleri Son Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	196
Tablo 4.56.	Çalışma Gruplarının Etkin Okuma Endeksleri Son Ölçümleri Arası Farkı Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları	196
Tablo 4.57.	Çalışma Grupları Etkin Okuma Endeksleri Son Test Sonuçlarının Kovaryant Edilmiş Betimsel İstatistikleri.....	197
Tablo 4.58.	Grupların Kovaryant Edilmiş Etkin Okuma Endeksleri Bonferroni Analizi Son Test Sonuçları.....	197
Tablo 4.59.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Tutumu Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	199

Tablo 4.60.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	199
Tablo 4.61.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	200
Tablo 4.62.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	200
Tablo 4.63.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	200
Tablo 4.64.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	201
Tablo 4.65.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	201
Tablo 4.66.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	202
Tablo 4.67.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	202
Tablo 4.68.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Tutumu Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	203
Tablo 4.69.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	203
Tablo 4.70.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	204
Tablo 4.71.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	204
Tablo 4.72.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	205

Tablo 4.73.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Tutumu Son Test-Ön Test Puan Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları.....	205
Tablo 4.74.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	206
Tablo 4.75.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	206
Tablo 4.76.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	207
Tablo 4.77.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	207
Tablo 4.78.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	207
Tablo 4.79.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	208
Tablo 4.80.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	208
Tablo 4.81.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Ortalama Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	208
Tablo 4.82.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Ortalama Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	209
Tablo 4.83.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	209
Tablo 4.84.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	210
Tablo 4.85.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	210

Tablo 4.86.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	210
Tablo 4.87.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	211
Tablo 4.88.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	211
Tablo 4.89.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	212
Tablo 4.90.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	212
Tablo 4.91.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	212
Tablo 4.92.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları.....	213
Tablo 4.93.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	213
Tablo 4.94.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	214
Tablo 4.95.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	214
Tablo 4.96.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	214
Tablo 4.97.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	215
Tablo 4.98.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	215

Tablo 4.99.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	216
Tablo 4.100.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	216
Tablo 4.101.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	216
Tablo 4.102.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	217
Tablo 4.103.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	217
Tablo 4.104.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	218
Tablo 4.105.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	218
Tablo 4.106.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	218
Tablo 4.107.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	219
Tablo 4.108.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	219
Tablo 4.109.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	220
Tablo 4.110.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	220

Tablo 4.111.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları	221
Tablo 4.112.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	221
Tablo 4.113.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	222
Tablo 4.114.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	222
Tablo 4.115.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	222
Tablo 4.116.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	223
Tablo 4.117.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	223
Tablo 4.118.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	223
Tablo 4.119.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	224
Tablo 4.120.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	224
Tablo 4.121.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	225
Tablo 4.122.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	225
Tablo 4.123.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	226

Tablo 4.124.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	226
Tablo 4.125.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	226
Tablo 4.126.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	227
Tablo 4.127.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	227
Tablo 4.128.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	227
Tablo 4.129.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	228
Tablo 4.130.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları.....	228
Tablo 4.131.	Deney Grubu I ve II'ye Ait İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	229
Tablo 4.132.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	229
Tablo 4.133.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	230
Tablo 4.134.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	230
Tablo 4.135.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	231
Tablo 4.136.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	231

Tablo 4.137.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	232
Tablo 4.138.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	232
Tablo 4.139.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	233
Tablo 4.140.	Deney Grubu I ve II'ye Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	233
Tablo 4.141.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	233
Tablo 4.142.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	234
Tablo 4.143.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	234
Tablo 4.144.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	235
Tablo 4.145.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	235
Tablo 4.146.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	236
Tablo 4.147.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	236
Tablo 4.148.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	236
Tablo 4.149.	Deney Grubu I ve II'ye Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları.....	237

Tablo 4.150.	Kontrol Grubuna Ait İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	238
Tablo 4.151.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	238
Tablo 4.152.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	239
Tablo 4.153.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	239
Tablo 4.154.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	240
Tablo 4.155.	Kontrol Grubuna Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	241
Tablo 4.156.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	241
Tablo 4.157.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	242
Tablo 4.158.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	242
Tablo 4.159.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	243
Tablo 4.160.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	243
Tablo 4.161.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	244
Tablo 4.162.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	244

Tablo 4.163.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	245
Tablo 4.164.	Kontrol Grubuna Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları.....	245
Tablo 4.165.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	246
Tablo 4.166.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	246
Tablo 4.167.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	246
Tablo 4.168.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	247
Tablo 4.169.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	247
Tablo 4.170.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	247
Tablo 4.171.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	247
Tablo 4.172.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	248
Tablo 4.173.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız U Testi Sonuçları.....	248
Tablo 4.174.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	248
Tablo 4.175.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	249
Tablo 4.176.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	249

Tablo 4.177.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	249
Tablo 4.178.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	250
Tablo 4.179.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	250
Tablo 4.180.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	250
Tablo 4.181.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları.....	250
Tablo 4.182.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	251
Tablo 4.183.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları...	251
Tablo 4.184.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	252
Tablo 4.185.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	252
Tablo 4.186.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	252
Tablo 4.187.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	253
Tablo 4.188.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	253
Tablo 4.189.	Kontrol Grubuna Ait Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	254

Tablo 4.190.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	254
Tablo 4.191.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	254
Tablo 4.192.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	255
Tablo 4.193.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	255
Tablo 4.194.	Kontrol Grubuna Ait Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm-Ön Ölçüm Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları...	255
Tablo 4.195.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Etkin Okuma Hızları Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	256
Tablo 4.196.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	256
Tablo 4.197.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	257
Tablo 4.198.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	257
Tablo 4.199.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	257
Tablo 4.200.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Etkin Okuma Hızları Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	258
Tablo 4.201.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	258
Tablo 4.202.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	258
Tablo 4.203.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	259

Tablo 4.204.	Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	259
Tablo 4.205.	Deney Grubu I ve II'ye Ait Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları.....	259
Tablo 4.206.	Kontrol Grubuna Ait Etkin Okuma Hızları Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	260
Tablo 4.207.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	260
Tablo 4.208.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	261
Tablo 4.209.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	261
Tablo 4.210.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	261
Tablo 4.211.	Kontrol Grubuna Ait Etkin Okuma Hızları Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları.....	262
Tablo 4.212.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	262
Tablo 4.213.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	262
Tablo 4.214.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	263
Tablo 4.215.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları.....	263
Tablo 4.216.	Kontrol Grubuna Ait Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları	263
Tablo 4.217.	Çalışma Kapsamında Kullanılan 10 Gençlik Romanının Farklı Zamanlarda Okunması Sonrasında Romanlarda İşlenen Değerlere Dair Sıklıklar	264

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3. 1. Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş (Standardized Solution) Sonuçları.....	103
Şekil 3. 2. Okuma Stratejisini Kullanımını Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş (Standardized Solution) Sonuçları.....	112
Şekil 3. 3. İnsani Değerler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş (Standardized Solution) Sonuçları.....	121

GRAFİKLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Grafik 3. 1.	Okuma Tutum Ölçeği Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	100
Grafik 3. 2.	Okuma Strateji Kullanım Ölçeği Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	109
Grafik 3. 3.	İnsani Değerler Ölçeği Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	118
Grafik 4. 1.	İnternet Canavarı I İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	265
Grafik 4. 2.	Ayrı Dünyalar İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	267
Grafik 4. 3.	Kapiland'ın Kobayları İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	269
Grafik 4. 4.	Kaçak Kız İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayılar.....	270
Grafik 4. 5.	Sokaklar Düş Yangını İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	273
Grafik 4. 6.	Aramızda İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	275
Grafik 4. 7.	Leylekleri Gitme Zamanı İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	277
Grafik 4. 8.	Erkeklere Güven Olmaz İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	279
Grafik 4. 9.	Düşlerine Kuşlar Konuyor İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	281
Grafik 4. 10.	Yalnız Seninle İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları.....	283
Grafik 4. 11.	Okutulan Romanlarda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları	286

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
K-S	: Kolmogorov- Smirnov Normal Dağılım Testi
S-W	: Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi (Veri Sayısı Azaldığında Kullanılır)
KO	: Kareler Ortalaması
F	: F Değeri (Anova) İçin
p	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Veri Sayısı
SD	: Standart Sapma
df	: Serbestlik Derecesi
t	: T Testi İçin t değeri
OTÖ	: Okuma Tutum Ölçeği
OSKBÖ	: Okuma Stratejilerinin Kullanımını Belirleme Ölçeği
İDÖ	: İnsani Değerler Ölçeği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
X²	: Ki kare değeri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlık inanılmaz dönüşümler ve değişimler yaşamaktadır. Günümüzdeki değişmelerin temelini insanoğlunun Ay'a ayak bastığı 1960'larda atıldığı söylenebilir. Bu dönemde iki kutuplu bir dünyanın varlığı söz konusuydu. Bu düzende, tüm dünyaya soğuk savaş hâkimdi. Sovyet Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri peş peşe gelişmeler gösterdiler.

Bu gelişmelerle, insanoğlu artık uzaya uydular gönderebiliyordu. Bu uydular sayesinde haberleşme çok hızlandı; dünyanın her bir noktasında olan olaylar, anında dünyanın başka noktalarına yayılıyordu.

60'ların sonu ve 70'lerde ideolojilerin egemen olduğu dünyada "biz" kavramı vardı, sokak çatışmaları vardı, aynı şehirde farklı ülkede yaşıyormuşçasına sınırlar vardı. Bu sınırları geçmek imkânsızdı. Gençler, bu sınırları aşip o bölgeyi kendi egemenliklerine dâhil edebilmek için birbirleriyle kavga ediyorlar, hatta birbirlerini öldürüyorlardı.

Bu durum, 80'lerle birlikte hızla değişmeye başladı. "Biz" kavramı yerini "ben" kavramına bıraktı. Tüm dünyayı etkileyen kitle iletişim araçları işe koşuldu. Hızla sınırlar ortadan kaldırıldı, duvarlar yıkıldı, rejimler değiştirildi. Bunların hepsini sağlayabilen güç; kitle iletişim araçları, önceleri radyolar, uydu bağlantıları, sonraları renklenmiş televizyonlardı.

90'larla birlikte taşınabilir telefonlar, CD'ler, yaygın ağ (www), insanların hayatlarına girmeye başladı. Sonra internet, artık televizyon, radyo ve diğer pek çok eğlenceleri, sanal reklamları aynı anda sunmaya başladı. Dünya geneli yaygın ağ, uluslar ötesi parasal odakların egemenliğine geçti. Bu durum, toplumları, tüketim toplumları hâline getirdi. Artık tüm dünya, yaygın ağ ile birlikte pazar hâline geldi.

Yeni bin yıllarla birlikte kitle iletişim araçları daha da ucuzladı, pek çok eve çok kanallı televizyon hizmetleri; bilgisayarın da ucuzlamasıyla bilgisayar ve internet girdi.

Bilginin aktarım hızı baş döndürücü hızda arttı. Artık neredeyse bir evin her odasına televizyonlar konmakta, kablosuz modemlerle aynı evin farklı odalarında aile bireyleri farklı internet sitelerini kullanmakta. Anne, oturma odasında yemek tariflerine bakarken; baba, önceki akşam izleyemediği maçı seyretmekte. Peki, evin çocukları kendi odalarındaki bilgisayarlarla neler yapmaktadırlar?

İşte bir toplumun geleceğini oluşturan çocuk ve gençlerin günlük yaşamda bilgi iletişim araçlarını nasıl kullandıkları, bu teknolojilerin onları nasıl etkilediği, genç ve çocukları medyanın kullanımı konusunda nasıl eğitilmesi gerektiği konuları toplumun tüm kesimlerinin karşısına soru ve sorunlar olarak çıkmaktadır.

Çocuklar, gençler dünyayı kendi bakış açılarıyla algılamaktadırlar. Televizyonda gördüğü bir oyuncak markette gezerken annesine aldırır ya da internette çok yaygın olarak kullanılan bir bilgisayar oyununu ailesinden ister. Onlar, çevrelerinden etkilenip televizyonda gördükleri kişiler gibi pahalı elbiseler, pahalı cep telefonları almak, aldırarak isterler; televizyon, internet aracılığıyla defalarca gösterilen kavga, cinsel içerikli görüntülere aldanıp psikolojik açıdan zarar görebilirler.

2 Mayıs 2011 tarihli bir habere göre, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanı Prof. Dr. Davut Dursun, Fatih Üniversitesince düzenlenen "1. Çocuk Gelişimi Eğitim Günleri"nin açılışında,

İlköğretim çağını tamamlamış bir çocuk yılda 100 bin kadar şiddet sahnesi, 8 bin kadar ölüm veya öldürme sahnesi izlemektedir. Düşünün, öldürme, ölme sahnesi seyreden bir insanın ölüm karşısındaki tavrı ne olabilir? Çocukları bu görsel ve işitsel bombardımandan korumak için ne yapabiliriz?

<http://www.ntvmsnbc.com/id/25208944/> diyerek içinde bulunulan durumun vahametini ortaya koymuştur.

Bu durumda ebeveyn ve eğitimcilere gerçekten çok iş düşmektedir. Şöyle ki anne ve babalar, eğitimciler, kütüphaneciler, çocuk ve gençlerin içinde buldukları yaş seviyesine uygun kitaplar, okuma materyalleri seçerek onların okuma alışkanlığı edinmelerini kolaylaştırmalıdır. Üstelik anne-babalar, eğitimciler gerekirse teknolojik metinler, dinleme içerikli metinler kullanarak, onlara eğitsel içerikli filmler seyrettirerek gençlerin ve çocukların okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamalıdır. Çünkü okumak, gençlere ve çocuklara; bilgileri karşılaştırma, eleştirme, yaratıcı düşünme ve doğruya ulaşma yeteneği kazandıracaktır. Bu sayede çocuk ve gençler, medyanın olumsuz

etkilerinden korunabilir; günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözümlenebilirler, doğru arkadaşlar edinebilirler.

İnsanoğlu yazının var olduğu günden beri okumaktadır, okuyarak bilgilerini çoğaltmakta, yenilemektedir; edindiği bilgi, izlenim ve tecrübelerini yazıya aktararak bir başka insanın okuma zevkine sunmaktadır. Okumak, bir başkasının okuyucuya gönderdiği iletiyi anlamak, oldukça önemlidir. Öyle ki çocuklar, okuma becerisini edindiklerinde okuma bayramları yapılmaktadır.

Elbette okuma-yazma öğrenmek, insanın bayram etmesine neden olacak büyüklükte bir coşkidur. Ancak günümüz çağdaş toplumları okuma yazma öğrenmek ve öğretmekle işlerinin bittiğini düşünmemektedir. Kâğıt üzerinde görülen şekilleri sesletmekle iş bitmemektedir. Önemli olan, bu şekiller aracılığıyla, ön bilgilerimizi kullanarak yazarın okuyucusuna gönderdiği mesajı algılayabilmektir.

Okuma kavramının aşağıdaki tanımlarına bakıldığında da okumanın şekilleri sesletmenin ötesinde, karmaşık ve bütünleşik bir eylem olduğu görülür. “Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2008: 1). “Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir” (Güneş, 2009: 3). “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 1999: 59). “Okuma basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime girmek, iletiyi alıp kavramaktır. Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olan okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır” (Tazebay, 1995: 3). Öbür taraftan Wittrock (1981)’a göre okumak, tuhaf ya da karmaşık bir olgu değil; ama tek bir eylemin doğru olduğu monolitik bir eylem de değildir. Tersine okurun dil kuralları çerçevesi içinde bir ya da birden fazla anlamı disiplinli bir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici bir eylemdir. Bununla birlikte Manguel (2007) tarafından okuma eylemine daha geniş anlamlar yüklendiği görülmektedir.

Bir sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumak, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biridir. Ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının karmaşık desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizini okuyan sanatçı... Hepsi işaretleri çözme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştiriyorlar (Manguel, 2007: 19).

Yıldız Kenter de okuma eylemine Manguel (2007)'in penceresinden bakarak okumak nedir sorusuna şöyle cevap verir: “Okumak, bir dünyaya gitmek, bir başka dünya yaratmak. O dünyanın içindekilerle birlikte olmak ve bunu kendi isteğinizle, hür iradenizle yapmak. Yani okumak, özgürlüktür. Özgürlüğü yaşamak için okumayı öğretmeliyiz” (Kenter, 2004: 26).

Görüldüğü gibi okuma, sadece eve gideceği dolmuşu bulmak için, dükkân tabelalarını algılamak için kazanılan bir edinim değildir.

Günlük yaşamın her evresinde insanlar, her türden metinle karşı karşıyadır. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye, bir roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı, insanın günlük hayatta karşılaşabileceği okuma materyalleri olabilir. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamının bir gereğidir (Özbay, 2009: 2).

Gelişmiş ülkeler de günlük hayatta kullanılan okuryazarlık becerisini yeterli görmemekte ve yaratıcı, etkin, eleştirel okuryazarlık gibi kavramlar üzerinde çalışmalarını sürdürmektedirler. “Günümüzde bir dili konuşup, o dille yazılanları okumak ve o dille kendinize ait birtakım bilgileri yazmak artık okuryazarlık için yeterli değildir” (Giles, 2005: 19). Ayrıca yapılan araştırmalarla geleceğe dair kestirimlerde bulunmaktadır. Örneğin Standart for the English Language Arts (1996: 5), şunları ifade etmektedir: Amerikan toplumun çok azı modern anlamda okuryazardır; ancak 2020 yılı itibarıyla yaşamın her sahasında etkin okuryazarlık yeteneği edinmek gerekmektedir. Yani bireyler, etkin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdırlar.

Ülkemizin neredeyse % 90'ından fazlası okur-yazardır. “Ancak okuma oranı % 4,5'tur. Okuma alışkanlığı, kişinin okuma eylemini, bir gereksinim olarak algılayıp yaşam boyu, sürekli ve düzenli biçimde bu eylemi gerçekleştirmesidir. Ekonomik gelişme için ülke nüfusunun en az % 40'ının okur-yazar olması gereklidir” (Gönen, 2004: 61). Gönen'in ifadesinden ekonomik gelişme için de okuma-yazma alışkanlığı edinilmesinin gerekli olduğu anlaşılmalıdır.

Nitekim okuma-yazma alışkanlığı ile ekonomik düzey arasında PISA'nın verileri kullanılarak bir ilgi kurulabilir. OECD, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çerçevesinde 15 yaş grubu öğrencilerin Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı, okuma becerileri ölçülmektedir. Türkiye, 2006 yılında yapılan sınava katılmış ve 30 OECD ülkesi arasında matematik okuryazarlığında 29.; fen

okuryazarlığında 29.; okuma becerisi sınavında 28. olmuştur. Her üç kategoride de Finlandiya, birinci olmuştur. (<http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/sunum.html>).

Türk eğitim sisteminde, insanların hayata atılmadan önce devam ettikleri son örgün eğitim kurumu, ortaöğretim kurumlarıdır. Öğrencilerin büyük bölümü bu aşamadan sonra ön lisans ya da lisans programlarına gidememektedirler. Söylenileni doğrulamak için ortaöğretimden mezun öğrenci sayısına ve bunların bir üst kuruma geçme durumuna bakmak yeterli olacaktır.

Bunun için de Millî Eğitim ve ÖSYM'nin internet sitelerinden yararlanılarak en güncel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının <http://sgb.meb.gov.tr> ve ÖSYM'nin www.osym.gov.tr internet adreslerinden alınan verilere göre 2007-2008 eğitim-öğretim yılında liselerden 387,366 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerden 287,132'si üniversite sınavına girmiştir. Başka bir deyişle toplam mezun sayısının %25,88'i bir üst kuruma geçmek için sınava hiç başvuru yapmamıştır. Sınava başvuran son sınıf öğrencilerinden 71,462'si lisans, 47,677'si ön lisans, 28,837'si AÖF programlarına yerleştirilmişlerdir. Başvuran adayların %49,47'si bir üst kuruma yerleştirememiştir. Liseden mezun olup da üniversite sınavına başvurmayan öğrencileri de üniversite sınavını kazanamayan son sınıf öğrenci sayısına dâhil ettiğimizde toplamda öğrencilerin %75'i bir üst kuruma geçememiştir.

“Liseyi bitiren öğrencilerden çok azı (% 10-15 gibi) yükseköğretime devam etme şansı elde etmektedirler. Geriye kalan çoğunluğun örgün eğitim yaşantısı sona ermektedir. Dolayısıyla bu dönemin iyi değerlendirilip öğrencilere yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri için okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır” (Korkmaz, 2007: 137).

Ayrıca UNICEF'in hazırladığı “Dünya Çocuklarının Durumu 2011” raporuna göre, dünyanın yaşları 10-19 arasında değişen 1,2 milyar ergenine şimdi yatırım yapmak, sabitlemiş yoksulluk ve eşitsizlik döngülerini kırabilir <http://www.unicef.org.tr/>. Yatırım kavramını bilgi, beceri, yaşam boyu öğrenme alışkanlığı edindirmeye dönük çalışmalar olarak düşünmek; ergenlere dönük eğitim öğretim faaliyetleri olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Ergenliğin yaşandığı lise dönemi; biyolojik, psikolojik, toplumsal, ekonomik anlamda bir geçişler dönemidir. Bireyler, bu dönemde daha akıllı, üst düzeyde düşünen hâle gelirler ve kendi kararlarını daha iyi alabilirler. “Ergenlik dönemi, ergenlerin artık gerçek benlikleri (ergenlerin gerçekten kim olduğu), ideal benlikleri (ergenlerin kim olmak istediği) ve korktuğu benlik (ergenlerin kim olmaktan korktuğu) arasında bir

ayrım yapabilecekleri dönemdir” (Steinberg, 2007: 298). Bu durum, bize ergenlerin kendilerini ortaya koyabildiklerini ve tanımaya çalıştıklarını gösterir. Steinberg’in “ergenlerin kendi gerçek benliklerini ortaya koyma peşinde oldukları” savından hareketle okuma alışkanlığı da ergenlerin kişiliklerine bir artı değer olarak ilave edilebilir.

İçinde bulunduğumuz çağ, ev idaresinden mesleki yaşama; sosyal hayata katılımdan bireysel bir yaşamın kurulmasına kadar her alanda ergenlerin iyi bir okuryazar olmasını gerektirmektedir. Ayrıca ergenler, geleceğin dünyasını oluşturmak ve şekillendirmek için de iyi birer okuryazar olmak durumundadırlar. Karmaşık hatta bazen tehlikeli bir dünyada ergenlerin okuryazarlık durumları oldukça önemli hâle gelmiştir (Moore vd. 1999: 3).

Okuma, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı edimi kavramlarının sosyo-ekonomik ve kişisel gelişim için ne denli önemli olduğu araştırmacıların hemfikir oldukları konulardır. O hâlde, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutum kazanmasında ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde onların yaş seviyesine uygun okuma materyallerinden ne şekilde yararlanabileceğimizi değerlendirmemiz gerekmektedir. Ayrıca yetişkinlerin ergenlik dönemi içerisindeki gençleri, saygısızlık ve sorumsuzlukla tenkit ettiklerine sıklıkla şahit olunmaktadır. Dolayısıyla ortaöğretim öğrencilerine hitap eden metinlerde hangi değerlerin ne sıklıkta işlendiğini de belirlemek gerekmektedir. Böylece belirtilen yaş döneminin okuma zevk ve alışkanlığının geliştirilmesinde kullanılan metinler, aynı zamanda onların ulusal ve evrensel değerleri edinmelerini de kolaylaştırabilir.

Bu bağlamda gençlik romanlarının okuma materyali olarak kullanımının öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisi, değerler aktarımı bakımından gençlik romanlarının durumu, araştırmacı için bir problem hâline gelmiştir. Aşağıdaki bölümde araştırmanın problemine, amaç ve önemine, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Araştırmacının zihninde oluşan her türlü sis, bulanıklık, çözüm bekleyen sorunlar problemi oluşturmaktadır (Karasar, 2008). Gençlik romanlarının okunmasının okuma stratejisi kullanımına, okumaya karşı tutuma ve okuma becerisine etkisi; bu romanların değerler aktarımı açısından niteliği de araştırmacı tarafından merak edilen ve araştırmacı için problem olan konulardır. Aşağıda problem cümlesinden ayrıntılı biçimde bahsedilmektedir.

Deneklerin gençlik romanlarını okuması; onların okuma becerilerini, değer algısını etkilemekte midir? Okutulan romanlarda değerler, hangi sıklıkta işlenmektedir?

Alt problemler ise;

1. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında okumaya yönelik tutumlar bakımından anlamlı fark var mıdır?
2. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında okuma stratejisinin kullanımı bakımından anlamlı fark var mıdır?
3. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında değerlere verilen önem sırası bakımından anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında değerlere verilen hüküm şiddeti bakımından anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında insani değerleri algılama bakımından anlamlı fark var mıdır?
6. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında edebî metni okuma hızı bakımından anlamlı fark var mıdır?
7. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında gazete metnini okuma hızı bakımından anlamlı fark var mıdır?
8. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında bilimsel metni okuma hızı bakımından anlamlı fark var mıdır?
9. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında edebî metne dair etkin okuma endeksi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
10. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında gazete metnine dair etkin okuma endeksi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
11. Gençlik romanlarını okuyan sınıflar ile kontrol grubu arasında bilimsel metne dair etkin okuma endeksi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
12. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumlarından, okuma stratejisi kullanımlarından, okuma hızları ve okuduklarını anlamalarından, değer algılarından elde ettikleri ortalama puanlarda cinsiyet özellikleri anlamlı farklılığa neden olmakta mıdır?
13. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumlarından, okuma stratejisi kullanımlarından, okuma hızları ve okuduklarını anlamalarından, değer

algılarından elde ettikleri ortalama puanlarda barınılan yer anlamlı farklılığa neden olmakta mıdır?

14. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumlarından, okuma stratejisi kullanımlarından, okuma hızları ve okuduklarını anlamalarından, değer algılarından elde ettikleri ortalama puanlarda anne ve babaların okuma durumları anlamlı farklılığa neden olmakta mıdır?

15. Romanlarda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında verilen değerler, hangi sıklıkta işlenmektedir?

1. 2. Araştırmanın Amacı

Richardson'un Duygusal Tepki Teorisi (Moran, 2008: 229) ve sonrasında Rosenblatt'ın Okur Tepki Teorisi (Lukens ve Cline, 1995: 181), okurun okuma eyleminden haz duymasını, okuma eylemi sayesinde okurun mutlu olmasını amaçlar. Herhangi bir kitaptaki karakterler, durum, okura yakın olduğunda; okur, öyküyü daha canlı bir ilgiyle takip edebilecek, okumaktan memnun olacaktır. Okumaktan duyulan mutluluk okuru, okumaya daha fazla güdüleyecektir. Duygusal Tepki Teorisi, haz temeline dayanmakla birlikte; her haz duyulan şey, sanat eseri olmayabilir. Bu durumda “estetik yaşantı” kavramı karşımıza çıkar.

Estetik yaşantı kavramına kesin bir karşılık verilemese de okunulan eserin geçmiş yaşantılardan izler taşıması neticesinde okuru mutlu etmesi denebilir. Örneğin... resim hakkında güzel biçiminde yapılan yorum, resmin izleyende şu ya da bu biçimde değerli bir yaşantı meydana getirdiği anlamı çıkarılmalıdır (Moran, 2008: 235).

Estetik yaşantı yoluyla memnuniyet hissi uyandırmak, okuru daha fazla okumaya itecektir. Okur, kendi yaşantısına benzer yaşantıların konu edildiği kitapları okumaktan daha fazla zevk alacaktır.

Bu çalışma, Duygusal Tepki Teorisini ve Okur Tepki Teorisini temel alarak gençlik romanlarının ortaöğretim öğrencilerinde estetik bir yaşantı oluşturacağı ve bu bağlamda öğrencileri daha fazla okumaya teşvik edeceği, onların okumaya olan tutumlarını ve okuma becerilerini geliştireceği, böylece değerlerin öğrencilere aktarılabilceği üzerine kurulmuştur.

Sonuç olarak bu araştırma; gençlik romanlarının okunmasının okuma tutumuna, okuma stratejisi kullanımına, okuma hızına, okuduğunu anlamaya, değerlere verilen

ağırlığa etkisini ve deneysel süreçte okuma malzemesi olarak kullanılan gençlik romanlarında aktarılan değerleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Görsel kültürün egemen olduğu günümüz toplumunda bireylerin okuma becerisi edimi ve bu becerinin yaşam boyu kullanılabilir hâle gelmesi oldukça güç gerçekleşebilmektedir. İnsanlar, gazete okumak yerine gazeteye bakmayı ya da gazeteyi internetten izlemeyi; herhangi bir romanı okumak yerine beyaz perdeye yansımış hâlini seyretmeyi tercih etmektedirler. Buna karşın öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, zevk ve alışkanlık hâline gelmesinde sıklıkla klasikler, 100 temel eser serisi tercih edilmektedir. Edebî değerleri yüksek olsa da bu türden eserlerin öğrencilerin içinde bulunduğu yaşa ve çağa hitap edip etmediği tartışma götürmektedir.

Bununla birlikte okumayı boş zaman etkinliği olarak algılayan, ihtiyaç olarak görmeyen bireylerde, küçük yaşlarından itibaren öncelikle okuma eyleminin ihtiyaca dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Okuma eyleminin bireylerde zevk ve alışkanlık hâline gelmesinde gençlik romanlarının önemli etkisinin olacağı düşünülmektedir. Öte yandan ilgili literatür tarandığında gençlik edebiyatı ve gençlik romanları üzerine akademik düzlemde gerçekleştirilen çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda da kuramsal olarak gençlik edebiyatı ya da gençlik romanı üzerinde durulduğu gözlenmiştir. Durum böyle olunca gençlik romanlarının okuma malzemesi olarak kullanımının okuma becerisine olan etkisinin önemli bir araştırma konusu olacağı ve bu alandaki boşluğu doldurmaya hizmet edeceği düşünülmüştür. Üstelik böyle bir çalışmadan elde edilen verilerle gençlik edebiyatı, gençlik romanları tıpkı çocuk edebiyatı, çocuk kitapları gibi ilgi uyandırabilecek; gençlik edebiyatı ve gençlik romanları üzerine gerçekleştirilecek tartışmalara zemin hazırlayacaktır. Ayrıca gençlik romanlarının sadece okul dışı zamanlarda değil; okulda da okuma malzemesi olarak kullanımı söz konusu olabilecektir.

Gülün Adı isimli romanında Eco, kahramanı William'a "Başlangıçta söz vardı ve söz Tanrı katındaydı." dedirtmektedir. İncil'den alınan bu cümlede, "Söz" kavramını insanoğlunun atası Hz. Âdem'e yorabileceğimiz gibi "dil" olarak da yorabiliriz. Her durumda "Söz" Tanrı katından dünyaya gönderilmiş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. "Söz" kimi durumda Moğol askerleri olarak insanlığın karşısına çıkmış; kimi durumda da Yunus olmuş, Hüsn'ü Aşk olmuştur. Bu bağlamda "Söz" gençlik

romanlarıdır ya da gençlik romanlarını “söz”e giden yolda bir köprü olarak da değerlendirebiliriz.

Bununla birlikte küreselleşen dünyada istisnasız her birey, medya olgusunun etkisi altındadır. Medyada sunulan şiddet, ahlaki olumsuzluk içerikli örnekler toplumun yaşayışını, değerlerini hızla değiştirmekte ve yozlaştırmaktadır. Değer erozyonuna uğrayan toplum, değerlerini başka toplumun değerleri ile değiştirmekte; çelişkiye düşmektedir. Böyle bir yapı karşısında değerler aktarımı öne çıkmaktadır. Değerlerin aktarımı, doğrudan sunuş yolu ile gerçekleştirilebileceği gibi kurguda öne çıkarılan ahlaki ikilem içerikli öykülerle de gerçekleştirilebilir. Bu anlamda gençlik romanları, okurlara toplumun değerlerini kurgu yoluyla aktarmak adına önemli bir araç da olabilir. Bu araştırma ile gençlik romanlarında öne çıkarılan değerler; ortaöğretim öğrencilerinin bu romanları okumasıyla değerlere verdiği önemin değişip değişmeyeceği ortaya konmuş olacaktır. Bu bağlamda değerlerin aktarımında gençlik romanlarının işe koşulması üzerinde de eğitim çevrelerine, sonraki çalışmalara ışık tutulacağı umulmaktadır. Kurgu yoluyla kendi yaşam biçimi ve yaşam çevresi dışındaki yaşamları görerek gençlerin eleştirel düşünme becerisi ve farklı yaşamları anlama becerileri gelişir. Gerçek yaşamdan öyküler, gençlerin engelleri aşmasında, farklı bakış açıları edinmelerinde ve kişisel hedefler belirlemelerinde onlara yardımcı olacaktır. Ayrıca yaşanan dünyadan farklı dünyalara, kurgu âleme girme, gençlerin hayal dünyalarının gelişiminde onlara yardımcı olacaktır.

Sonuç itibarıyla gençlik romanlarının okullarda kullanımıyla öğrencilerin yaşam boyu okur olmaları sağlanabilir. Ayrıca gençlik romanlarının bir ders materyali olarak kullanımıyla gençlerin klasik eserlere geçişi sağlanıp bu eserleri anlayıp çözümlemesi kolaylaştırılabilecektir. Gençlik romanlarının okuma materyali olarak kullanıldığı bu çalışmadan elde edilen verilerle okuma becerisinin geliştirilmesi sırasında tercih edilen okuma materyali bakımından öğrencilerde, öğretmenlerde ve eğitim çevrelerinde yeni bir bakış açısının geliştirilmesi umulmaktadır. Değerler, değerlerin ne şekilde aktarılacağı araştırmalara konu olmaktadır. Bu bağlamda gençlik romanlarında sık işlenen değerlerin belirlenmesi ve böylece gençlik romanlarının değerler aktarımında bir araç olarak kullanılabilmesi de umulmaktadır. Dolayısıyla edebiyat ve edebiyat eğitimi çevrelerinde gençlik edebiyatı, gençlik romanları kavramlarına karşı bir ilgi oluşturularak bu çevreler tarafından gençlik edebiyatı ürünlerinin ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve değerleri edinmelerinde eğitimsel bir materyal olarak kullanılması beklenmektedir.

1. 4. Varsayımlar

Araştırmanın uygulama sürecinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri; deney ve kontrol gruplarında görev yapan öğretmenlerin temel öğretmenlik yeterliliklerinin denk olduğu; öğrencilerin kullanılan ölçeklere içten yanıt verdikleri ve yapılan görüşmelerde öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu bir deneysel çalışma olduğundan elli öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Gençlik edebiyatı kavramı tanımlanırken araştırmacılar, kesin çizgilerle edebiyatı, gençlik ve yetişkin edebiyatı şeklinde ayırmanın güç olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan “gençlik edebiyatını belirleyen şeyin ‘okurun’ beğenisi, alımlaması” olduğu ifade edilmiştir (Sayın, 1987: 77; Kuruyazıcı, 1987: 82; Dilidüzgün, 2007: 19). Bu bağlamda, okutulacak gençlik romanlarının belirlenmesi, araştırma için bir sınırlılıktır ve romanların belirlenmesi süreci, aşağıdaki gibi işletilmiştir.

1. Ulusal ve uluslararası literatürde gençlik romanları için oluşturulan ölçütler belirlenmiş (EK 33),

2. Bilim adamları ve yazarlardan çalışma sürecinde yararlanılabilecek gençlik romanları konusunda fikir edinilmiş (EK 35),

3. Bu romanlar ergenlik dönemi psikolojisi, ergenlerin beklentileri bakımından değerlendirilmiş; gençlik romanlarının özelliklerine uygun olan eserler seçilmiştir (EK 34).

Bu bağlamda, seçilen on gençlik romanı, deney aracı olarak kullanılmıştır. Bu romanlardaki esas kahramanlar, yaşları 12-18 arasında değişen son çocukluk ve ergenlik dönemini yaşayan bireylerdir. Dolayısıyla esas kahramanı ergen bireyler olan on gençlik romanı bu çalışmanın başka bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Yöntem kısmında seçilen romanlardan ayrıntılı olarak bahsedilmiştir.

Araştırma, belirtilen problemlere cevap bulabilmek için geliştirilmiştir. Ancak kavramsal olarak bazı bilgilerin de araştırmaya temel oluşturması gerekmektedir. Kavramsal çerçeve bölümünde okuma, genç, gençlik, ergen, edebiyat, edebiyat ve eğitim, gençlik edebiyatı, değerler, değerler aktarımı, romanlar aracılığıyla değerler aktarımı gibi kavramlardan bahsedilmiştir.

1. 6. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal olarak okuma, okuma becerisi, okuma tutumu, gençlik, gençlik edebiyatı, değerler kavramları ele alınmıştır.

1. 6. 1. Okuma Eylemi

Dünya, var olduğu andan itibaren insanlar, acaba sadece birincil ihtiyaçlarını gidermek için mi çalıştılar, avlandılar, mağaralarda kendilerini güvene aldılar? Acaba insanlar, neden mağara duvarlarına değişik figürler, resimler çizdiler, taşları yontarak yazı yazdılar?

Maslow (1943)'a göre bu soruya şöyle bir cevap verilebilir: İnsanlar yeme, içme, barınma, güvenlik gibi fizyolojik ihtiyaçlarını giderdikten sonra duygu ve düşüncelerini başkalarına kabul ettirmek istemektedirler. Dolayısıyla insanlar resimler çizerek, yazılar yazarak, Maslow'un ihtiyaçlar piramidinin son aşamalarını gerçekleştirmektedirler, denilebilir. Başka bir ifadeyle insanlar, kendilerinden söz ettirmek, kabul görmek ve bağımsız olmak istemektedirler. Sözün uçucu olduğuna inanan insan, kalıcı mesajlar bırakmak için taşları yontmuştur. Yazının ortaya çıkışının bir başka nedeni de insanların kendilerini yazıyla daha iyi ifade edebilme imkânına sahip olması da olabilir.

İnsanın anlama yeteneği okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda yeni bilgilere de ulaşmanın yollarıdır. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2009: 2).

Peki, okuma nasıl gerçekleşmektedir? Bu konuyu Manguel (2007)'den yararlanarak cevaplandırılabilir. O, okumanın görmeyle ilgili olduğunu söylemiş ve görmenin nasıl gerçekleştiği konusunda ortaya atılan fikirleri derlemiştir. Manguel, milattan önce beşinci yüzyılda Empedokles'in görme konusundaki görüşlerini ortaya koymakla başlayıp 1980'li yıllara kadar gelir. Felsefeciler, düşünürler milattan önceki süreçte görmenin dış dünyada görülen nesnelere alınanların görme ruhu aracılığıyla havada uçup insanların gözüne girerek gerçekleştiğini düşünmektedirler. Sonraları uçarak göze giren gölgelerin kalp tarafından algılandığı düşünülmüştür ve göz ile algılananların beyne ulaşması ile görmenin gerçekleştiği ifade edilmiştir.

Nihayet görme ve okuma konusunda nörolingüistik açıklamalar getirilmiştir. Bu çerçevede beyinde her bir lobun ve bunların da ön ve arka kısımlarının ayrı vazifelerinin

olduğu belirlenmiştir. Örneğin soldan sağa okuyan toplumların beyinlerinin sol lobunun gelişkin olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu bulguyu Çinliler ve Japonlar bozmuştur. Gelişmeler beyin üzerinde yapılan çalışmalarla ispata ve izaha çalışılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, gözün satır üzerinde belli bir noktada odaklandığı, sonraki bir noktaya sıçrayarak ilerlediği tespit edilmiştir. Gözün satır üzerine odaklanma süresi satırın uzunluğuna, harflerin puntosuna, metnin anlaşılabilirliğine göre farklılıklar gösterir.

Göz, üç dört sözcüklük bir açılı ile görebilir. Buna görüş genişliği denir. Görüş genişliği bireyin okuma alışkanlıklarına göre değişiklik göstermektedir. Bir satırı okumak için harcanan sürenin büyük bir bölümü (% 94) sözcükler üzerinde duruşta, çok az bir bölümü ise (% 6) sıçramada harcanır. Göz devamlı ve düzenli olarak sıçrama yapmaz bazen de yanlış görüşü düzeltmek için geri dönüşler yapar. Her sözcüğün, zihnimize uyandırdığı fonetik imge itibarıyla, bir şekli vardır. Göz görür görmez o şekli tanır ve zihin daha önce öğrendiği anlamla ilişkilendirir (Aktaş ve Gündüz, 2003: 19-20).

Öte yandan okuma denen olgunun nasıl olup da geçmiş yaşantıları çağrıştırdığı; eski bilgilerle yenilerinin karşılaştırılmasını, değerlendirilmesini ve karar vermeyi sağladığı; kısacası çok sayıda zihinsel faaliyetin bir arada gerçekleştirilebildiği açıklanamamaktadır. Nitekim E. B. Huey, “Okurken gerçekleştirilen sürecin tam olarak ortaya konması psikologlar için yüzyılın doruğu olurdu” diyebilmektedir (Huey, 1968: 4).

Nörolog Karaçay (2011), okuma işleminin gerçekleşmesini açıklarken son araştırmalardan bahseder. Araştırmalarda, okumanın beynin sol lobunda “harf kutusu” denen bir bölgede gerçekleştiği, ayrıca diğer bölgelerin de görüleni anlamlandırma ve sesletmede görev aldığı belirlenmiştir. Böylece Huey’in zihninde okuma işleminin gerçekleştirilmesi ile ilgili oluşan sorulara kısmen de olsa cevap verilebilmiştir.

Satırları okurken gözler, sayfayı soldan sağa, spazmodik hareket adı verilen saniyede dört beş defa tekrarlanan kısa duraksamalarla tarar. Spazmodik hareketin nedeni, gözün retina adı verilen ve görmeyi sağlayan kısmının sadece küçük yazıları görebilecek hücre yapısına ve hücre sayısına sahip olmasıdır. Böyle bir yapının sonucu olarak sadece görme alanının merkezine düşen kelimeler net biçimde algılanmaktadır. Spazmodik hareketle yazılı her bir kelime netlik alanının merkezine taşınır. Kelimelerden yansıyan fotonlar, retinaya ulaştığında beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgi, retinadaki nöronlar

tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezi bu bilgileri tekrar bir araya getirir... Beynin sol oksipito-temporal bölgesinde bulunan “harf kutusu” harflerin ve kelimelerin görsel şekillerini algılar. “Harf kutusu” bu bilgiyi sol yarı kürede bulunan ve kelime anlamını, ses motiflerini, harflerin seslenişini kodlayan çok sayıda değişik bölgeye iletir. Dolayısıyla işitme ve konuşma bölgeleriyle doğrudan bağlantılar söz konusudur. Kelimelerin anlamlarının algılanması ve yorumlanması beynin hafıza ve duygu gibi işlevlerinden sorumlu bölgelerinin katılımını da gerektirir. Bu bölgeler arasında karşılıklı bilgi akışıyla sadece insan türüne ait olan, olağanüstü okuma işlemi gerçekleşir. (Karaçay, 2011: 22-24).

1. 6. 2. Okuma Becerisi

Dökmen (1994), okuma becerisini, okuma hızı ve anlamadan oluşan iki bileşenli bir beceri olarak görmektedir. Robb (1996) ise, okumayı iki insan arasındaki iletişime benzetmekte ve okuduğunu anlamamanın önündeki engelin öğrencinin *niye okuyorum* sorusunu cevaplandıramaması, kendine bir okuma amacı oluşturamaması olarak görmektedir.

Okuma hızı, okuma becerisinin bir yönünü oluşturmaktadır ve bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı emsallerine nazaran okuma hızlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu konuda Coşkun (2002: 78) ’un yaptığı bir araştırmada, lise öğrencilerinin ortalama okuma hızlarının dakikada 147,7 kelime olduğu belirlenmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalar (Tinker ve McCullough, 1968: 243; Haris ve Sipay, 1990: 634) gelişmiş ülkelerde orta düzeydeki bir lise öğrencisinin dakikada 250 kelime okuyabildiğini ortaya koymuştur.

Okuma becerisinin iki bileşeninden biri de okuduğunu anlamadır. Dökmen (1994)’e göre hem okuduğunu anlamayı hem de okuma hızını etkileyen şey, sözcük bilgisidir. Dik (2006), İngilizce dersinde sözcük bilgisinin etkisini ortaya koymak için deneysel bir çalışma yapmış ve deneysel çalışmalarla sözcük dağarcığı geliştirilmiş olan öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (s. 49-50). Okuduğunu anlama süreci ise şöyle işlemektedir: “Gerçekten okuma, o kadar karmaşık bir işlemdir ki okur, okuma işlemi gerçekleştirirken hafızasında bulunan ön okumalara ait bilgileri, tecrübelerini, kelime ve şekillere ait anlamları çağırır. Okur, bu karmaşık bir o kadar da hızlı işleminden sonra okuduğu metni anlamlandırır” (Meek, 1982: 21).

Rozmiarek' e göre öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için, başka bir deyişle okuma becerisini gerçekleştirmek için aşağıdakileri yapmaları gerekir:

- Okumak için motivasyonu sağlamak ve sürdürmek,
- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmak,
- Akıcı okuma,
- Metnin anlaşılması için bilginin arka planı ile bağlantı kurmak ve sözcük bilgisini geliştirmek,
- Metni anlamak için uygun stratejilerin seçimi ve kullanılması, gerekir (Rozmiarek, 2006: 1-2).

Geçmiş yaşantılara, içinde bulunan duruma, metnin türüne göre anlam çıkarma süreci ve metinden çıkarılan anlam değişiklik gösterebilir. Aynı biçimde metni okuma hızı da belirtilen değişkenlere göre farklılık gösterebilir.

1. 6. 3. Okuma İlgisi

İlgi, kavramının Eğitim Terimleri Sözlüğü'ndeki tanımı 1. Bir kimsenin bir etkinliğe, kişiye ya da nesneye karşı, kısıtlayıcı koşullar altında bile, oldukça uzun süre devam eden bağlanma isteği ya da eğilimi. 2. Seçme söz konusu olduğu zaman bir kimsenin benimsediği, üstün tuttuğu durum, düşünce ya da tutum.

İlgi olmadan bir eylemin gerçekleşmesi başka bir ifade ile kolay gerçekleşmesi herhâlde söz konusu olmayacaktır. Kitap ya da herhangi bir metni okumaya başlamadan önce bireyin o metne dair motivasyonunu sağlaması oldukça önemlidir. Bununla ilgili olarak Torgesen vd. (2007) der ki: “Kesin bir dille şunu belirtmek gerekir ki metni anlamak ve öğrenmek için motivasyon gereklidir. Motivasyonu sağlamak için de metnin, öğrencinin kendine yakın hissedebileceği, içinde kendini bulabileceği türden olması gerekmektedir” (s. 2).

“Okumanın bir alışkanlık olarak kazanılmasında kişisel okuma ilgileri öne çıkmıştır. Bu ilgilerin bilinmesi ve eğitim sürecinde bu ilgilerden faydalanılması genel anlamda okuma eğitiminin başarıya ulaşmasını sağlayabileceği gibi okumanın alışkanlık olarak yerleştirilmesine de hizmet edecektir” (Balcı, 2009: 3).

İlgi, okuma bir amaç sağlayacaktır. Dökmen (1994), öğrencilerin okumalarını çeşitli ilgilere dayandırmaktadır. Bu okuma ilgilerini *neden okunmaktadır*, sorusunun bir cevabı olarak da düşünülebilmesi mümkündür.

- Kişiler bazen eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için kitap okurlar.
- Ruhsal yönden gelişmek, kendini geliştirmek için kitap okurlar.

- Tutumlarını güçlendirmek ve sürdürmek için okurlar.
- Yeni bilgiler edinmek için okurlar.
- Eski bilgilerini örgütlemek için okurlar. İnsan zihninin işleyişinde dengeye ve tutarlılığa yönelme ihtiyacı vardır. Eski bilgilerini organize etmek, öğrendiklerini eskileriyle bağdaştırmak isterler. Bu durum onların okuma ihtiyaçlarını ortaya çıkarır.
- Psikolojik savunma mekanizması olarak toplumdan, kaygıdan kaçma amaçlı olarak okuyabilirler (Dökmen, 1994: 32).

Arıcı (2008)'nın da dediği gibi bireylerin ilgilerinin düzeyleri ve yönlerinin belirlenmesiyle onların okuma ihtiyaçları doğrultusunda metin ortaya koymak mümkün olacaktır. Her kademe ve düzeyde yapılacak güncel çalışmalar sayesinde öğrencilerin okuma ilgilerinin belirlenmesiyle ve bu ilgi, ihtiyaçlara cevap verebilecek metinler hazırlanmasıyla öğrencilerin okumaya olan olumlu tutumları geliştirilebilecektir. Bu sayede öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişiminin sağlanması daha kolay hâle gelebilecektir.

Ortaöğretimde ya da ergenlik döneminde olan öğrenciler örneğinde yapılan çalışmalara göre öğrenciler görsel olana, ders kitaplarına, romanlara, öykülere ve test kitaplarına daha fazla ilgi duymaktadırlar (Korkmaz, 2007; Hughes Hassel ve Rodge, 2007; Hopper, 2005).

1. 6. 4. Tutum ve Okumaya Karşı Tutum

Tutum, insan ilişkilerinde, insanların kararlar almasında etkilidir. Tutumun insan yaşamındaki etkisini şöyle örnekleylebiliriz: Üniversiteye başladığınız ilk haftayı hatırlayın. Kimseyi tanımiyorsunuz. Sonra biraz cesaretinizi toplayıp sınıf arkadaşlarınızla konuştunuz. Arkadaşınıza ismini, memleketini, sevdiği müzik ve kitapları, filmleri, futbol takımını sordunuz. Sonra üniversite hakkında konuştunuz. Siz kendinizi tanıtırken sınıf arkadaşınızın tutumlarını öğrenmeye çalıştınız. Sonuç olarak aranızdaki ilişkinin kesilmesini veya devamını sağlayan şey, tutumlardır. İnsanlar, kendi tutumunu sergiler ve tutumuna en yakın bulduğu kişi ile arkadaşlık kurar (Byrne, 1976); fakat farklı tutuma sahip olanlardan kaçınır ve belki de nefret eder. İnsanlar, diğer insanları feminist, muhafazakâr... gibi sınıflandırmalara tâbi tutarken de tutumları dikkate alırlar. Tutumlar, kimliğimizi teyit eder. Bu anlamda tutumların önemli psikolojik işlevlerinin olduğunu da söylemek mümkündür. “Tutumlar, son altmış yıldır

sosyal psikolojinin merkezindedir; çünkü tutumlar, sosyal yaşamın merkezindedir” (Bohner ve Wanke, 2002: 13).

Sosyal yaşamda önemli olan ve kişilerin bir davranışa eğilim göstermesine neden olan tutum kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Bilimsel olarak incelenmesi 19. yüzyılda başlayan tutum kavramı, Latince harekete hazır olma anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2001). Thurstone (1928: 531), “tutum kavramını kişilerin bir konu hakkındaki yerleşik ön yargıları, eğilimleri, fikirleri, duyguları ve korkuları toplamı” olarak tanımlar. Allport, tutum kavramı ve ölçülmesi üzerinde ilk duranlardandır. Onun tanımına bakıldığında da harekete hazır olma anlamının uzantısına rastlamak mümkündür. Tutum; “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Allport, 1967: 3).

Tutumların bir başka tanımı da Crano ve Prislin (2006: 347) tarafından yapılmıştır ve bu tanımda, tutumların davranışa dönüşmesine yer verildiği de görülmektedir. “Tutumlar, bir nesne ya da olgu ile yaşanmışlıklar sonrası edinilmiş bir bilgiyi yansıtır. Tutumlar, bilişsel ve duygusal tepkilerin özet bir birleşimi olan değerlendirme yargılarıdır. Bu değerlendirmeler, süreklilik, direnç ve tutumun davranışa dönüşmesi bakımından farklı güçtedirler.”

Balcı (2009: 147), tutum kavramını “Kişinin uzun süreli yaşam deneyimleri ve yetişme süreçleri içinde kazandığı temel kişilik eğilimleri” olarak tanımlar.

Tutum kavramının değişik tanımlarına bakıldığında tutumların geçmiş yaşantılarla, bir tutum nesnesiyle ve duygularla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Oskamp ve Schultz (2005: 44) tutum kavramını birinin; başka birine, bir gruba, bir durum veya bir fikire karşı hissettikleri olarak tanımlarlar. Oskamp ve Schultz (2005)’a göre tutumlar, farklı kelimeler, farklı tonlamalar ve farklı yoğunluklarda ifade edilebilir. Araştırmacılar, yaptıkları tanımlamalarla ilgili olarak örnek tutum cümleleri verirler:

- Arnold, sıcakkanlı biridir.
- Araba satıcıları bir biçimde, her zaman müşterilerini kandırırlar.

Bu cümleler, bireyin bireye karşı; bireyin bir gruba karşı tutumlarını ifade etmektedir.

Bohner ve Wanke (2002: 4-5)’ye göre cinsellik, liberalizm, hayvanların kobay olarak kullanımına karşı olma, çikolata tutkunluğu, Rolling Stones’un en büyük rock şarkıcısı olduğuna inanma, hepsi farklı bir tutuma örnektir. Çünkü hepsi farklı bir tutum

nesnesiyle ilgili değerlendirmeyi içerir. Tutum objeleri canlı, cansız, soyut, somut her şey olabildiği gibi kişiler, gruplar da olabilir.

Fishbein ve Ajzen (1975: 6), tutumu bir nesneye karşı öğrenilmiş sürekliliği olan olumlu ya da olumsuz tepki olarak tanımlamaktadırlar.

Yapılan tutum tanımlarından hareketle tutumların özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Tutumlar, yaşantılar yoluyla öğrenilir.
2. Tutumlar geçici değişimlerdir ve belirli süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamların belirli bir döneminde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir. (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 261; Tavşancıl, 2006: 71-72).

Tutumların edinilmesinde çok sayıda ve değişik güçte etkenler vardır. Anne babaların tutumların edinilmesindeki etkisi çocuklar büyüdükçe azalmaktadır.

Ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük kısmı 12-30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu dönemde (kritik dönem) tutumların şekillenmesinde üç ana etken rol oynamaktadır. Bunlar, akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan elde edilen bilgi, eğitim. 12-20 yaş arası ergenlik döneminde tutumlar şekillenirken 20-30 yaş arası dönemde giderek kristalleşmektedir (Tavşancıl, 2006: 80).

Bir tutum sahibi başkasının davranışını da etkileyebilir. Eğer çevreci arkadaşlarınız varsa onlara kendinizi kabul ettirmek için araba kullanmak yerine bisikletle ulaşımı tercih edersiniz. Bu durumda çevreci arkadaşların tutumu, diğer

kişinin davranışını etkilemiş olur. Özetle tutumların toplumsal yaşantıda önemli olduğu, kişilerin davranışlarını da etkilediği söylenebilir.

Bohner ve Wanke (2004: 85) tutumların nereden kaynaklandığı sorusuna şöyle cevap verirler:

1. Tutum değişikliği ya da tutumların şekillenmesi birçok farklı süreç sonrası gerçekleşmektedir. Tutumların değişmesi ya da şekillenmesi bilişsel mekanizmalarla ilgili değil sosyal etkilerle ilgilidir.
2. İkizler üzerinde yapılan deneyler, tutum üzerinde irsiyetin değil; sosyal çevrenin etkisi olduğunu ortaya koymuştur.
3. Tutumlar sonradan edinilmiştir. Çevresel etkenler, genetik yaratılış ve bu ikisinin etkileşimi tutumlardaki çeşitliliği açıklayabilir.
4. Bir uyarıcıya maruz kalma uyarıcıya benzeme etkisini artırır.
5. Kişilerin tutum objeleriyle olumlu ya da olumsuz ilişki kurması kişilerin tutumlarını etkileyebilir.
6. Pekiştireç kullanarak tutumlarda değişiklik sağlanabilir (Edimsel koşullanma).
7. İnsanlar, başkalarının tutumlarını taklit edebilirler.

Tutumlar, üç bileşenden oluşmaktadır (Oskamp ve Schultz, 2005: 9; Tavşancıl, 2006: 72; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995: 937; Bohner ve Wanke, 2002: 5; Brown, 2006: 49; İnceoğlu, 2004: 26-31). Bu üç bileşen; bir objeye karşı duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerdir. Okumaya olan tutum açısından bakıldığında okuma eğlencelidir, duyuşsal bileşene; her fırsatta okurum, davranışsal bileşene; okumak kişinin sözcük dağarcığını geliştirir, bilişsel bileşene örnektir.

Okuma tutumu kavramı ise “kişinin okuma hakkında inanç ve hedefleri” (Guthrie ve Wigfield, 1999: 199); “öğrencinin okumayı reddine veya kabulüne neden olan duygu sistemi” (Alexander ve Filler, 1976: 1) olarak tanımlanır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında okumaya olan tutum ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin, cinsiyet ile okumaya karşı tutum arasındaki ilişkinin, sınıf ve yaş ile okumaya karşı tutum arasındaki ilişkinin araştırıldığını görmek mümkündür. Wallbrown, Levine ve Engin (1981); McKenna, Kear ve Ellsworth (1995), çalışmalarında kızların erkeklere oranla hem akademik hem de eğlenme amaçlı okumada okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Okumaya karşı olumlu tutum içerisinde olanların okuma başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir (Shanon, 1980; Russ, 1989). Öğrencilerin okumaya karşı hissettikleri ve okuma başarısı arasında bir ilişki olduğunun tespitinden bu yana eğitimciler,

öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını uygun tekniklerle ölçme gereksinimi duymaktadırlar.

Ölçme, bilimin doğasında vardır. Bir nesnenin, olayın gözlenen özelliğe sahip olma ya da sahip olmama derecesi ölçme ile ortaya konur. İster deneysel çalışmalarda ister kuramsal çalışmalarda ölçme, öne sürülen iddianın gerçekleşme düzeyini ortaya koyar. “Tutum ölçeklerinin geliştirilmesi de tutumların bilimsel yöntemlerle incelenip daha tutarlı bir tutumlar kuramının doğmasına yol açmasının yanı sıra, kişiler hakkındaki çeşitli kararlarda tutum puanlarının kullanılmasına olanak vermiştir” (Turgut ve Baykul, 1992: 3).

Dolayısıyla okumaya olan tutumun uygun bir ölçekle belirlenmesi ve tutum düzeyine göre eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması gerekmektedir. “Eğer öğrencilerin okumaya karşı hissettiklerini ölçmek için uygun bir araca sahip değilseniz öğretmen gözlemi öğrencilerin tutumunun belirlenmesinde iyi bir araçtır” (Alexander ve Filler, 1976: 19). Ancak öğretmenlerin yeterli gözlem yapabilecek zamanlarının olmaması, gözlem tekniğinin uygulanmasının önündeki en büyük engeldir. Gözlem tekniğinin uygulanmasının önündeki bir diğer olumsuzluk ise öğretmenlerin kısa bir zaman diliminde çok sayıda öğrenci ile dersini yürütmek durumunda kalmasıdır. Gözlemin tekniğinin belirtilen olumsuzluklara sahip olması nedeniyle uygulanabilmesi güçleşmektedir.

Tutumların belirlenmesi, kişinin kendini ortaya koyması ile ilgilidir. Bireylerin tutum ve fikirlerini ortaya koyan ifadeler ise açık ve kapalı uçlu sorularla elde edilebilir. Açık ve kapalı uçlu soruların kendine has üstün ya da zayıf yanları vardır. Açık uçlu sorular sayesinde kişinin tutum ve düşünceleri kendi cümleleriyle derinlemesine öğrenilebilir. Öte yandan araştırmacı, soracağı açık uçlu soruları belirlerken önemli noktaları sorup sormadığını gözden kaçırabilir. Cevapların sıklığının ortaya konulmasındaki güçlük, güvenilirliğini belirlemedeki zorluk ve kodlama sıkıntısı, açık uçlu soruların diğer sınırlılıkları olarak karşımıza çıkar. Üstelik açık uçlu sorularda puanlayıcılar arasında farklar ortaya çıkabilir.

Anılan nedenlerle anketlerde kapalı uçlu soruların kullanımı tercih edilir. Kapalı uçlu sorular, kolay puanlanır ve daha objektiftir. Ayrıca bağımsız puanlayıcılar da puanladığında birbirine yakın puanlar elde ederler. “Öte yandan kapalı uçlu sorularda madde yazımına dikkat etmek gerekmektedir” (Oskamp ve Schultz, 2005: 46).

Smith, Smith ve Mikulecky (1978: 84)’e göre kâğıt, kalem ve derecelendirilmiş bir ölçekle öğrencilerin okumaya karşı hislerinin ölçümü mümkündür. Eğer bu tür bir

ölçme aracını gözlemlerle de destekleyebilirsiniz daha güvenilir sonuçlar elde edebilmeyi mümkün olacaktır (Zirkel ve Greene, 1976).

Ölçekler, çeşitli niteliklere sahip olmalıdır. Heathington (1975: 4-6), ölçeklerin taşınması gereken nitelikleri şöyle ifade eder:

1. Öğrencinin güçlük çekmeden okuyabileceği nitelikte olmalı.
2. Eğitim-öğretim döneminin başında uygulanabilecek şekilde tasarlanmalı.
3. Uygulanması ve puanlanması az zaman almalıdır.
4. Geçerli ve güvenilir olmalıdır.
5. Zaman bakımından eğitim öğretim sürecine uygun olmalı.
6. Ölçek, öğrencilerin okumaya karşı gerçek hislerini ortaya koyan maddeler içermelidir.

Katılımcıların gerçekten neler hissettiklerinin belirlenmesi için kullanılacak maddelerin tespitinde evren içerisinden görüş almak gerekir (Tullock- Rhody ve Alexander, 1980: 610; Karasar, 2008: 141) ki bu yöntemin araştırmacılar tarafından tercih edildiği gözlenmiştir (Özbay ve Uyar, 2009; Gömleksiz, 2004). Elbette bu yolun da kendine göre zayıf yanları vardır. Öğrencilerin o anki görüşleri, yazma ve kendini ifade etmedeki yetersizlikleri bu yöntemin zayıf yanlarıdır. Ancak Oppenheim (1969: 32)'in da dediği gibi madde sayısında çokluk ve ifadelerde doğallık gerekmektedir. Bunları sağlayabilecek şey ise katılımcıların görüşlerinin alınmasıdır.

Karasar (2008: 141-142)'a göre, tutumölçerin oluşturulmasında aşağıdaki sıra takip edilmelidir:

1. Tutuma ilişkin çok sayıda cümle hazırlanıp cümle havuzu oluşturulması.
2. Ölçek türünün kararlaştırılması.
3. Ön deneme çalışmasının yapılması.
4. Tutumölçerin oluşturulması.

Karasar (2008)'in tutumölçer geliştirme işlem basamaklarına Miller ve Salkind (2002: 304), Balcı (2009: 130), evren içerisinden seçilen grubun oluşturulan madde havuzunun anlaşılabilirliğini değerlendirmesi işlem basamağını eklemişlerdir. Bu işlem basamağında madde havuzu, evren içerisinden belirlenen gruba okutturulur. Grubun çoğunun anlayamadığı maddeler, ölçekten çıkarılır ve bu aşamadan sonra ölçek, pilot uygulamaya tâbi tutulur.

Katz (1960: 168), tutum kavramını bireylerin mevcut değer yargıları ile sembolleri, nesnelere olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeleri olarak tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında birey, olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerine

paralel kararlar alıp bu kararlar doğrultusunda hareket etmelidir. Bu tür bir yaklaşıma göre birey, “A partisi şimdiye kadar hep yanlış işler yapmıştır; o hâlde seçimlerde ben, bu partiye oy vermem” diyebilir. Ancak Karasar (2008: 141)’a göre tutum, bireye özgüdür ve kolay kolay değişmez.

Tutumla davranış arası ilişki, karmaşıktır ve belirgin değildir. Eğer birey özel bir tutum objesine karşı tutuma sahipse bu tutum, çoğunlukla davranışı etkiler. “Örneğin birey, pizza seviyorsa genelde pizza sipariş eder. Eğer kişi, hayvanların deneyde kullanılmasına karşı ise bir hayvan hakları derneğine üye olur, hayvan hakları savunucusu bir siyasetçiye oy verir, hayvan haklarını ihlal ederek ortaya konan ürünleri satın almaz” (Bohner ve Wanke, 2002: 13).

Tutumların her zaman davranışa yol açtığını söylemek mümkün değildir. “Davranış, karmaşık güçlerin etkisi altındadır. Diğer bir deyişle dört etkenin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunlar; tutum, ortam, alışkanlık ve beklentidir. Bu belirtilen dört etkenin hepsi aynı doğrultuda ise ya da birbirleriyle tutarlı ise davranışın kestirilmesi söz konusu olacaktır” (Kağıtçıbaşı, 1999: 129).

1. 6. 5. Okuma Stratejisi

Okullarda öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırılmakta; ancak okuduklarını nasıl anlayacakları ya da nasıl öğrenecekleri öğretilmemektedir. İşte burada okuma stratejisi kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejileri, Allen (2002) tarafından okurun anlamayı kolaylaştırmak için kullandığı yardımcı araçlar olarak tanımlanır. Temizkan (2007), okuma stratejilerinin öğrenme stratejileri kavramı içerisinde düşünülmesi gerektiğini ifade eder. Rayner ve Riding (1998) ise öğrenme stratejilerini anlamaya yardımcı aletler olarak tanımlarlar.

Harvey ve Goudvis (2007), okuduğunu anlama stratejilerini a- ilişki kurma, b- soru sorma, c- gözünde canlandırma, ç- sonuç çıkarma, d- özetleme, e- sentez yapma, f- değerlendirme olarak sınıflandırmışlardır.

Akyol (2008)’a bakıldığında okuma stratejilerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanıldığı görülmektedir. Üstelik Akyol, okuma stratejilerini kullanıp kullanmama durumuna göre okuyucuları iyi okuyucu, yetersiz okuyucu şeklinde ayırmıştır.

Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Kullanılan Stratejiler Açısından İyi ve Yetersiz Okuyucuların Karşılaştırılması (Akyol, 2008: 23)

OKUMA ÖNCESİ	
İyi okuyucular	Yetersiz okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> - Okuma ve okunan konu hakkında ön bilgilerini ortama taşırlar. - Okuma amacı oluştururlar. - Amaçlarına uygun okuma yöntemi seçerler. - Yapılacak işin aşamalarını bilirler. 	<ul style="list-style-type: none"> - Okuma süreci ve konusu hakkında düşünmeden okumaya başlarlar. - Niçin okuduklarının farkında olmadan okurlar. - Okuma amacı oluşturamazlar. - Uygun bir yöntem seçemezler. - Hazırlık yapmadan okumaya başlarlar. - Okuma materyalini nasıl ele alacaklarını bilemezler.
OKUMA SIRASI	
İyi okuyucular	Yetersiz okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> - Okuma sürecinde materyale dikkatlerini tam verirler. - Sürekli olarak anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler. - Anlamadıkları zaman yardımcı stratejileri kullanırlar. - Semantik, sentaks ve bağlamla ilgili ipuçlarını bilinmeyen kelimelerin anlamını kavramada kullanırlar. - Okuma sürecinde sentezler yapabilirler. - Sorular sorarlar. - Okuma esnasında sesli düşünürler. - Çıkarımlar yapıp tahminlerde bulunurlar. - Metnin yapısını anlamaya yardımcı olarak kullanırlar. - Yeni bilgilerle ön bilgileri sentezleyebilirler. - Ne veya ne kadar anladıklarının farkındadırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Okumayı olumsuz yönde etkileyecek unsurları ortadan kaldıramazlar. - Anlayıp anlamadıklarının farkında değildirler. - Anlama sekteye uğradığında fark edemezler. Fark ettiklerinde de ne yapacaklarını bilemezler. - Anlamayı geliştirmede nadiren yardımcı stratejilere başvururlar. - Anahtar kelimelerin anlamlarını bilmediklerinde umursamaz bir tavırla bu kelimeleri atlayıp okumaya devam ederler. - Okumuş olmak için okurlar. - Anahtar kelime ve kavramları tanıyamazlar. - Kolayca dikkatleri dağılır. - Yeni bilgileri analiz ve senteze tabi tutma yerine sadece bilinenleri yan yana koyarlar.
OKUMA SONRASI	
İyi okuyucular	Yetersiz okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> - Okuma amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini sorgularlar. - Okuduklarından anladıklarını değerlendirirler. - Temel fikirleri özetlerler. - Metnin dışındaki kaynaklardan yardım alırlar. - Konuyla ilgili olanla olmayana ayırt ederler. - Öğrendiklerini kendi kelimeleri ile anlatabilirler. - Metinleri kişisel özellikleriyle bütünleştirebilirler. - Metni eleştirel bir şekilde gözden 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne okuduklarını bilmezler. - Anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine kontrol etmezler. - Ağırlıklı olarak yazarın kelimelerine göre hareket ederler. - Metnin yüzeysel anlamını elde etmekten öteye gidemezler. - Kendilerine yardımcı olacak stratejilerin şuurunda değildirler. - Okuma sırasında durup düşünemezler. - Başarının şans eseri olduğunu düşünürler.

-
- geçirebilirler.
 - Yeni öğrenilenlerle ön bilgileri birleştirebilirler.
 - Yeni bilgileri zihinde tutmak için yeni stratejileri kullanabilirler.
 - Başarının gayret ve çalışma sonucu olduğunu hissederler.
-

Başka kaynaklarda iyi okuyucuların özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: Öğrenmeye, kendini yetiştirmeye açık ve olumlu bir bakış açısına sahip; öğrendiklerini açık, anlaşılır ifade edebilen, farklı düşünebilen, anlama ve kavrama yeteneğine sahip kişilerdir (Gambrell vd. 2002; Harvey ve Goudvis, 2007; Marzano, 2003).

Rozmiarek (2006)'e göre iyi bir öğretmen, öğrencilerine okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapması gerektiğini öğretendir ve okuma sürecinde okurun aşağıdakileri gerçekleştirmesi gerektiğini ifade eder:

Okuma Öncesi Okurun Yapması Gerekenler:

- Yazının başlığına, alt başlıklara, grafiklere, şekillere ve tablolara bakarak işe başlanır.
- Metne ve metnin uzunluğuna genel bir bakılır.
- Okur “ben bu konuda neler biliyorum” diye kendi kendine sorar.
- Konu hakkındaki ön bilgilerini sorgular ve okuduğu şeyden neler öğrenebileceğini tahmin eder.
- Kendisine amaç belirler. “Ben bu bilgilere sahip olmakla neler elde edeceğim ?” diye kendisine sorular sorarak işini kolaylaştırır.

Okuma Sırasında Okurun Yapması Gerekenler:

- Okurken metni özetlemesini kolaylaştıracak anahtar noktaları sırasıyla belirler.
- Okuduklarından haz alır.
- İleride neler öğrenebileceğini tahmin eder.
- Kendi kendine sorar “Okuduklarımı anlıyor muyum?”
- Okuma öncesi belirlediği amacı kontrol eder ve kendi kendine sorar “Ben ne öğreniyorum?” Böylece hedefe yeniden odaklanır.
- Eski bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurar.

Okuma Sonrası Okurun Yapması Gerekenler:

- Okuduğu bölümlerin temel düşüncesinin neler olabileceğini kendi kendine sorar.
- Metinden elde ettiği bilgiler ile kendi bilgilerini birleştirip bir sentez oluşturur.
- Metinden çıkardığı anlamları değerlendirir.
- Eğer ihtiyaç duyarsa sözlük kullanır.
- Aynı metin üzerinde çalışıyorlarsa sınıf arkadaşlarıyla o metinden anladıkları hakkında tartışırlar.

- Edindiği bilgileri yaşamında nasıl kullanabileceği konusunda derinlemesine düşünür. (Rozmiarek, 2006: 3).

1. 6. 6. Okuma Türleri

Literatürde eleştirel okuma, seçerek okuma, kaymağını alarak okuma, hızlı okuma gibi okuma türlerinden bahsedildiği görülmektedir. Bunlarla birlikte Dökmen (1994: 27), sessiz ancak içinden sesli okuma gibi bir okuma türünden de bahseder. Literatürde farklı okuma tipleriyle karşılaşılsa da esasında okurun metni sesli ya da sessiz okuduğu görülmektedir.

1. 6. 6. 1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2003: 43). Göğüş (1978), sesli okumanın ilköğretimde etkili olduğu gibi ortaöğretimde de etkili olduğunu söyler ve sesli okumanın faydalarını şu şekilde belirtir:

- a- Göz hareketlerine düzenlilik verir; öğrenci, bir duruşta kavradığı sözcükleri söylerken göz, öbür durağa güvenle atılır. Bu eylem gözde alışkanlık durumuna gelir.
- b- Öğrenciler düz yazıyı gereğince okumayı öğrenirler, ayrıca koşuk ve oyun okumaya da alışırlar.
- c- Yazınsal yapıt sesle de yorumlandığı için daha iyi anlarlar.
- d- Öğrenciye kendi okumasındaki ilerlemeyi gösterir.
- e- Derste sesli okuma, öbür öğrencilere dinleme alışkanlığı kazanmak fırsatı verir (Göğüş, 1978: 64).

Göğüş, sesli okumanın faydalarını bu şekilde öne sürerken Bamberger, sınıfta yüksek sesle okuma mı yoksa sessiz okuma mı, şeklinde bir soru sorar ve soruyu şöyle cevaplar.

Pek çok ülkede sınıfta okuma yüksek sesle yapılır. Bu, öğrencileri, bilinçsiz olarak düşünce birimlerini kavrama yerine kelime kelime okumaya alıştırır. Sık sık yüksek sesle okuma, gerileme ile sonuçlanır ve bir ömür boyu sürecek okuma yanlışlıkları başlatabilir (Bamberger, 1990: 12).

Bamberger'in düşüncelerini göz ardı etmemek gerekir. Çünkü öğrenci, sesli okuma aracılığıyla dilin telaffuz özelliklerini doğru kazanırken bu uygulamanın sıklıklaşmasıyla güncel hayatın bir gerekliliği olan sessiz okuma ediniminde zorlanabilir.

Geçmişte edinilen alışkanlıklar, sonradan edinilen, edinilecek olan alışkanlıklara ket vurabilir.

Başlangıçta öğretmen, okumada sağlanan gelişme düzeyini yakından takip etmek zorundadır. Bu da ancak sesli okuma ile olabilir. Ancak sesli okumanın sadece anlama yoluyla değil, bir de anlatma yoluyla olduğu düşünülürse sessiz okuma ile arasındaki fark kolayca görülür. Dolayısıyla temel eğitim ikinci basamakta öğretmen artık öğrencisine sesli okuma eğitimini, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yaptırmalıdır (Yalçın, 2002: 60).

İkinci kademedен itibaren sesli okumanın sadece öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine yönelik kullanımı daha doğru olacaktır. İlköğretim birinci kademedē geliştirilen sesli okuma becerisinin üzerine sessiz okuma becerisi kazandırılmalıdır. Bununla birlikte zaman zaman öğrencilerde dinleme becerisinin gelişimi, öğrencileri derse güdüleme adına sesli okuma çalışmaları da sürdürülebilir. Süreç ve öğrencilerin durumu hakkında öğretmen, kestirimde bulunmalı ve dersleri bu yönde yürütmelidir. Ivey ve Fisher (2006)'e göre sesli okumanın zaman zaman öğrenciyi güdüleyici etkisi de vardır. Bu durum için şöyle bir örnek verilir:

İnsan hakları ünitesinde öğretmen, derse girişte aşağıdaki paragrafı yüksek sesle okur. *Vücudu normalin iki katı kadar şişmişti, kafası defalarca darbe almıştı. Korkunç dayak ve işkence izleri vardı, dedi polis şefi yardımcısı. Maktulün alınının bir yarısı ezikti, etrafına dikenli teller sarılarak bir göz yuvasından çıkarılmıştı. Cesetten geriye kalanlar da feci şekilde parçalanmış halde idi. Öyle ki cesedin siyahî bir genç olması dışında hiçbir şey anlaşılmıyordu, dedi polis şefi yardımcısı. Öğretmenin okuduğu bu gazete haberini dinleyen tüm öğrenciler, dikkat kesilmişlerdi. Öğretmen, işkence sonucu öldürülen zenci Elmett Till'in hikâyesini anlattı, cesedinin fotoğraflarını gösterdi ve sivil hakları hareketinin nasıl başladığı hakkında bilgi verdi. (Ivey ve Fisher, 2006: XV).*

Baymur (1946: 60-65), aynı metnin defalarca sesli okunup anlatılmasına karşı çıkar; bu yöntemin öğrenciyi okumaktan soğutacağını; sesli okuma sırasında diğer öğrencilerin metni takip etmelerinin ise sessiz okuma hızlarını olumsuz etkileyeceğini ifade eder. Baymur (1946)'dan yıllar sonra Özbay (2009: 18), sesli okumadaki yanlış anlamaları düzeltmiş, bu etkinlik sırasında yapılması gerekenleri şöyle ifade etmiştir: "Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır."

Bilindiği üzere Türkiye’de öğrenciler, harflerin hangi seslerin karşılığı olduğunu öğrenip bu harfleri basit cümleler içinde sesli okuyarak okuma becerisini elde etmektedirler. Sesli okuma, okuma becerisinin kazandırılmasına, Türkçenin sesletme özelliklerinin farkına vardırılmasına hizmet etmektedir. Sesli okumanın ilk okuma ve konuşmadaki yeri yadsınamaz. Ancak sesli okumaya ayrılan süre arttıkça öğrencilerin sessiz okuma edimleri zarar görebilmekte, sessiz okuma hızları yavaşlayabilmektedir. Ayrıca beyin, birden fazla işe aynı oranda enerji ayıramamaktadır. Sesli okurken metnin sesletilmesinin yanı sıra anlaşılması için de uğraşmaktadır. Bu nedenle okuma yavaşlamaktadır. Bu durumda özellikle ikinci kademedan itibaren sessiz okumaya ayrılan süre artırılmalıdır.

1. 6. 6. 2. Sessiz Okuma

Okurlar, kitap takipçileri, araştırmacılar, bilirler ki çalışılan konu üzerinde çok sayıda kaynağa ulaşabilmek mümkündür. Bu kaynaklar, basılı materyaller olarak bulunabileceği gibi dijital veri tabanları ile internet ortamında karşılaşılabilen kaynaklar da olabilir. Hâl böyle olunca metinleri hızla okuyup daha fazla ve farklı kaynağa ulaşma gereği ortaya çıkmaktadır. Hızlı okuma, ancak sessiz okuma ile gerçekleştirilebilir.

“Sessiz okuma, yazının gözle takip edilip anlaşılmasıdır” (Arıcı, 2008: 24). Birey, gözle takip yeteneğini geliştirdikçe gözün her bir sıçramada gördüğü kelime sayısı da artacaktır. Özbay (2009)’a göre sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmakta ve sessiz okumanın kullanımı ile öğrencilerin akıcı ve hızlı okumaları amaçlanmaktadır.

Baymur (1947: 79), sessiz okumanın dördüncü sınıftan itibaren akademik başarının sağlanması, hayat boyu ve her alanda kullanılabilmesi, zaman ve enerjide tasarrufu sağlanması, öğrencilerin bireysel olarak çalışmasını sağlaması gibi yararlarından bahsetmektedir.

Coşkun (2006: 30)’a göre “Hızlı ve etkili okuma ancak sessiz okuma ile kazandırılabilir.” Coşkun, buna sebep olarak da okurların dakikada ancak 150 kelime sesletebileceklerini gösterir. Akçamete de Coşkun’la aynı paralelde görüş bildirmektedir. “Sözlü iletişimde saatte 9000 sözcük aktarılabilirken ortalama bir okuyucu saatte 27000 sözcük okuyabilmektedir” (Akçamete, 1989: 436).

Kirby (2003), yaptığı deneysel bir çalışmada öğrencilere iki ay boyunca sürekli sessiz okuma yaptırmış ve sessiz okumanın etkilerini uyguladığı son test ile ölçmüştür.

Son test ve anket sonucunda öğrencilerin hem başarılı oldukları hem de sessiz okumaya karşı olumlu bakış açısı geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Yalçın (2002), okuma eğitiminin sesli okuma ile başlaması gerektiğini daha sonra sessiz okuma eğitiminin verilmesi gerektiğini; edinilen bilgilerin % 80'inin okuma yoluyla edinildiği ve günlük hayatta sessiz okumanın yaygın olarak kullanıldığını dile getirmektedir. "Sessiz okuma, anlamaya dayanırken sesli okuma sadece anlamaya değil aynı zamanda anlatmaya da dayalıdır" (Yalçın, 2002: 60; Özbay, 2009: 20).

Sessiz okuma, okuma hızının artırılması, bilgi ediniminin hızlandırılması için ve yaşam boyu öğrenme için edinilmesi gereken bir beceridir. İlk okumadan sonraki süreçte sesli okumaya ayrılan süre azaltılıp sessiz okumaya ayrılan süre artırılmalıdır. Bu noktada öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları ve metinle ilgili başarı testlerinden elde ettikleri sonuçlar takip edilmelidir. Böylece öğrencilerin sessiz okumadaki gelişim durumları izlenmiş olur.

1. 6. 7. Genç ve Gençlik Kavramları

Bu bölümde genç ve gençlik kavramları, ergenliğin gençlik dönemi içerisindeki yeri, ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ergenlerin içinde buldukları dönemin özelliklerinin aktarılmasıyla gençlik kitaplarının ergene göreliği ile ilgili olarak bilgi verilecektir.

Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde (1988: 537) genç kavramı aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır: 1. Yaşı ilerlememiş olan, 2. Gelişmesini tamamlamamış olan (bitki, hayvan) 3. Gençlikteki özelliklerini koruyan, dinç. 4. Zihin bakımından yeterince gelişmemiş, toy. 5. *mec.* Yeni gelişmekte olan, kısa bir geçmişi olan. Ayrıca dilimizde gençlik dönemini adlandırmada kullanılan çeşitli terimler vardır. Halk arasında benzetme yoluyla gençlik kavramı yerine taze, körpe, fidan ifadeleri kullanılır. Delikanlı, yeni yetme kelimeleri de gençleri tanımlamakta kullanılabilir.

Gençlik kavramına biyolojik, sosyolojik, psikolojik açılardan yaklaşılması beraberinde farklı tanımlamaları getirmektedir. Yörükoğlu (1989), gençlik çağını şu şekilde tanımlamaktadır:

Gençlik, çocuklukla erişkinlik arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir. Ergenlikle başlayan hızlı büyüme, gençlik çağının sonunda bedensel, cinsel ve ruhsal olgunlukla biter. Genellikle ilk ergenlik

belirtileriyle başlayan gençlik çağı büyümenin durmasına kadar sürer ve 12-21 yaşlarını kapsar. (Yörükoğlu, 1989: 13).

Gençliği, kesin yaş sınırları yerine yaklaşık zaman dilimlerine ayırarak belirlemenin daha yerinde olacağını belirten Kulaksızoğlu, meseleye şöyle yaklaşmaktadır:

Gençlik denilince umumiyetle buluş çağına ulaşanlardan 25-30 yaşına kadarki fertler grubu anlaşılır. Gençliğin başlangıcı, sonucu ve buluş çağ hakkında ileri sürülen zamanlar göreceli yaş sınırlamalarıdır. Gençlik çağının başlangıcı gibi, gençlikten yetişkinliğe geçmek de farklı toplumlarda birbirinden farklı kriterlere bağlı olabilir. Bir gencin yetişkin sınıfında yer alması, yetişkin sorumluluklarını taşıması ve rollerini oynaması onun yetiştirme şartlarına, zekâsına, çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkiye bağlıdır. Bu bakımdan kesin yaş sınırları yerine, yaklaşık zaman dilimleri belirlemek yerinde olur. (Kulaksızoğlu, 2008: 33).

Genç, biyolojik tanımların yanında, psiko-sosyal açıdan da ait olduğu toplumun şartlarına göre tanımlanmaktadır. Biyolojik tanımlamada vücut ve beden gelişimi ölçüt alındığında asgari müştereklerde birleşilmektedir. Şöyle ki gençlik buluşla başlar, fiziki gelişimin tamamlanmasıyla sona erer. Ancak psiko-sosyal tanımlamada bireysel ayrılıklar kadar, toplumların gence olan yaklaşımı da önem kazanmaktadır. Araştırmacılar da küçük farklarla ortak bir çerçeve çizmeye çalışmaktadırlar.

Toplumumuzda evli olmak, askerliğini yapmış olmak, ekonomik bağımsızlığını kazanmış olmak, bir iş veya meslek sahibi olmak, ebeveyninden ayrı yaşamak, üniversiteden mezun olmak veya seçimde oy kullanmak diğerleri tarafından “yetişkin bir kişi” gibi algılanmaya yol açan değişikliklerdir. Ergenlik çağı sonu ve genç yetişkinliğin başları olarak kabul edilebilen yaş sınırları 21 yaşları civarındır. Okumakta olan gençler, hiç sene kaybetmediklerinde, bu yaşlarda üniversiteyi bitirmek üzere olacaklardır. Okumayan erkek gençler ise, 21 yaşındayken askerlik hizmeti içindedirler. Bu yaşlardan sonra, üniversiteli gençler için askerliğini yapma, okul dışındaki gençler için ise iş bulma gibi görevler için zamana ihtiyaçları vardır. Ayrıca tahsil hayatındaki uzamalar, lisansüstü eğitim çalışmaları; okul dışı gençlerde iş kurma veya iş bulmadaki gecikmeler bireyin hayata atılmasını, ekonomik bağımsızlığını kazanmasını ertelemesine sebep olmaktadır. O zaman da uzamış gençlikten söz edilebilir (Kulaksızoğlu, 2008: 33-34).

Özyer (1994), değişik ülkelere göre genç yaşının farklılıklar gösterdiğini ve ülkemizde eğitimciler tarafından genç yaşının 15-24 yaşları arası algılandığını ifade eder.

Gençlik yaşının hangi yaş sınırları içinde olduğu ülkelere göre az da olsa değişiklikler göstermektedir. 15-24 yaşları arasında olmasına rağmen bu sınırı 10-25 yaşları arasında gösteren ülkeler de vardır. Bu farklılığın en büyük nedeni gencin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik kültürel yapısı, kız veya erkek oluşu akıl ve mesleki durumunun çeşitliliğidir. Ülkemizde de gençlik yaşı kalkınma planlarında 12-24 yaş olarak kabul edilmektedir. Eğitimciler ise, gerek bedenî gerekse sosyal ve psikolojik yaşamını göz önünde tutarsak 12 yaşında çocuğa genç denilemeyeceğini ifade ederek 14-24 yaş arası bir sınırlamayı daha doğru bulmaktadırlar (Özyer, 1994: 52).

Kulaksızoğlu (2008: 35), gençliği, taşıdıkları bedenî ve zihnî özelliklere göre; içinde buldukları duruma göre sınıflandırmanın da mümkün olduğunu belirtmektedir. Buna göre gençlik kesimini de aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

I. Okullu Gençlik

1. İlköğretim İkinci Kademesindeki (Ortaokul) Gençlik
2. Ortaöğretim Gençliği
3. Yükseköğretim Gençliği

II. Okul Dışı Gençlik

1. Çalışan Gençlik
2. İşsiz Gençlik
3. Gecekondu Gençliği
4. Köy Gençliği
5. Asker Genç

III. Özel Eğitime Muhtaç Gençlik

1. Zihnî Olarak Özürlü Gençlik
2. Bedence Özürlü Gençlik
3. Kurum Bakımına Muhtaç Gençlik
4. Suçlu Gençlik
5. Yurt Dışında Yaşayan Gençlik
6. Üstün Yetenekli Gençlik (Kulaksızoğlu, 2008: 35-36).

Görüldüğü gibi gençlik çağını sınırlandıran kesinleşmiş yaş sınırları yoktur. Biyolojik değişiklikler dönemin başlangıcını, çeşitli sosyal faktörler de sonlanışını belirler; ama genel olarak bakıldığında gençlik yaşının alt sınırının 12, üst sınırının ise 30 olduğu söylenebilir.

Bilimin gençlik dönemine bakışını günlük ekonomik faktörlerin etkilediği, yapılan araştırmalar sonucunda da ortaya konulmuştur. Bilimsel makaleleri tarayan bir grup

araştırmacı, işsizliğin yüksek oranda olduğu dönemlerde gençliğin sonlanış yaşının ileri atıldığını, savaş zamanlarında küçüldüğünü gözlemişlerdir. Bu da döneme özgü yaş sınırlarının belirsizliğinin bir başka örneğidir (Özbay ve Öztürk, 1992: 12-13).

Ülkemizde 13-14/29 yaşları arasında pek çok insan vardır. Genç nüfusun fazla olduğu bir ülkede yaşadığımız düşünülürse; gençlerin ve onların ilgilerinin kültürümüzün ve ekonomimizin biçimlenmesinde önemli bir rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Bugün pek çok iş sahası geniş bir kitle oluşturan gençleri hedef olarak kabul etmekte ve besinden kozmetiğe, kozmetikten giyime, filmlere, kitap ve dergilere, teknolojik birçok araca bir sürü para harcayan gençler, çoklarının iştahını kabartmaktadır. Bu yönüyle gençler, hem pazar hem de üretim için iş gücü niteliğindedirler.

İnsanın hayatı boyunca, özellikle toplumsal çalkantı ve kargaşadan, değer seçiminden en fazla etkilendiği dönem, gençlik çağıdır. Gençler toplumun en hareketli, en dinamik kesimini oluşturmaktadırlar. Yetişkinlerden anlayış, sevgi, yakınlık ve hoşgörü beklerler. Bu olmadığı takdirde olumsuz davranışların içine bile girebilirler. Gençlik döneminde bir takım acılar pahasına da olsa insanın kişiliği oturmayaya başlar.

Gençler çeşitli toplumlarda, çeşitli sosyal psikolojik özellikler gösterirler. Bu özelliklerin bir kısmı toplumdan topluma zıtlıklar bile gösterebilir. Çeşitli toplumların gençleri arasında, bu zıtlıklara ve ayrılıklara rağmen araştırmacılar, gençlere ilişkin ortak noktalar bulmuşlardır ve bu ortak noktalara gençlerin karakteri gözüyle bakmışlardır. Bu özelliklerin başlıcaları şunlardır:

1-Bağımsızlık İsteği: Bu çağın en önemli sorunlarından biri ana babadan duygusal açıdan kopmaktır. Çocuklukta kendi fizik ve psikolojik varlığı için vazgeçilmez güvence olan ailesini mutlak otorite olarak görürken, gençlik döneminde onları sorgulamaya, onlar karşısında bağımsızlığını elde etmeye çalışır; aileden kopmaya, arkadaşlarına yönelmeye, toplumda kendisine yer yapmaya çabalar.

2-Cinsel Kimlik Kazanılması: Ergenlikte canlanan cinsel dürtüler, üretkenliğin ve doğurganlığın da kazanıldığı bu çağda genci, normal koşullar altında karşı cinsten kişilerle ilişki kurmaya iter. Toplumca yadırganmayan veya reddedilmeyen yollardan bu dürtülere doyum sağlama genç insanı aşılması zor bir gerilim altında bırakır. Cinsel yönden yaşanan ani canlanma ve hareketlenme dönemi, bir yandan gençte suçluluk, pişmanlık gibi acı veren olumsuz duyguların doğmasına yol açarken bir yandan da atılganlık, kendini aşırı

beğenme ve karşı cinse beğendirme çabaları ile toplumsal ilişkileri zorlamaya sebep olur. Genç kendisindeki bedensel değişiklikleri fark eder, büyüdüğünü anlar. Artık cinsel kimliğini benimsemiştir.

3-Meslek Seçimi: Meslek seçimi, gencin gözünde gerçek bir sorun olabilir. Yaşam tarzlarının sürdürebilmesinde yeterli gelirin sağlanabilmesi için elverişli mesleğin ne olacağı gençler için ciddi bir sorundur. Gencin artık hayatta yürüyeceği yolu seçmiş olması onun kişiliğinin oturmuş olduğunu gösterir.

4-Kişiliğin Yerleşip Oturması: Psikolojik açıdan, kişiliğin bütünleşmiş olması ve kimliğin yerleşip pekişmesi, daha önce tanımlanan üç ana görevin gereğince yerine getirilip getirilmemiş olmasına bağlıdır. Kimliğini kazanmış genç bir yetişkin şu özellikleriyle bu sığfa hak kazanmıştır:

a-Toplumsal ve Duygusal Olgunlaşma: Toplumsal ilişkilerdeki acemilik ve sakarlıklar yerini denge ve beceriye bırakmıştır. Ergen, akranlarını taklit etmekle yetinirken, onlarla dayanışma ve kendi güçlerine güven duygusuna geçebilmiştir. Duygularını denetleme zorluğu içindeyken, yapıcı ve yaratıcı yollarla onları ifade yeteneğine kavuşmuştur.

b-Cinsel Gelişme: Cinsel dürtülerin canlanıp kamçılanmasından duyulan endişe, yerini cinsel kimliği benimsemenin verdiği gurur ve hoşnutluğa bırakmıştır.

c-Zihni olgunlaşma: Mutlakçılık eğilimleri, yerini bilimsel şüphecilik anlayışına bırakmıştır. Otoriteye dayalı doğrulardan, tartışma ve araştırma sonucu keşfedilip kabullenilen doğrulara geçiş sağlanmıştır. Çeşitli ve dağınık ilgilerden sınırlı; ama dengeli ilgilere geçiş elde edilmiştir (Güleç, 1985: 455-456).

Bütün bu kazançlar, genç insanda belirli bir yaşayış felsefesinin oluşmasını sağlar. Genç, hazza yönelik davranışları zamanla terk edip görev ve sorumluluk duygusunun yönlendirdiği davranışları edinir.

Buluğ çağıyla başlayan gençlik dönemi ilk gençlik, asıl gençlik ve gecikmiş gençlik olmak üzere üç şekilde sınıflandırılabilir. Ortaöğretim öğrencileri, 14 yaş ve üzeri çocuklar ilk gençlik ve asıl gençlik dönemi içerisinde yer almaktadırlar. Gençlik kavramına ayrıntılıca yer verilmesinin ardından aşağıda çalışmaya örneklem teşkil eden “ortaöğretim gençliğinin” -ergenlerin- biyolojik, psikolojik özelliklerinden bahsedilmiştir.

1. 6. 7. 1. Ergenlik Dönemi

Farklı kuramcılar, farklı işaretleri, ergenliğin başlangıcı ve bitişi olarak kabul ettiklerinden ergenliğin ne zaman başlayıp ne zaman bittiği konusunda fikir birlikteliği yoktur. Bununla birlikte Steinberg (2007: 22), farklı bakış açılarını dikkate alarak ergenliğin başlangıcı ve bitişi konusunda şöyle bir tablo oluşturmuştur:

Bilimsel Ergenlik Çalışması Ergenliğin Sınırları		
Bakış Açısı	Ergenliğin ne zaman başladığı	Ergenliğin ne zaman bittiği
Biyolojik	Erinliğin başlaması	Cinsel açıdan üremeye hazır hale gelme
Duygusal	Ana babadan ayrılmaya başlamak	Ayrı bir kimlik duygusu kazanmak
Bilişsel	Daha ileri akıl yürütme becerilerinin ortaya çıkışı	İleri akıl yürütme becerilerinin sağlanması
Kişilerarası	İlginin ana babadan akran ilişkilerine kayması	Akranlarla yakınlık kapasitesinin gelişimi
Toplumsal	Yetişkin iş yaşamı, aile ve vatandaşlık rollerinde yetişmenin başlaması	Yetişkin statüsü ve ayrıcalıklarının tümüyle elde edilmesi
Eğitimsel	Ortaokula giriş	Resmî okul eğitiminin tamamlanması
Yasal	Ergen statüsünün kazanılması	Çoğunluk statüsünün kazanılması
Kronolojik	Belirlenen ergenlik yaşına ulaşmak	Belirlenen yetişkinlik yaşına ulaşma
Kültürel	Geçiş törenlerine hazırlanma dönemine girmek	Geçiş törenlerini tamamlamak.

Ergenlik kendi içinde üç evreden oluşan ve 11-21 yaşları arasını kapsayan bir dönemdir. Temelde bu dönemdeki gençlerin yaşadıkları biyolojik değişim, onların psikolojik ve sosyal alanda da pek çok değişimi yaşamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla ergenliğin birçok farklı değişimin bir arada yaşandığı bir gelişim dönemi olduğu söylenebilir.

İnsanoğlunun geçirdiği bu özel evre, şu şekilde sınıflandırılabilir:

- A. Büluğ (erinlik) veya ergenliğin başları 11-13 (12-14) yaş (kızlar), 13-15 yaş (erkekler)
- B. Ergenliğin ortaları 14-16 yaş (kızlar), 15-17 yaş (erkekler)
- C. Ergenliğin sonları 16/17-21 yaş (Kulaksızoğlu, 2008: 34).

Ergenlik dönemi erişkinlik rolünün üstlenilmesiyle sona ermektedir ve ergenlik, gençlik dönemi içerisinde geçirilen bir süreçtir. Nitekim Sezer (1991), ortaöğrenim düzeyindeki ergenleri gençler şeklinde nitelendirmektedir.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler, her birinin kendine özgü bir dünyası olan bireylerdir. Genç olarak adlandırabileceğimiz bu bireylerin ilgileri, bilgileri, yetenekleri, toplumsal ve ruhsal durumları birbirininkinden farklıdır. Ancak yine de

aynı sınıflarda öğrenim gören gençlerin, buldukları gelişim çağlarında görülen ortak ruhsal ve dilsel özellikleri vardır (Sezer, 1991: 49).

Bu bağlamda diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi ergenlikte de başarılması beklenen gelişimsel görevlerden bahsetmek gerekmektedir. Çünkü belirli yaş grubundaki insanlar, bu süreci birbirine benzer şekillerde yaşarlar ve biyopsikososyal açıdan yaşamlarını sağlıklı şekilde devam ettirebilmek için belli davranışları sergilerler ya da bu davranışları sergilemeleri beklenir.

1. 6. 7. 1. 1. Ergenlikte Gelişim Görevleri

İnsan hayatında çeşitli dönemlerde insanların gerçekleştirmesi gereken fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal bazı davranışlar vardır. Bu davranışların varlığı, bireyin kişisel ve sosyal yaşama uyumunu kolaylaştırmakta ve gelişiminin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlamaktadır.

İnsan hayatında bazı uyarıcıların en güçlü etkiye sahip olduğu zaman dilimleri vardır. Bu dilimlerde birtakım psikolojik, fizyolojik ve kültürel olaylar, gelecekteki gelişim üzerinde çok etkilidir. Bu olaylar, olması gereken zaman diliminden daha önce ya da sonra ortaya çıktığında ise daha az etkilidir ve gelecekteki gelişimi olumsuz yönde etkileyebilir (Selçuk, 1999: 18).

Robert Havighurst, 1974'te "ergenlikte gelişim görevleri"ni ortaya koymuştur. Ergen bireylerin karşısına bu görevler, birer sorun olarak çıkmakta ve ergenler, bu sorunlar karşısında bir karar alarak bedensel, zihinsel, toplumsal ve psikolojik gelişim sürecini kısaca yaşamın çalkantılarla dolu bir dönemini atlatabilmektedirler. Ergenler, uzun boylu ya da kısa boylu olmayı, şişman ya da zayıf olmayı, sivilceler kaplı bir yüze sahip olmayı kabul etmek; kendilerine uygun bir meslek seçmek durumundadırlar. Havighurst'un belirlediği görevler şu şekildedir:

1. *Bedensel Özelliklerini Kabul Etmek ve Bedenini Etkili Biçimde Kullanmak:*

Ergenlik bir dizi hızlı bedensel değişimle biyolojik olarak başlar; bu değişimler büyük ölçüde bir insanın yetişkin boyuna ağırlığına, bedensel ve cinsel özelliklerine kavuşmasını sağlar. Bunun sonuçlarından herkes hoşnut kalmaz. Bir kız ya da erkek çocuk kendini çok kısa ya da çok uzun bulabilir, umduğu kadar yakışıklı ya da güzel olmadığını düşünebilir, ergenler kendine 'Ben normal miyim?' sorusunu sorar.

2. *Erişkin ya da Dişil Bir Toplumsal Rolü Gerçekleştirmek:* Hızla değişen dünyada bu görev bir ergenin yapmak zorunda olduğu düzenlemelerin en önemlilerinden birini

oluşturmaktadır. Bir toplumda bir erkek veya bir kadın için en uygun davranış hangisidir? Bir davranış tarzını açıkça eril veya dişil olarak nitelendirmek günümüzde kolay mı? Kadın rollerinde büyük değişimler olmaktadır. Cinsler arasındaki benzerliği farklılıklardan daha fazla vurgulayanlar bulunmaktadır. Kimileri toplumsal rollerini geleneksel çerçevede geliştirmekte, kimileri eşitliği ve birbiriyle örtüşen davranışları savunmakta kimileri de aşırı uçlardaki yerini korumaktadır.

3- Her İki Cinsten Yaşıtlarıyla Yeni ve Daha Olgun İlişkiler Kurmak: İlk ergenliğin büyük ölçüde aynı cinsten arkadaşlardan kurulan yaşıt grupları şimdi yerini daha olgun erkek -kadın ilişkilerine bırakmalıdır. Ergen karma bir grupta gülüşmeden, kızarmadan, terlemeden ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini, yetişkinlere özgü çeşitli toplumsal etkinliklere nasıl katılacağını öğrenmek zorundadır. Kültür, bu toplumsal ilişkilerin ne olacağını büyük ölçüde belirler.

4-Ana Babadan ve Diğer Yetişkinlerden Duygusal Bağımsızlığı Gerçekleştirmek: Ana babadan özellikle davranış, tutum ve ilgiler bakımından bağımsız olmaya girişen ergenler, genellikle önceden izin almadan ardından da ayrıntılı rapor vermek zorunda kalmadan bir şeyleri arkadaşlarıyla birlikte yapmak isterler. Ergenler, ebeveynler üzerlerinde otorite kurmak istediği zaman baş kaldırılar; sorumlu birer yetişkin gibi davranmaya yöreklendirildikleri zaman bağımlılık göstermeye çalışırlar.

5- Ekonomik Bir Mesleğe Hazırlanmak: Toplum gitgide karmaşıklıkça ve teknoloji geliştikçe bir meslek seçmek çoğu kişinin son derece güç bulduğu kişisel bir karar verme mekanizması durumundadır. Özellikle kızlar evliliği meslekle kaynaştırmak istemektedirler. Birçok durumda ergenlik yılları, resmî okul öğrenimi ve yeteneklerle ilgilerin belirlenmesi üzerinde yoğunlaşarak, genç insana yetişkin hayatı için ne istediği, ne yapabileceği, ne yapacağı konusunda karar vermesi için zaman sağlamaktadır.

6- Evliliğe ve Aile Hayatına Hazırlanma: Ergenlerin çoğu daha önce sıraladığımız hayat görevlerini ifa ettikten sonra evlenmeyi ve çocuk sahibi olmayı beklemektedirler. Bazı ergenler evliliği ve aile hayatını zevkle beklerler, bazıları ise düşmanlık veya korku hissederler. Bir bireyin bu alandaki tutumu, başarısı veya başarısızlığı hem kültürden ve sosyoekonomik düzeyden, hem de aile deneyimlerinden gelir.

7- Toplumsal Bakımdan Sorumlu Bir Davranışı İstemek ve Gerçekleştirmek: Çok az istisna dışında, insanlar hayatlarını bir topluluk içinde sürdürürler.

Ergen, bir yetişkin olarak, siyasi, dinî ve toplumsal etkinliklere sorumlu bir katılımcı olmayı öğrenmelidir.

8- Davranışın Rehberi Olarak Bir Dizi Değer ve Bir Ahlak Sistemi Kazanmak, Bir İdeoloji Geliştirmek: Bebeklikten ergenliğe kadar bir birey üzerinde ana babaların, yaşlıların, okulun, dinin uyguladığı etkiler, yaşamak için bir dizi standart oluşturmaya yardımcı olmak üzere birleşirler. Bu değerler, bireyin benliğine katılır ve hem toplumu hem bireyselliği yansıtır. (akt. Gander ve Gardiner, 2007: 440-444)

1. 6. 7. 1. 2. Ergenlik Çağının Gelişim Özellikleri

Ergenlik dönemi birtakım ortak gelişimsel özelliklerin sergilendiği bir değişim sürecidir. Bu süreçte bireylerin vücutlarında, cinsel, zihinsel, duygusal ve toplumsal özelliklerinde birtakım değişimler yaşanır. Aşağıda bu değişimlerden bahsedilmiştir:

a) Bedensel Gelişim

“Büluğ dönemi de denilen bu dönem, cinsiyet salgı bezlerinin aktif hâle gelerek cinsiyet hormonu üretimiyle başlar. Bu hormonlar erkeklerde testosteron, kızlarda östrojen adını alır. Vücudun hemen hemen tüm organları bu değişiklikten etkilenir” (Senemoğlu, 2007: 27). Kızlar ve erkekler arasında, ağırlık ve boyca büyüme açısından farklar vardır. Büyüme, kız ve erkek çocuklarda aynı sürat ve zamanlarda olmaz. Ergenlik çağının sonuna doğru gencin boyundaki artış hızı azalmaya başlar.

Genel olarak 20-21 yaşından sonra boyca uzama duraklamaya benzer bir hız gösterir. Bu çağda erkekler, ağırlıkta yaşlıları olan kızlarla aralarındaki açıklığı kapatırlar ve ileri geçerler. Ergenlik yıllarının sonuna doğru, erkekler kızlara oranla ortalama olarak daha ağırdırlar. Gençlerin diğer tüm alanlardaki büyümesi yetişkinlere yakın bir düzeye ulaşmıştır (Başaran, 1988: 52).

Büluğ devrinde çocuğun yüzünde çocukluktan ayrıldığını gösteren alametler belirir. Boy uzar, adale kuvveti çoğalır ve adale kuvvetinden faydalanacak türlü türlü maharetler ve faaliyetler göze çarpar. Çocuk bir ara eskisi gibi güzel görünmez, adeta çirkinleşir. Erkeklerde ses kalınlaşır, kızlarda ince ve keskin bir hâl alır (Selçuk, 1999: 36).

Yüzün görünüşünde görülen simetrik olmayan büyüme ve gelişmeler, vücudun çeşitli organlarındaki oransız büyümelerden kaynaklanan beden kontrolündeki güçlükler, ergenliğin başlangıcındaki genç için kaygı verici olabilir. Oysa yüz ve vücudun çeşitli organlarındaki bu orantısız büyüme ve gelişmeler, ergenlik

başlangıcında görülen, tamamen doğal gelişme seyridir. Gencin bunu normal olarak karşılamaya çalışması ve kısa bir zaman sonra görünüşünün normale döneceğini bilmesi gerekir (Kulaksızoğlu, 2008: 40).

Ergenlikte yaşanan bu bedensel gelişmelerin diğer alanlarda yaşanan değişimler için de temel oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda ergenin yaşadığı ilk güçlük değişen bedenlerine uyum sağlamak ve bunun beraberinde getirdiği psikolojik ve sosyal zorluklarla baş edebilmektir. Bedensel olarak çok gelişmiş bir erkeğin daha fazla özgüvene sahip olduğu ya da bedenindeki değişimleri kabul edemeyen bir kızın daha içine kapanık olduğu sıklıkla karşılaşılan durumlardır. Bu süreçte ailenin, öğretmenlerin, toplumun ergene davranış biçimi onların bedensel değişikliklerini kabullerini kolaylaştırdığı gibi zorlaştırabilir de.

b) Cinsel Gelişim

Özellikle, ergenlerin kimlik oluşturma süreci olarak kabul edilen ergenlikte cinsel gelişim, hem biyolojik hem de sosyal değişimler açısından oldukça önemlidir. Ben kimim sorusuna yanıt arayan ergenlerin cinsel anlamda da ben kimim sorusuna yanıt vermeleri beklenmektedir. Ergenlik dönemindeki cinsel gelişimle ilgili Freud'un görüşleri dikkat çekicidir.

“Freud'un genital dönem, fırtına dönemi şeklinde isimlendirdiği bu dönem, aşağı yukarı 12 yaş sonrası başlamaktadır. Hızlı fiziksel gelişme ve bülüğa ermeyle birlikte içsel cinsel dürtüler artmaktadır” (Senemoğlu, 2007: 74).

Kızlar erkeklerden bir iki yıl önce ergenlik dönemine girerler. Kızlarda ergenliğe girerken görülen en önemli değişiklik âdet kanamasıdır. İlk âdet kanamasından yaklaşık bir yıl sonra yumurta üretimi başlar, yaklaşık her 28 günlük dönemde yumurtalıklarından bir yumurtacığı yumurtalık kanalına bırakırlar. Erkeklerde üreme organlarındaki değişiklik ortalama olarak 13 yaşından sonra başlar. Bu dönemde erkek üreme organı ve erbezleri büyür, erkek üreme hücresi çıkarmaya başlar (Kulaksızoğlu, 2008: 52).

Cinsel gelişimle birlikte ergenin karşı cinse olan ilgisi artar. Bu ilgi, ergen dünyasında aşk, sevgi, kara sevda gibi isimlendirmelerle karşılık bulsa da bu münasebetin temelinde cinsel gelişme yatmaktadır. Cinsel gelişimin erken yaşta evlilikler, erken yaşta gebelik gibi olumsuz sonuçları da görülebilmektedir. Pek çok toplumda, ergenlerin tam bir yetişkin olana kadar ya da evlilik gerçekleşene kadar cinsel tecrübe edinmesini yasaklanır.

Böyle toplumlarda karşı cinsten çocuk ve ergenlerin birlikte oynamalarına dahi izin verilmez.

c) Zihinsel Gelişim

Bedensel ve cinsel değişmelerle birlikte ergenlerin zihinsel yeteneklerinde de değişmeler yaşanır. Ergenler artık soyut düşünebilme becerisine sahiptirler. Bazı durumlarda ergenler, yetişkin bireyler düzeyinde düşünceler üretebilmektedirler. “Ergenlerin tüm düşünme süreçleri değişir, gittikçe artan biçimde geleceğe yönelik ve soyut düşüncelerle ilgili olurlar. İdealizm kazanır ve cinsellik, ahlak, din gibi konularla ilgili gerçekten kendilerine ait bir değerler takımı edinirler” (Gander ve Gardiner, 2007: 458).

Ergen 11-12 yaş dolaylarında Jean Piaget'nin tasnif ettiği düşüncenin gelişimine ilişkin dönemlerin dördüncü devresi olan "soyut işlemler devresi"ne ulaşır ve yaklaşık 14-15 yaş dolaylarında da kararlılık kazanabilmektedir.

Çocuk, 7-8 ile 11-12 yaşları arasında nesnelere dayalı olarak akıl yürütebilirken; soyut işlemler döneminde soyut düşünebilme, denenceler ileri sürme, akıl yürütme ve tümünden gelim yoluyla düşünebilme söz konusudur. Genç, böylelikle gerçeğe ait bütün ihtimalleri hesap edebilir. Gerçek olaylar arasında ilişkileri kavrayabilir. Görüşlere aldanmaz, olayların daha arkadaki nedenlerini anlamaya çalışır. Ergen düşüncesi daha esnekler. Bir problemin farklı çözüm yollarının olabileceğini düşünür (Kulaksızoğlu, 2008: 138).

Her ergenin aynı yaşlarda soyut düşünceye ulaşamadıkları, bazı yetişkinlerin bile soyut düşüncenin gerektirdiği zihinsel özellikleri kazanamadıkları bildirilmektedir. Soyut düşünceye ulaşma bir ergenin yaşadığı kültürel çevresi, ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi ve zekâ seviyesi arasında ilişkiler bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007: 459).

Başlangıçta benmerkezci düşüncenin hâkim olduğu ergenlik döneminde ergen, yetişkinlik yaşamına uyum sağlamada gerekli olan zihinsel becerileri kazanır. Bu bağlamda da ergenin zihinsel olarak yetişkinlik dönemine hazırlandığı kabul edilebilir.

ç) Duygusal Gelişim

Erikson, bu dönemi kimlik kazanmaya karşı rol çatışması olarak isimlendirmektedir. Bu dönem 12-18 yaşları arasını kapsar. Ergenlik dönemi sırasında ben kimim sorusu çok önemli hâle gelir. Ergen bu soruya cevap ararken ebeveyninden çok akran grubundan etkilenir.

Ergenin cevap bulması gereken birçok soru vardır. Bunlardan bazıları çocuk mu yoksa yetişkin miyim, bir gün baba ya da anne olacak mıyım, başarılı mı yoksa başarısız mı olacağım? Bütün bu duyguları açıklığa kavuşturmada, çözümlemede öğretmen ve anne babalar, ergene yardım edebilirler. Öğretmen ve anne babalar ergene bir yetişkinmişcesine davranmalı, onunla sevgi-saygı temelinde bir ilişki kurmalıdırlar. Ergenin sağlıklı biçimde kimliğini kazanmasında etrafında olumlu model alabileceği birilerinin bulunması önemlidir (Senemoğlu, 2007: 78).

Her yaşta uyum, duygusal gerginliği de beraberinde getirir. Çünkü yeni durumlara uyum, hem zihinsel hem de hareketle ilgili davranışlarda bir değişikliği gerektirir. Ergen, çocukluk dönemindeki alışkanlık ve fikirlerin kendisi için yetersiz olduğunu görür. Duygusal gerginlik, yerleşmiş olan bu alışkanlıkların yerlerine yenilerinin kazanılması sonucunda ortaya çıkar. Çevresel ve toplumsal faktörler ergende güvensizlik duygusu yaratır ki, bu da duygusallığa neden olur. Sosyal baskıyla oluşturulan güvensizlik ve şüphecilik duyguları yerine gence bir kişiliğe sahip olduğu hissettirilmeli işinde ve sosyal yaşamında arzularını, yetenek ve gereksinmelerine uygun bir biçimde gerçekleştirebilmesine yardım edilmelidir. (Yavuzer, 1999: 286)

İnsanın biyopsikososyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, bedensel, zihinsel, cinsel ya da duyuşsal alanda yaşanan değişimler birbirinden bağımsız ele alınamaz. Her bir gelişim alanı birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Bu bağlamda da bedensel, zihinsel, cinsel ya da toplumsal alanda yaşanan olumsuzluklar ve güçlükler ergenin olumsuz duygular yaşamalarına neden olurken tam tersi durumlar ise ergenin duyuşsal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir.

d) Toplumsal Gelişim

Her gelişim dönemi, bir sonraki döneme hazırlık olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla ergenlik de yetişkinlik dönemine hazırlıktır. Ergen bu dönemde toplumsal alanda da kimliğini oluşturur ve sorumlu bir yetişkin olarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeye hazırlanır.

Ergenlik döneminde ortaya çıkanların çoğunun hem nedeni hem de sonucu, kimlik ya da benlik kavramının gelişmesidir. Aile ilişkileri, ana baba çocuk ilişkisinden yetişkin-yetişkin ilişkisine dönüşür ve çatışmalar ortaya çıksa da, ana babalar ve ergenler, televizyon ve sinemanın verdiği izlenimden daha fazla uyum içerisindedir. Bu ilişkilerin ne kadar başarılı olacağı, kısmen ana babaların otoriter, demokratik ya da izin verici olup

olmamasına dayanır. Ana babanın olmaması, özellikle de “görünürde var olan, ama psikolojik olarak ortada olmayan” ebeveyn türü birçok ailede sorunlara neden olmaktadır.

Bu dönemdeki diğer bir önemli etki, ergenin yaşlıları ve bunların çetelerdeki ve yığınlardaki davranışlarıdır. Yaşlı grupları davranış için modeller ve toplumsal karşılaştırma için imkânlar oluştururlar. Akademik kurumların kendisi orta sınıf değer sistemleri nedeniyle "okuldan ayrılma" sorununa etkide bulunur. Bu kurumlar aynı zamanda meslek seçimine etki etmeye eğilim gösterirler; ancak bu konuda ana baba rehberliği daha önemli olabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007: 471).

Ergenin artık bir çocuk olmadığı dolayısıyla toplumun, ailelerin gençten beklentileri olduğu söylenebilir. Öte yandan bu süreci yaşayan birey, artık çocuk sayılmadığı gibi yetişkin de değildir. Bu durum ve ergenlik döneminde geçirilen fizyolojik, psikolojik değişimler; gençte iç çatışmalara, kişilik arayışına neden olmaktadır. Ayrıca bu dönemde, televizyonda izlenen dizi film kahramanlarının, şarkıcıların, çevredeki baskın akran gruplarının gencin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi büyük olacaktır. Dizi filmlerde izlediği bir kahraman gibi kendine göre adalet anlayışı içinde olup, okulda yıkıcı eylemlerde bulunan; pop yıldız A gibi saç kestirmek isteyen; film artisti\aktristi gibi giyinmek isteyen pek çok gençle karşılaşabiliriz. “Gençlerin toplumsal olay ve kargaşadan çabuk etkilenen yapıda olduğu ve kolay yönlendirilebilecekleri” söylenebilir (Güleç, 1985: 454). Günlük olaylar ve haber bültenleri takip edildiğinde Güleç’in iddiasının doğruluğu ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki terör olaylarında, intihar saldırılarında ve suikast eylemlerinde gençlerin tetikçi olarak kullanıldığı sıklıkla görülebilmektedir. Bu durum, ergenlik ya da gençlik döneminde eğitimin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ergenlerin desteklenmesi, onlar için uygun modellerin sunulması, farklı alanlardaki gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır. Bu durum hem ergenin bireysel olarak gelişimine katkı sağlamakta hem de toplumsal yaşam açısından önemli görülmektedir. Ergenlerin geleceğin yetişkinleri olduğu düşünüldüğünde onların eğitimlerinin desteklenmesinin önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır.

1. 6. 8. Edebiyat ve Eğitim

Ergenler, bedensel yapılarını tanımak, toplumda rol üstlenmek, cinsel özelliklerini bilmek isteyeceklerdir. Belirtilen bu hususları kendi başlarına öğrenebilecekleri gibi yetişkinlerden yardım alarak da bu hususlarda bilgi sahibi olabilirler. Bunlar dışında edebiyatın her zaman dolaylı yoldan eğitimsel işlevinden söz edilebilir. Elbette ergenlik sürecini yaşayan gençlerin eğitiminde edebiyattan, edebiyat ürünlerinden yararlanılabilir. Kavcar (1982), edebiyatın eğitsel işlevini şu sözleriyle ifade eder:

Edebiyatla eğitim arasında sıkı bir bağ vardır. Edebiyat sözcüğünün kökünü oluşturan ve “terbiye= eğitim” anlamına gelen “edeb” kelimesi de bunu açıkça gösterir... Edebiyat eserleri insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesi, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesi yolunda önemli roller oynar. Kısacası edebî eserler, hem bireysel hayatla hem de sosyal hayatla ilgili olarak, iyiye, güzele ve doğruya yönelme yolunda, yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir... Ancak bunu yaparken de dersi, ders notlarını ezberletir gibi kuru kuruya değil; vereceğini sezgi, yaşantı ve estetik yolla verir (Kavcar, 1982: 2-7).

Probst (1990, abstract), edebî eserlerin eğitimsel önemini şu sözlerle vurgular: “Edebî ürünleri okumak; insanın kendini tanımasını, başkalarını tanımasını, metni anlamayı, bağlamı anlamayı, anlamı bulma sürecini bilmeyi sağlamaktadır.”

Ataç da hikâye, roman okumayan, edebiyatla beslenmeyen çocuk ve gençlerimizin ahlak eğitimi bakımından da eksik kalacaklarını vurgulayanlardandır:

Ahlakın bize özgeyi kendimiz bilip acılarına kaygılarına ortak olmamızı buyuran, ahlakın başlıca kurucusu, yarıcısı edebiyattır.(...) Bencildir insanoğlu, bencil olduğu için yalnız kendi dertlerini düşünür, yalnız onlara inanır, başkalarında gördüğü dertleri kendisinininkiler gibi kavrayamaz.(...) Bizi bencillikten edebiyat kurtarır, şiirler, hikâyeler, romanlar, tiyatro eserleri, denemeler kurtarır. Öteki insanların içlerini bize onlar açar, bize başkalarını onlar duyurur.

Bir toplumda ahlakın irdelenmesini, düzelmesini istiyor musunuz? O toplumda edebiyat, sanat merakı uyandırmaya, geliştirmeye çalışın. Çocuklara, gençlere şiirler, hikâyeler, romanlar okutturun, onları tiyatrolara, sinemalara gönderin. O hikâyelerin, romanların, oyunların insanlarıyla tanışınlar, onların hayatlarını hayallerinde yaşasınlar, öğrensinler onların içlerini, böylece gerçekteki insanları da daha iyi anlarlar. Çocuğunuz büyüyünce ne olacaksa olsun, küçükken siz ona

edebiyatı sevdirmeye bakın; ilim, bilgi sonradan gelecektir; önce insanlığını kurmak, hayalini işletmek gerekir” (Ataç, 1991: 187- 188).

Edebiyat eserinin eğiticilik yönü ergenlerin eğitimi açısından önemlidir; fakat edebiyatın bu yönüyle birlikte sanatsal yönünü de hatırlamak ve metne yaklaşırken buna dikkat etmek gerekmektedir. “Edebiyat, estetik bir eğitim aracıdır” (Gültekin, 2006: 27).

Varoluşundaki birinci amaç “*güzellik*” olan edebiyat eserinden, elbette -estetik haz vermesinin dışında- birçok “ *fayda*” da temin edilebilir. Onun eğitimin vazgeçilemez objelerinden biri olmasında, bu tür faydacı işlevlerinin önemli rolü vardır. Edebiyat eğitimsi de bunlardan geniş ölçüde faydalanır ve faydalanmalıdır... Ancak edebî metnin de bir sanat eseri olduğunun asla unutulmaması gerekmektedir (Çetişli, 2006: 80).

Edebiyatın, eğiticilik ve sanatsal boyutunun yanı sıra okuyucularına kurmaca dünyanın kapılarını aralamak ve onların bu dünyadan içeri girmelerini sağlamak gibi bir görevi de vardır. “Yazın eğitime düşen en önemli görev, kurmaca, yani nesnel gerçeklikle birebir nedensellik ilişkisi bulunmayan yapıtları estetik bütünlüğü içinde alımlamayı, onları çözümlmeyi, yorumlamayı öğretmektir. Ayrıca kurmaca yapıtlardan zevk almayı ve böylece okurları duyarlı kılmayı sağlamak yazın eğitiminin amaçlarından” (Dilidüzgün, 2007: 17). Kurmaca dünyayı alımlayabilen bir okur, bu kurgudan, onu anlamaktan zevk alacak, okuma alışkanlığı edinebilecektir.

1. 6. 9. Gençlik Edebiyatı

Türk edebiyatı içerisinde gençlik edebiyatı kavramı, çocuk edebiyatı içerisinde yer alan ya da çocuk edebiyatından kesin çizgilerle ayrılamamış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Dünü ve Bugünü Üzerine başlıklı çalışmalar (Gültekin, 1996; Can, 2000) incelendiğinde bu çalışmaların Alpay ve Anhegger (1975)’e, Özkırmımlı (1990) ve Gökşen (1993)’e dayandırıldığı ortaya çıkar. Bu üç çalışmanın da konu başlığı çocuk edebiyatı ile ilgilidir. Çocuk edebiyatının tanımlarına bakıldığında da bağımsız bir gençlik edebiyatı algısının olmadığı ortaya çıkar.

“Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle

zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2008: 17). Yalçın ve Aytaş tarafından çocuk edebiyatı, okuyucu zümreleri bakımından sınıflandırmaya tâbi tutulmuştur. Bu bağlamda 13-15 yaş grubu, ilk gençlik çağı çocuk edebiyatı okurları olarak sınıflandırılmıştır (2005, s.41). Oğuzkan (1977) ise çocuk edebiyatını, “2-14 yaş grubu bireylerin duygu, düşünce dünyasına hitap eden eserler” (s.12) olarak tanımlar. Oysaki ergenlik dönemi ile birlikte birey, biyolojik olarak gençliğe adım atmış, demektir. O hâlde ergenlik dönemine girmiş bir birey ile ergenlik öncesi bir bireyin okuma materyalleri birbirinde farklı olmalıdır. Ancak ülkemizde henüz bu bakış açısı oluşmamıştır.

Tural (1992) da gençlik edebiyatı algısının Türk edebiyatı için yeni olduğundan ve ülkemizde bu alanda eser verilmediğinden söz eder. Ayrıca gençlik edebiyatının çocuk edebiyatından bağımsız olamadığını ifade eder:

Gençlik Edebiyatı: Henüz, Türkiye’de bu grubun içine girecek türden eserlerin çok olduğunu, ihtiyacı karşılayabildiğini söylemek mümkün değil. Gençlik Edebiyatı, 13-23 yaş grubundaki insanların, benimsemesini, kabul etmesini, kendi nefsinin bir parçası hâline getirmesini istediğiniz kavramları, kabulleri, değerleri, davranışları, tepkileri, tercihleri aşlamaya matuf eserlerdir. Türkiye’de Gençlik Edebiyatı, Çocuk edebiyatından müstakilleşmiş bir saha olarak görünmüyor. (s. 14-15)

Gençlik edebiyatı kavramının Türkiye’de yeni bir kavram olması sebebiyle akademik düzlemde tartışılması ve bu alanda bilimsel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte gençlik edebiyatı sahasında telif ve tercüme olmak üzere pek çok roman ve öyküye rastlamak mümkündür. Durum dikkate alınarak gençliğin daha nitelikli eserlere kavuşmasının sağlanması için gençlik edebiyatı alanında çalışmaların ciddiyetle sürdürülmesi ve bu alanda eleştiri kurumunun da oluşturulması gerekmektedir.

Gençlik edebiyatı, kavram ve ürün olarak ne zaman ortaya çıkmıştır, sorusunu farklı yanıtlayan bilim adamları bulunmaktadır:

Gençler ve çocuklar için özel eserler yazılmasının gerekli olduğu fikri, çok eski tarihlerde karşımıza çıkar. Platon(Eflatun) Devlet adlı eserinin II. bölümünde gençler için uygun bir edebiyat ister. Eski Çağda ve Orta Çağın sonlarına kadar Esop'un masalları gerçek anlamda gençlik edebiyatı olarak görülür. Daha sonra Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde millî edebiyatların oluşmasına paralel olarak, gençlere yönelik eserler de çıkmaya başlar (Ülkü, 1985: 459).

Esasında Avrupa’da gençlik edebiyatının ortaya çıkışı burjuva sınıfının ortaya çıkışı ve onların çocuklarının eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğinin bir sorun hâline gelmesine denk düşer.

Bizde her ne kadar edebiyatımızda çocuk ve gençlere yönelik ilk eserlerin, Nabî'nin oğlu için kaleme aldığı "Hayriyye" ve yine divan şairlerinden Sümbülzade Vehbî'nin oğlu için yazdığı "Lûtfiye-i Vehbî" adlı mesneviler olduğu söylenirse de, bunların edebiyat tarihçileri tarafından çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgisi olmadığı görüşü ortaya atılmaktadır (Özkırımlı, 1990: 329).

Gültekin (1996, Özet), Türk Çocuk ve Gençlik edebiyatında dönemeç olan önemli tarihleri şöyle özetler:

Gençlere yönelik bir yazın düşüncesinin "bilinçli" olarak 1910'larda ortaya çıktığı görülmektedir. Türk Gençlik Edebiyatının ilk edebî ürünleri II. Meşrutiyet döneminde "şiir" alanında yayınlanmıştır. Yeni Türk harflerinin 1928'de kabulünden sonra yayınlanan dergi ve gazeteler bu alana büyük hizmet vermiştir. 1960'lı yıllar Türk Gençlik Edebiyatı'nın gelişimi için önemli bir evredir. 1964'te Doğan Kardeş Yayınlarının "Çocuk Romanı" yarışması düzenlenmesi, hikâye ve roman türünün gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur. 80'li yılların başlarında politik nedenlerle Türk Gençlik edebiyatı sekteye uğrasa da, 1980'li yılların ortasından itibaren Türk Gençlik Edebiyatı'nda büyük kıpırdanışlar göze çarpmakta ve 1990'lı yıllarda ise çeşitlenmekte olduğu görülmektedir.

Gençlik edebiyatı kavramı için çeşitli görüşler ileri sürülmesine karşın yine de genel geçer bir tanımlama yapmak mümkündür. “Bazı kuramcılara göre gençlik yazını, gençler tarafından, gençler için üretilen yazın olarak tanımlanırken bazılarına göre de gençlerin ilgisini ve dikkatini çeken konuları ele alan, onların sorunlarını dile getiren, onlara özgü olarak hazırlanmış yazınsal metinler olarak tanımlanmaktadır” (Dilidüzgün, 2007: 18).

“Gençlik edebiyatı kavramının batı edebiyatlarında genel anlamda “salt gençler için yazılan edebiyat” türü olarak ele alındığı görülür. Özel anlamda ise “gençlik çağında okunan kitapların tümü ya da gençler için yazılan, gençler, aynı zamanda yetişkinler tarafından okunan edebiyat türü olarak tanımlanır” (Özyer, 2006: 486).

Konu, içerik, sorunların ele alınışı ve biçim bakımından, çeşitli yaş basamaklarındaki gençlerin ve çocukların ilgi ve merak düzeyine uygun, edebî, eğlendirici, öğretici olma özelliklerinin yanında, estetik bakımdan hoşça gidecek şekillendirme ile yetişmekte olanların sanat zevklerinin gelişmesine hizmet

etmesi beklenen ve çoğu kere dolaylı olarak eğitici karakterli eserlere ("gençlik edebiyatı") adı verilmektedir (Ülkü, 1985: 459).

Asutay ise “Gençlik yazını, gencin kendi dünyasını oluşturan alt kültürün yazılı ürünüdür” (2001: 1) şeklinde tanımlamaktadır. Donelson ve Nilsen (2005), gençlik edebiyatını daha geniş bir üst kavram olarak düşünmekte ve bu bağlamda gençlik edebiyatını “12-18 yaş grubundaki bireylerin boş zamanlarında ve ödevlerini yapabilmek için okudukları okuma materyalleri” (s.1) olarak tanımlamaktadırlar. Tomlinson ve Lynch-Brown (2007: 4) ise, genç erişkin edebiyatını (Young Adult Literature), 11-18 yaş arası bireyler için yazılmış ya da onlar için bir yayınevi tarafından basılmış kitaplar olarak tanımlamaktadır.

Bilkan (2005: 12), Amerikan gençlik edebiyatından hareketle gençlik edebiyatı tanımına farklı bir bakış açısı getirmiştir:

Batı’da “Young Adult Literature” veya “Adolescent Literature” adı verilen bu edebiyat alanı, 12 ile 18, hatta 19 yaş arasındaki delikanlılık dönemini kapsamaktadır. Yetişkin edebiyatı olarak adlandırabileceğimiz bu alandaki edebî eserler, yaş, kültür seviyesi ve fizikî, biyolojik gelişmeye paralel olarak, farklı konu, üslûp ve anlatım özelliklerine sahiptir. Literatürde, “teenagers” olarak adlandırılan bu dönem, şüphesiz ki bilinen anlam sınırlarıyla, çocuk edebiyatından farklı bir karakterdir.

Yapılan tanımlamalardan hareketle gençlik edebiyatı, gençlerin duygu, düşünce ve hayal dünyasına hitap eden gençlerin beğenisini kazanan; çocuk edebiyatı ürünlerinden farklı özelliklere sahip eserlerdir diyebiliriz. Nitekim Sayın (1987: 76-77) da gençlik edebiyatı kavramını gençlerin beğenisini kazanmış, onların alımlama dünyasına hitap eden eserler olarak algılamaktadır:

Gençlik edebiyatı nedir? Bu edebiyat, yazarların özel olarak gençler için, yani özellikle belli bir yaş grubu için bilinçli olarak kaleme aldıkları kitaplar mıdır? Yoksa gençlerin kendilerinin oluşturdukları bir edebiyat mıdır? ...Gençlik Edebiyatı ve Yetişkinler Edebiyatı diye iki ayrı tür edebiyat mı vardır?

Federal Almanya gibi Gençlik Edebiyatına kuram ve uygulama alanında geniş çapta yer veren bir ülkede bile bu sorulara ortak ve kesin bir yanıt verilememektedir. Ancak soru bu biçimde, yani edebiyatı ortadan bölermişçesine sorulduğunda yanıt ya da yanıtlar zor hatta imkânsız hâle gelecektir... Soruya edebiyatı üreten yazardan değil de edebiyat ürünlerini okuyan ve kendi

ölçütleriyle değerlendiren gençlikten yola çıkarak yaklaşmak, daha verimli sonuçlara götürebilir.

Gözler yazardan ve yazarın ne amaçla yazdığı sorusundan, okura yani gençliğe çevrildiğinde doğal olarak soruların içeriği de değişecek, soru, gençlik hangi kitabı okuyor? Hangi kitapları severek okuyor, sorusuna dönüşecektir. Soru böyle sorulduğunda, bu kitaplar, bilinçli olarak gençliğin okuması için yazılmış kitaplar olabileceği gibi, okur hiç göz önünde bulundurulmadan yazılan bütün diğer edebiyat yapıtları da olabilecektir.

‘Gençlik edebiyatı’ diye tanımlanan alanı, gençlikten yola çıkarak belirlemek istediğimizde, gençliğin edebiyat dediğimiz ‘bütün’ içinden yaptığı seçim sözü konusu olacaktır. Başka deyişle, gençliğin beklentileri olduğu kadar, alımlama koşulları önem kazanacak, gençlik seçimini bu koşullara göre yapacak, gençler hayal güçlerine olduğu kadar düşün dünyalarına daha yakın kitapları ötekilerine yeğleyeceklerdir. Bu seçimi ise, gençlerin kendi beklentileri kadar, okudukları kitapların nitelikleri, içerdikleri konular, konuların işleniş biçimleri belirleyecektir.

Sonuç itibarıyla medeni bir millet olarak çocukların kültür mahsulleri olan edebî eserleri kendi dillerinde okuyarak anlamalarını istiyorsak onlara sağlam bir okuma alışkanlığı kazandırmalıyız. Bunun için de onlara ilgi ve ihtiyaçlarına uygun edebiyat ürünleri sunmalıyız. Çocukların boyama kitaplarıyla, renkli, resimli kitaplarla başladıkları okur-yazarlık maceralarını Gültten Dayıoğlular, Muzaffer İzgüler, İpek Ongunlar... ile devam ettirerek onların Huzur’u, Tutunamayanlar’ı okuyabilir, anlayabilir, klasik eserler üzerinde eleştiri yapabilir hâle gelmeleri sağlanmalıdır.

1. 6. 9. 1. Günümüz Dünyasında Gençlik Edebiyatı

Gelişmiş ülkeler, gençlik ve çocukluk edebiyatına ayrı bir önem vermektedirler. Örneğin Almanya’da; “gençlik ve çocuk edebiyatı alanında, en modern metotlar kullanılarak yılda 370 milyon nüsha "eser" piyasaya sürülmektedir” (Ülkü, 1985: 464). Almanların gençlik edebiyatının eğiticilik boyutuna verdikleri önem, bu alanda verilen ürün sayısından anlaşılabilir gibi, ülkelerinde ortaya çıkan yabancı düşmanlığının, kültürler arası çatışmanın önüne geçmek için gençlik romanları basmalarından, bunlarla ilgili tezler yapmalarından da anlaşılabilir (Tepebaşı, 1990; Harrington, 2008; Çelik, 2007).

Ancak gençlik ya da çocukluk edebiyatında geldikleri noktaya birden bire gelmemişlerdir. Almanya'da 16. yüzyıldan itibaren reform hareketinin doğuşu ve gelişmesi, matbaanın icadı ve yayılması ve kültür alanında kiliseden kaynaklanan eğitim karşısında hümanist-burjuva eğitiminin güç kazanması, gençlik edebiyatına daha fazla önem verilmesine yol açar.

Ancak asıl "gençlik edebiyatı", Aydınlanma Devrinde (1700-1789) gelişir. Aydınlanmacılar, gençlerin bilinçli, kişilik sahibi, "fikri hür, vicdanı hür", eleştiri yeteneğine sahip insanlar olarak yetiştirilmesine büyük önem verirler. 1774'te Dessau'da *Philanthropium* adıyla örnek bir okul kuran Johannes Bernhard Basedow (1723-90) gibi pedagoglar, yazarlarla tam bir işbirliği içine girerler. Bunun sonucunda, özel olarak çocuklara ve gençlere yönelik bir edebiyat konusunda ilk teorik tasavvurlar belirir.

19. yüzyılın ilk yarısındaki gençlik edebiyatı ise, Aydınlanmanın yerini alan Romantizm akımının etkisiyle çok sayıda dinî-ahlâkî eserlerden oluşur. Aydınlanma hareketinin akılcılığından ürkmüş kilisenin teşviki ve desteğiyle teologlar çocukların dinî eğitimine ağırlık veren, tolerans yerine gözü kapalı inancı esas alan eserler yazmaya başlarlar.

19. yüzyılın ikinci yarısında Almanya'da Restauration havası hâkimdir. Başarısız 1848 ihtilâlinde sonra yeniden şiddetli bir sansür uygulamasına geçilmiştir. Öte yandan geniş halk kitleleri okumaya yönelmiş (1770'te okuyabilenler nüfusun % 15'ini oluştururken, bu rakam 1840'ta % 40'a çıkmış, 1900'de ise % 90'a ulaşmıştır), kitapçılıkta ve basım tekniğinde büyük ilerlemeler sağlanmıştır.

Almanya'da trivial edebiyat "üretim"ini ve "pazarlama"sını üzerine alan özel yayın evleri, hatta tam bir endüstri, 1871 'de millî Alman devletinin kuruluşuyla iyice gelişir. Almanya'da bu dönemin gençlik ve çocuk edebiyatı da büyük ölçüde bu akımın etkisinde kalmıştır. Aydınlanmacı, akılcı düşünüş ve amaçlar kaybolmuş, onların yerine bir illüzyon edebiyatı geçmiştir (Ülkü, 1985: 459-464).

Yine bu devirde ortaya çıkan bir tür de yazarları kadınlar olan "genç kız kitapları"dır. Bunlarda da amaç, eşitlikçi ve akılcı bir eğitim değil, anne babaların ve müstakbel kocaların beğeneceği, "iyi" kızlar yetiştirmektir (Neydim, 2005).

20. yüzyılın ilk yarısında Alman gençlik edebiyatı çok büyük ölçüde politize olur. "1933-1945 yılları arasında gençlik nasyonal sosyalizmin fikir taşıyıcısı olarak kabul edildiğinden, eserlerde daha çok vatan sevgisi, ırkçılık ve savaş konuları işlenmiştir" (Can, 2000: 42).

Alman gençlik ve çocuk edebiyatında yeni bir dönem, 2. Dünya Harbinden sonra, sosyal sistemleri farklı iki Alman devletinin kuruluşu ile başlar. Avusturya, Almanya Federal Cumhuriyeti ve Alman Demokratik Cumhuriyetinde ayrı ayrı edebiyatlar gelişirken, gençlik ve çocuk edebiyatı alanında da yeni arayışlara girilir.

... Özellikle 1970'lerden bu yana dil bakımından orijinallik, sanat değeri ve fikrî derinlik taşıyan, dünyayı eleştiri gözüyle görmeyi teşvik eden çok sayıda eser de yayımlanmakta ve bunlar ileri bir basım tekniği ile okuyucuya ulaştırılmaktadır. Ülkede basılan kitapların % 5 kadarını gençlere ve çocuklara yönelik edebiyat oluşturmaktadır. 90 kadar yayın evi sadece bu alanda yayın yapmakta, 35 üniversitede ve yüksek okulda gençlik ve çocuk edebiyatı ile ilgili araştırma ve öğretim programları yürütülmekte, 7 özel araştırma merkezinde bu edebiyat bilimsel olarak incelenmektedir (Ülkü, 1985: 459-464).

Almanya'da gençlik edebiyatı olgusunun gelişim süreci bu şekilde işlemişken Amerika'da gençlik edebiyatının tarihsel gelişimi konusunda şunlar söylenebilir:

18. yüzyılın ortalarına kadar ABD, çoğunlukla kırsal bir tarım toplumu idi. Çocuklar, yedi yaş gibi oldukça küçük yaşlardan itibaren dışarı çalışmaya gönderilmekteydiler. Ergenlik dönemi içerisindeki bireyler de ulusal iş gücünün birer üsurları olarak görölüyorlardı. Günümüzde olduğundan çok daha küçük yaşlarda çocuklar, anne babalarından, ailelerinden bağımsız hâle geliyorlardı. Okullar azdı ve okula devam, kısa süreli ve düzensizdi. Sonuç olarak genel nüfus içinde kitaplara ihtiyaç yoktu ve o dönemde ergenlik olgusu da yoktu.

Bir yaşam dönemi olarak ergenliğin kabul edilmesi yirminci yüzyılın ortalarına düşmektedir (Appleby, 1989; Wilder ve Teasley, 2000). Sanayileşmenin etkileri, Çocuk İşçi Yasası, 1930'lardaki büyük kriz, tarımdan endüstriye geçiş, kırdan kente göç, okula zorunlu devam yasası, çocuk ve gençlerin okula devamını sağlayan olaylardır. Bunların sonucunda da 1900'lerden 1940'lara kadar ABD'nin nüfusu % 72 artmış olmasına rağmen lise mezunu %1700 oranında artış göstermiştir (Gopel, 2005).

Elbette gençler, gençlik edebiyatı kavramı ortaya çıkmadan çok önceleri edebî ürünleri okuyorlardı ve bunlardan bazıısı hoşlarına da gidiyordu: Uğultulu Tepeler, Büyük Umutlar, Gülliver'in Seyahatleri, Dünyanın Merkezine Yolculuk. 1920'ler ve 1930'larda yayınevlerinde çocuk, gençlik bölümlerinin kurulmasından sonra bugünün genç erişkin kitaplarının öncüsü sayılabilecek birkaç kitap basıldı. Ancak bu kitaplar, hâlâ yetişkin kitaplarının bulunduğu raflarda kendilerine yer bulabilmekteydi. Öte

yandan bu öncül kitaplar, gençlik edebiyatının tanınmasına ve tanımlanmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca Gençlik edebiyatının ilk ürünleri 19. yüzyıl ortalarında çıkmış olmasına rağmen okullarda klasikler üzerinde durulması, klasiklere vurgu yapılması gençlik edebiyatının gelişimini geciktirmiştir.

Gençlik edebiyatının ilk önemli eserleri 1960'ların sonu ve 70'lerin başında verilmeye başlandı. Gençlik edebiyatı için filizlenme dönemi denilebilecek bu dönemde aynı zamanda ve çok sayıda ürün verildi. Ancak bu ürünler, olay örgüsü ve karakterlerin verilmesi açısından düşük kalitedeydi. Bu romanlar, edebî sahada kötü isim bıraktıklarından gençlik edebiyatı alanında hiç de olumlu bir etki bırakmadılar ve bu romanlar, kötü kalite romanlar olarak sınıflandırıldılar. 1960'lar ve 70'lerin ideolojilerin egemen olduğu ortamında gençler ve toplum için tabu sayılan cinsellik, uyuşturucu kullanımı, savaş gibi konular gençlik romanı yazarları tarafından işlendi. Buna karşın 70'ler ve 80'ler boyunca kitapları sansürleme girişimleri artarak devam etti. Bununla birlikte 90'larda genç nüfusun artmasıyla da gençlik edebiyatı alanı olgunlaştı ve gelişti. Daha nitelikli, daha çeşitli ve ciddi kitaplar, son yirmi yılda yazılır hâle geldi.

Ayrıca Amerika'nın eyaletlerinde uygulanan edebiyat öğretimi programı da ergenlik dönemini yaşayan bireylere verilen önemi ortaya koymaktadır:

... Gençlerin okuma alışkanlıklarında yapılan incelemeler, öğrencilerin derste öğretilen edebiyatla okudukları arasında bağlantılar kurma ihtiyacında olduklarını ortaya çıkarmıştır. Son kırk yılda ergenlere yönelik bir edebiyat oluşmuş ve bu kitaplar çok satanlar listelerine girmiştir. Bunu sağlayan ergenlerin ilgilerini edebiyata yöneltmek için öğrencilerin kendilerini yakın hissettikleri metinlerin sınıflarda kullanılmasıdır. Her şeyden önce onların edebî eserleri değerlendirebilmeleri için iyi birer okur olmaları gerekliliği fark edilmiştir...

... Üniversiteye hazırlık amaçlı iyi bir lisenin kaynaklar listesi antik çağlar tiyatrosu, 18. yüzyıl romanı, Shakespeare, modern tiyatro, çeşitli zaman ve uluslardan şairlerin şiirleri, modern Güney Amerika eserleri, Türk eserleri, çeşitli dönemlerden kadın yazarların eserleri, her tür roman ve hikâyeler, yazılı basın ürünleri, özellikle gençler için popüler romanlar, televizyon programları, belgeseller ve görsel medya ürünlerini içermektedir.

... Edebiyat öğretim programında bugün daha baskın olan bir eğilim de *temayı* temel alan bir yaklaşımdır, yani eğitimciler belli yaş grupları için uygun veya ilginç olduğunu düşündükleri belirli tema ve başlıklara karar verip, bu temalara ait ve çeşitli türlerde metinleri seçip bir araya getirmektedirler (Orhon, 2002: 44-47).

Amerikan Eğitiminde Uygulanan Edebiyat Öğretimi Programından Örnek Bir Ünite (Orhon, 2002: 44-47).

Ünite	Amaçlar	Kaynaklar	Davranışlar	Ölçme/değerlendirme
Kişilik ve iç çatışma	Edebî eserlerin analizine yönelik alıştırmalar yapmak.	Kimlik- kişilik tanıma ve hayat deneyimlerini sınama ünitelerinden seçmeler.	<ul style="list-style-type: none"> - Bir idealist ile bir realistin yaşam tarzlarını karşılaştıran bir yazıyı inceler. - Sınıf arkadaşları ile birlikte bu karşıtlıkları gösteren bir tablo oluşturur. - Molly Morgan'ı okuduktan sonra tabloyla bağlantı kurarak eseri tartışır. - Öykünün kahramanlarından birine mektup yazar. - Şimdiye kadar okuduğu eserleri inceleyerek kendinde derin izler bırakan örnekler bulur. - İncelediği eserlerden herhangi birindeki kahraman hakkında değerlendirmeler yazar. - İlköğretime başlarken hissettiklerini hatırlamaya çalışır. - İlköğretim ve lise arasındaki geçiş dönemini ve farkları yazar. - Yaşamının o döneminden hatırladığı en az beş olayı yazar. - Yetişkinlerin gençlere karşı tutumunu tartışır. - Cather in the Rye' in ilk üç bölümünü okur. - Kendisini bu bölümü okuyan bir editör sayarak bu sıfatla değişiklikler önerir. - Eserdeki kahramanların duygularını sınıfta tartışır. - Çeşitli yazılar ve resimler seçerek kahramanlardan Holden'in içindeki çelişmeleri yansıtan bir pano hazırlar. - Shakespeare ve Julius Caesar bildiklerini hatırlar. - Oyunun geçtiği tarihsel dönemi tartışır. - Oyunun ilk bölümünü sınıfta okuyarak günümüz İngilizcesine çevirir. - Oyundaki başlıca kahramanların karakter tanımını yaparak günümüzdeki politik örneklerle benzerliklerini bulur. - Oyunun tümünün ya da bir bölümünün çağdaş düz yazı ile kısa bir özetini yazar. - Eserin başlıca kahramanlarının gerekçelerini tartışır. - Brutus'un yaşadığı ilk çatışmayı ortaya koyan bir monolog yazar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrenciler incelenen eserdeki karakterlerden biri hakkındaki kendi görüşlerini okuyucuya kabul ettirmeye çalıştıkları yazılı bir ödev hazırlarlar. - Öğrencilerin sınıfa diyaloglar sunması sağlanır ve öğretmen tartışmayı yönetir. - Tartışmalar ve diğer gözlemlerle öğrencilerin çalışmalarını izlenir. - Sorular ve tartışma yoluyla öğrencilerin hayal gücü ve eleştiri yetenekleri ölçülür.
	Kendi yazacağı bir eser için okuduğu edebî eserlerden birini örnek almak.	“Molly Morgan” “The Music Box” (film) “The Secret Lion” Alberto Alvaro Rios		
	Edebî bir eserdeki karakterlerin iç çelişmesini kavramak.	“Cather in the Rye”		
	Shakespeare'in eserlerinde işlediği insan ve toplum yapısı ile günümüz arasında bağ kurmak.	“Julius Caesar”		

Yukarıda, edebiyat öğretim programı çerçevesinde uygulanan bir üniteye ve bu çerçevede hazırlanmış kazanımlara bakıldığında da gence verilen önem anlaşılabilir. Şöyle ki hem ünitenin konusu hem derslerde kullanılacak araç metinler, ergenlerin içinde buldukları dönem, geçirdikleri psikolojik zorluklar dikkate alınarak tasarlanmıştır. Örneğin Salinger'e ait Catcher in the Rye klasik denilebilecek bir gençlik romanıdır. Bu roman, 1951 yılında basılmıştır. Döneminde kullanılan dil yüzünden yasaklanmış, “Çavdar Tarlasındaki Çocuklar” ismiyle Türkçe olarak da basılmıştır. Romanda olaylar, Caulfield isminde ergen bir esas kahraman tarafından anlatılmaktadır.

Görüldüğü gibi Amerika’da edebiyat öğretim programı, ergenlik dönemi içerisinde bulunan gençler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Temalar çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim programı, ergenlik dönemi içerisinde bulunan öğrencileri o kadar çok merkeze almıştır ki *kişisel gelişim ve iç çatışma* konusu ünite olarak öğretim programına dâhil edilmiştir.

Sadece Amerika ve Almanya’da değil Japonya’da da gençliğin oluşturduğu popüler kültür üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Allen ve Ingulsrud (2003) Japon popüler kültürü üzerinde yaptığı bir çalışmada Manga denilen çizgi romanların okuma alışkanlığında etkili olduğunu, hatta bu türün eğitimsel içerikli olarak kullanımının söz konusu olduğunu ifade etmektedirler.

Amerika, Almanya, Japonya gibi gelişmiş ülkelerde gençliğe, gençlik edebiyatına değer verildiği görülmektedir. Oysaki “gençler için bayram düzenlenen tek ülke olan, nüfusunun yarısına yakını gençlerin oluşturduğu ülkemizde, gençlik edebiyatı alanında beklenen düzeyde kitap yazılmadığı, araştırma yapılmadığı” (Özyer, 2006: 485) söylenebilir.

Gençlik edebiyatı, geleceğin yetişkinlerinin kişiliklerinin gelişiminde gerekli olan kültürel birikimin, kazanılmasına yardımcı olacağına göre öncelikle gençlere, edebiyat ürünlerini okuma alışkanlığı kazandırmak gerekmektedir. Bunun için de yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa eğitim ilkesinden yararlanılarak ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada gençlik edebiyatından yararlanılabilir.

Aynı zamanda ergenlik dönemi içerisindeki birey, gençlik edebiyatı aracılığıyla “görülmeveni gören, duyulmayı dinleyen; düşünen, sorgulayan, hayatın değişebilirliğine inanan bir birey olarak yetişir. Bu da çocuğun, gencin yaşamı anlamasına, anlarken kendini tanımasına, özgürleşip ve yaşadığı dünyayı anlamının da ötesinde, iyiye, güzele, doğruya yönelik değiştirme çabasına girmesini sağlar” (Cengiz, 2006: 17).

1. 6. 9. 2. Türkiye’de Gençlik Edebiyatı

Yazılı ve sözlü geleneği yüzlerce yıl öncesine dayanan Türk edebiyatında çocuk, genç, çocukluk veya gençlik olguları her zaman işlene gelen kavramlar olarak görülmektedir.

Kurnaz (2003); Cafer Çelebi, Necati Beğ, Ahmed Paşa, Hayâli Beğ, Bâki, Nev’î, Fasih, Sümbülzâde Vehbi, Vâsıf, Sırrî, Şâkir gibi şairlerin şiirlerinde çocuklarla ilgili hususiyetleri incelemiştir. Bu çalışmada, çocukların toprakla oynarken, ok ve yay

kullanımına meylederken, bayram yerlerinde kurulan atlıkarıncalara ve tahtadan atlara binerken, cambazlığa heves edip yüzük saklama gibi oyunlar oynarken betimlendiği; hikâye, masal, destan vb.'lerini dinlemekten hoşlandıkları, okul var iken tatilleri iple çektikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocuklara dair ilginç geleneklerin varlığı da incelenen şiirler sonrası ortaya konan tespitlerdendir.

Çelebioğlu (1985) ise Yaşnâmeler yoluyla Eski Türk Edebiyatında gençlik kavramına bakışı ve gençliğe yüklenen anlamları şöyle ifade eder:

Kültürümüzde, edebiyatımızda ömür safhaları, umumiyetle oğlanlık, yiğitlik ve kocalık olmak üzere üç veya daha fazla gruplara ayrılmıştır. Yiğitlik dönemi, on beş -otuz yaşları arasındır. İlgiler kurularak muhtelif yönlerden gençlik dönemi, bahara, öğle güneşine, gülşene, kükrer arslana, sele, akarsuya, dolunaya, uçan-kaçan kuşa vs. benzetilir.

Bazen gençlik icabı insan zevk u safaya, eğlenceye düşebilir; vaktini gafletle geçirip ölümü, günahı unutabilir; muhalif, nâsezâ şeyler uygun görülebilirse de asıl genç, asıl yiğit, haddi aşmayan, bunları ve benzeri şeyleri yenebilen yaşlıların tecrübelerinden istifade edebilendir (Çelebioğlu, 1985: 173).

Çocukluk ve gençliğin edebiyatımızda bir konu, kavram olarak her zaman işlendiği söylenebilir; fakat çocuk ve genç, benzetmelerde kendine yer bulmuş ve nasihat edilen olmuştur. Dolayısıyla pedagojik açıdan çocuğu, ergenlik dönemi içerisindeki gençliği, onların çalkantılı dönemlerini dikkate alarak ortaya konan edebiyat ürünlerinin varlığı tartışmaya açıktır.

“Türk Edebiyatı Tarihine gençlik edebiyatı çerçevesinde baktığımızda Avrupa ülkelerinde genelde kabul edilen 'gençler için yazılan edebiyat' dalından çok, içinde gençlerin konu edildiği edebî eserleri görürüz.” (Özyer, 1994: 63). Bu eserler de Tanzimat döneminde kendine yer bulabilmiştir.

Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey ve Rakım Efendi, Hüseyin Rahmi'nin Şık, Recaizade Mahmud Ekrem'in Araba Sevdası romanlarında genç karakterler konu edilmektedir. Bu romanlarda doğulu değerler ile batılı değerlerin çatışması mizah unsurları da kullanılarak işlenmiştir. Felatun Bey, Bihruz ve Şık gibi “alafranga” tiplerin karşısına romanlarda Rakım Efendi gibi kendi kültürü ile uyumlu tipler yerleştirilmiştir (Kerman, 1985).

Aslında Tanzimat sonrası eserlerde de doğu batı değerleri çatışması bağlamında gençliğe nasihat verilmeye devam edildiği, edebiyat eserlerinde hâlâ eğitim vermenin ön planda olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet döneminde ise harf inkılâbı, millî mektepler hareketi, halkın okuryazarlık edimi için gerçekleştirilen önemli adımlardandır. Savaştan çıkmış bir ülkenin okuryazarlık anlamında çalışmaları çocuklar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde ortaya konan eserler de çocuklar için yazılmış ya da çocuklar için çevrilmiştir.

Harf devriminden sonra çocuk gazete ve dergilerinde bir artış ve canlılık görülür. Bu sıralarda çıkmaya başlayan, bir bölümü yine pek uzun ömürlü olmayan çocuk dergileri arasında *Çocuk Sesi*, *Mektepli*, *Arkadaş* ve *Çocuk* dergilerinin ayrı bir önemi vardır. Genç kuşaklara aşılacak istenilen birçok yeni görüşlerin ve değerlerin benimsetilmesinde bu çocuk dergilerinin büyük hizmeti dokunmuştur.

Kimi yazarların 1930'lerden sonra çocuk romanı yazmaya karşı ilgi göstermeleri ve ortaya birtakım eserler koymaları da bu süreçte önemli bir gelişme olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Mahmut Yesari'nin *Bağrı Yanık Ömer*, Nimet Rakım Çalapala'nın *87 Oğuz*, Huriye Önez'in *Köprü Altı Çocukları*, İskender Fahrettin Sertelli'nin *Tahtları Deviren Çocuk* ve Cahit Uçuk'un *Türk İkiizleri* adlı kitapları böyle bir ilginin sonucu ortaya çıkmıştır (Oğuzkan, 1979: 279-280).

Ayrıca yine bu dönemde telif eserlerin yanında birçok çeviri eser de dilimize kazandırılmıştır. Çalışmalar, batı medeniyeti bağlamında bir medeniyet oluşturma ve Türkiye Cumhuriyeti'nin istediği insan tipini yetiştirme çabasıyla devam ettirilmiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısında da gençlere yönelik eserlerin varlığından söz etmek mümkün değildir. Ancak çocuğa yönelik eserlerden söz edilebilir ve bu eserlerde ise köy edebiyatının izlerini görmek mümkündür. Talip Apaydın, Toprağa Basınca; Aziz Nesin, Köylerin En İyisi Bizim Köy; Halil Kocagöz, Ötleğen Kuşu; Mümtaz Zeki Taşkın, Ülkü Öğretmen, Çitlenbik Kız; Kemal Bilbaşar, Yonca Kız...

Bunlarla birlikte çocuk ve gençlik edebiyatının 80'lerin sonunda da kabul görmediği; ancak tartışmalara konu olduğu söylenebilir. Tomris Uyar, Yaşar Kemal, Cemal Süreya gibi yazarlar, edebiyatı ortadan bölüyormuşçasına oluşturulmuş çocuk ve gençlik edebiyatı gibi kavramlara karşı çıkmaktadırlar.

Cemal Süreya “niçin çocuk romanı olsun, çocuk politikası var mı ya da çocuk belediyesi? Çocuklar henüz ekmeğe epe diyorsa, ona kalkıp “epe” diye söz etmeyelim ekmekten. O zaman “epe” den ekmeğe geçiş süresi uzar ya da hiç değilse biz uzamasını istiyoruz demektir, çocuk edebiyatı budur “Çocuğun baştan aşağılanması”. (Süreya, 1987: 329).

“Bir süredir her şeyi sınıflandırma modası edebiyata da bulaştı. Gençlik edebiyatı, çocuk edebiyatı, kadın edebiyatı, göçmen edebiyatı... gibi. Edebiyatın kendine özgü bütünlüğü, tamlığı olduğu görmezden gelindi” (Uyar, 1987: 94). Bu tür düşünceler kendi bağlamı içerisinde haklı olabilir. Ancak, ortaöğretim düzeyindeki her öğrencinin Huzur’u alımlamasını beklemek de oldukça yanlış bir düşüncedir. Bu tür kavramları da edebiyatı ortadan bölüyormuşçasına düşünmek yerine çocuğun ve gencin edebiyat denilen olgu içerisinden alabildiği; okumaktan hoşlandığı eserler olarak değerlendirmek gerekir.

Çocuk ve gençlik edebiyatının gelişmesinin önündeki engellerden biri de edebiyat çevrelerince kabul görmemesidir. Oysaki İpşiroğlu (2001: 176)’nun da belirttiği gibi “Çocuk diye bir varlık olduğuna göre ve çocuğun düşünme, duyma, algılama biçimi bizimkinden ayrıldığına göre, elbette ki doğrudan çocuk okuyucuya yönelik olan çocuk yazını da vardır ve olmalıdır. Önemli olan bu yazının “epe” yazını olmaması, çocuğu aptal yerine koymamasıdır.”

90’lı yıllarla birlikte kurumların öykü ve roman yarışmaları açması, 1998 yılından bu yana eğitim fakültelilerinin sınıf öğretmenlikleri, Türkçe öğretmenlikleri ve okul öncesi öğretmenliklerinde çocuk edebiyatı derslerinin okutulmaya başlanması çocuk ve gençlik edebiyatı alanında atılan önemli adımlardandır.

Bununla birlikte Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, Türk çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimine düzenlediği sempozyumlarla katkıda bulunmayı sürdürmektedir. Bu sempozyumlar 2001’de Gülten Dayıoğlu; 2005’te Muzaffer İzgü, 2007’de Ayla Çınaroğlu, 2010’da Gülsüm Cengiz adına düzenlenmiştir. Ayrıca Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi de I., II. ve III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumlarını düzenleyerek çocuk ve gençlik edebiyatı alanına bilimsel düzlemde katkı sağlamıştır. Ankara Üniversitesi tarafından 2009 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezinin kurulması da bu alanda atılan önemli adımlardandır.

Tüm bu gelişmelerle birlikte ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde gençlik edebiyatının da ders olarak konulması gerekmektedir. Böylelikle öğretmen adayları, öğrencilerine okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmada bir bakış açısı kazanmış olacaklardır.

1. 6. 9. 3. Gençlik Romanlarının Özellikleri

Bugün gençlerin okumadığından sıklıkla şikâyet edilmektedir. Bu durumun nedenleri okumayan toplum, okuma alışkanlığından yoksun anne baba; okumanın anlık faydadan uzak, zahmetli bir iş olarak görülmesi olabilir. Ayrıca bu durumun nedeni gençlik edebiyatı ve çocuk edebiyatı gibi kavramların ülkemizde yeni yeni gündeme geliyor olması, genç kuşak edebiyatının yeterli derecede ele alınmaması, genç kuşağa göre bir edebiyat fikrinin tartışılmaması, genç kuşağın psiko-sosyal, estetik, edebî vd. temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir edebiyat kavramından söz edilememesi olabilir.

Gençlik Edebiyatı, ülkemiz için yeni bir kavram olduğundan gençlik romanlarının ne olduğu sorusunun cevabını öncelikle batı edebiyatında gençlik romanlarının özellikleri dikkate alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Batı edebiyatında dahi gençlik romanlarının harcıâlem edebiyat olarak değerlendirilip küçük görüldüğüne şahit olunmaktadır. “Bir ergen kahraman al... Ona bir öyküyü birincil ağızdan anlattır. Karakter sayısını asgaride tut ve bu karakterlerin kişiliklerini yarım yamalak ver. Bir ya da iki cümle ile üstünkörü bu karakterlerden bahset. Bolca popüler kültür ekle ve karakterlere lakaplar tak...” Cart (1996: 243). Âdeta bir yemek tarifi veriyormuşçasına gençlik romanının formüllerle tanımlanmasının tür olarak gençlik romanını zayıf düşürdüğü söylenebilir. Gençlik edebiyatını formüllerle ifade etmek, tanımların dar kalıplarına sıkıştırmak doğru bir yaklaşım da olmayabilir. Bununla birlikte gençlik edebiyatı bağlamında yazılan romanların ortak özellikleri belirlenerek gençlik romanının ne olduğu konusunda zihinlerde bir fikir uyandırılabilir.

Bushman ve Bushman (1993: 2), “gençlik romanında başat kahramanların gençlerden oluştuğunu; gençlerin çatışmalarının, ilgilerinin anlatıldığını ve bu tür metinlerde gençlerin kendilerine has dillerinin kullanıldığını” ifade ederler. Angelotti, bir gençlik romanını okumayı genç bir insanın arkadaş seçmesine benzetir. “Nasıl ki bir genç, yaşıtı biriyle arkadaşlık eder; onunla hayat, aşk üzerine konuşur; işte gençlik romanı da gence, genci, onun diliyle anlatır” (Kelly ve Small, 1999: 67).

“Gençlik romanları, genç karakterler üzerine odaklanmaktadır ve gençlerin benlik algılarını, hayallerini ve tecrübelerini konu edinir.” (Brown ve Stephens, 1996: 5)

Nilsen ve Donelson (2005: 28-35), tarafından ortaya konan altı özellik, gençlik romanlarını açıklayıcı ve bu alanda rehberlik edebilecek niteliktedir. Çünkü araştırmacılar, bu özellikleri belirlerken 1967–2003 yılları arası yayınlanan 190 gençlik romanını dikkate almışlardır.

1. Romancılar, gençlerin bakış açısıyla yazarlar.
2. Genelde bu kitaplarda anne-babalar ve yetişkinler gençleri anlamazlar.
3. Gençlik kitaplarında olayların akışı hızlı gerçekleşmektedir.
4. Gençlik kitapları genç erişkinlere özgü konuları işlemektedir.
5. Gençlik kitaplarında karakterlerin başarıları ve iyimser bir hava vardır.
6. Bu türde gençlerin önemsedığı duygular anlatılır. (s. 28-35).

Mertz ve England (1983: 120-123)'a göre kaliteli ergen romanları aşağıdaki on özelliği taşımaktadır. Ancak araştırmacılar da belirtilen on özelliğin aynı anda bir ergen romanında bulunamayacağını belirtmektedirler.

Birinci madde, ergen romanında temel ölçüttür. İkinci, üçüncü ve dördüncü maddeler ise, romanın yapı ve üslubu ile ilgilidir. Son altı maddede ise, ergen romanında öne çıkan konu ve içerik özelliklerine odaklanılmaktadır.

1. *Ergen romanında genç bir esas kahraman vardır.* Belki en açık ve gözlenebilen özellik karakterlerin yaşlarının erken ergenlikten gecikmiş ergenliğe kadar çeşitlilik göstermesidir. Bu yüzden bu romanlar, gelişimin iki farklı aşamasındaki büyümeyi gösterir. 11 ile 14 yaş arasındaki genç karakterler için olan öyküler, çocukluktan ergenliğe geçiş üzerinde yoğunlaşır. Daha büyükler için ergenlikten yetişkinliğe geçiş merkezdedir.
2. *Ergen romanı sıklıkla ergenlerin hikâyedeki olayları yorumlayışını gösteren bakış açısına yer verir.* Bu romanlardaki ana karakterler, genellikle hikâyeye hakkında kendi yorumlarını okuyuculara anlatırlar; dünyaya onların bakış açısından bakılır. Olayları aktarmak için kahramanların günlüklerinden, mektuplardan doğrudan alıntılar yapılır.
3. *Ergen romanında diyaloglar anlaşılabilir.* Birden fazla anlatıcının kullanımıyla gerçekleşen bakış açısının yaygınlaşmasına rağmen romanlar, basit ve anlaşılırdır.
4. *Ergen romanı yapısal kurallarca şekillenir.* Bu türdeki romanlar genellikle kısa, çoğu bir oturuşta okunabilir. Ayrıca olaylar; bir yaz tatili, okuldaki bir dönem, bir arkadaş ya da akrabaya yapılan ziyaret ya da yeni bir iş veya toplumdaki ilk hafta gibi sınırlı bir zaman diliminde gerçekleşir.
5. *Ergen romanındaki ana karakterler; düşünce, tesir ve çatışmaları çözme konusunda oldukça bağımsızdır.* Gerçek ya da değil ana karakterler, genellikle kendi problemlerini kendileri çözümler. Problemler; ebeveynlerin boşanmasını kabul etme, ölüm, karşı cinsle arkadaşlık, alkol ya da uyuşturucu kullanımı ya da ahlaki ikilemler olabilir. Romanların çoğu, sorunlarla tek başına yüzleşmeye çalışan ergenleri tasvir eder. Yine de romanın sonu ana karakterin bağımsızlık ya

da bağımsızlığı aramanın nelere mal olacağını anlamasıyla ilgili örneklerle doludur.

6. *Ergenler, kararlarının ve eylemlerinin sonuçlarına katlananlar olarak gösterilirler.* Karakterler, neden-sonuç ilişkisinin hayatlarını yönettiğini öğrenen özgür aktörler olarak tasvir edilir. Birçok ergen, karar verirken ve sonuçlarını yaşıyorken görülür. Basit bir kararın hayatını nasıl etkileyebileceğini fark etmek, karakterin olgunlaşmasına sebep olur.
7. *Ergen romanı, ergen gelişim özelliklerini ve ergenlerin psikolojik durumlarını ortaya koyar.* Romanlar “Ben normal miyim?”, “Bundan kurtulabilecek miyim?” “Ne zaman istediğim gibi yaşamaya başlayacağım?” gibi sorular içerir. Bu romanlar, gelişimsel evre olarak tamamen ergeni tanımlayan fiziksel, psikolojik ve sosyal değişiklikleri araştırır. Ergenliğin başlangıcı ve buna eşlik eden cinsel farkındalık ergen romanında yaygın bir temadır.
8. *Ergen romanı, ergene karşı toplumsal tavrı ve güncel konuları yansıtmaya çalışır.* Ergen romanlarındaki konular, temalar ve karakterler genellikle toplumun endişelerini yansıtır. Romanların çoğunun öncelikle (küçük yaşta hamilelik, uyuşturucu kullanımı, eşcinsellik, ölüm ve boşanma gibi) konuşulması yasak olan konularla ilgilenmesine rağmen; romanlar, geleneksel ahlakı savunurlar.
9. *Ergen romanı, ana karakterin çoğunlukla aşamalı, artan ve tamamlanmamış büyümesini kapsar.* Ergen romanında ana karakterdeki değişiklikler tanımlanabilir; ama bunlar oldukça ani ve etkileyicidirler. Romanın sonunda, kahramanın hâlâ olgunlaşmamış ve kendini geliştirememiş olmasına rağmen başlangıçtakinden daha olgun olduğu fark edilir.
10. *Ergen romanları nihayetinde ümit vericidir.* Belirtildiği gibi romanlar, şanssız ve acımasız sosyal gerçeklerle ilgili olabilir yine de kahramanların çoğu bu gerçeklerin sonuçlarıyla başa çıkabilmiştir. Daha da önemlisi karakterler, hayatla başa çıkabileceklerini gösterirler; farkındalığa doğru önemli, tutarlı ve aşamalı gelişme ortaya koyarlar.

Chance (1999: 67), Reed (1994)'in ortaya koyduğu özelliklerden de yararlanarak 1997 yılında en popüler 23 genç erişkin romanını incelemiştir. Chance, bu romanları karakterler, olay örgüsü, bakış açısı, mekân, üslup, tema ve söyleyiş biçimi (tone) bakımlarından incelemiştir. Elde ettiği verilere göre popüler romanların özelliklerini oranlar vererek şöyle sıralamıştır:

1. Romanlarda genç erişkin esas kahramanlar vardır (%100).
2. Esas kahramanların çoğunluğu hareketli mizaca sahiptir (%91).

3. Romanların büyük bölümünde olayın ilerlemesinde düzensizlik yerine aşamalılık vardır (%96). Olayların ilerleyişinde üç olay örgüsü motifi vardır. Bunlar olayın yükselişi, doruğa ulaşması ve düşen olay örgüsüdür. Bu üç durum baskındır (%70).
4. Romanlarda iki çatışma türü hâkimdir. Birey -kahraman ve kahramanın kendisiyle çatışması (%43).
5. Romanların büyük bölümü birinci kişi bakış açısıyla anlatılır (%70).
6. Öyküde geçen olaylar, ön plan (%52) ve arka planda (%48) geçmektedir. Mekânlar, çatışmaların açıklanması için kullanılmıştır (%43).
7. Değiş bilim araçları ve imgeler kullanılır (%35).
8. Tema örtük (%48) ve açık (%52) olarak sunulmuştur. Kişinin kendini tanıması ve kendi yaşam sorumluluğunu üzerine alması en sık işlenen temalardır (%52).
9. Romanların büyük bölümü ciddi tondadır (%74).

Bu anlamda genç erişkin edebiyatı için oluşturulmuş ölçütleri Herz ve Gallo'nun *Hinton'dan Hamlet'e* (2005: 8-9) isimli kitabında da bulabilmek mümkündür.

1. Olay örgüsünün merkezinde bulunan ana karakter, bir delikanlıdır (teenager).
2. Kahramanın hareketleri, aldığı kararlar, olayların sonucunu etkileyen önemli faktörlerdir.
3. Olay örgüsündeki (öyküdeki) problemler ve olaylar, delikanlıların günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylardır ve öyküdeki diyaloglar, delikanlıların konuşmalarını yansıtır niteliktedir.
4. Bakış açısı, olaylar ve insanlar karşısında bir ergenin yorumunu yansıtır şekilde verilmiştir.

Ayrıca Reed (1994), genç erişkinlerin seçtiği kitapların özelliklerini şöyle özetler:

- Karakterler açısından romanlara bakıldığında esas kahramanlar genellikle gençtirler.
- Esas kahramanlar, genç erişkin okurların kendilerini bulabilecekleri fiziksel, ruhsal özelliklere sahiptir.
- Esas kahramanların aksine diğer kahramanlar geliştirilmez.
- Diğer yetişkin karakterler, genç erişkinlere kılavuzluk yapıyorken gösterilmektedir. Ancak anne-babalar ya tek boyutlu ya da esas öykünün dışında verilirler.
- Esas kahramanın akranı olan karakterler ya sorunun kaynağı ya esas kahramanın en iyi arkadaşı olarak gösterilirler.

- Öykü esas kahramanın bakış açısından anlatılır ve ses esas kahramanıdır.
- Öykü, birinci kişi bakış açısından anlatılır; fakat bazen üçüncü kişi ya da her şeyi bilen anlatıcı da yazar tarafından kullanılır. Bazen öykünün daha olgun bir kahraman tarafından anlatıldığı da görülür.
- Anlatımın süreç içerisinde gelişmiş olmasına rağmen öykünün akışı hâlâ gerçekçi ve hızlıdır.
- Genç erişkinler tarafından seçilen kitaplar, tekli olay örgüsüne sahiptir.
- Konular değişken olmasına rağmen genelde genç erişkinlerin yaşamları ile ilgilidir. Genelde öykülerde reşit olma, yabancılaşma, benlik saygısı, hayat mücadelesi ve kahramanlık konu olarak işlenir.

Tomlinson ve Lynch-Brown (2007: 3)'a göre de "İyi bir gençlik öyküsünde, çocukluktan gençliğe geçişte yaşananlar vardır. İyi genç erişkin kitapları, bireylerin ergenliğe girmesiyle kafasında oluşan sorulara ve bir başkasına karşı duyulan romantik hisler sonrası oluşan sorulara en uygun cevapları verir ve onlara rehberlik eder."

Batı Gençlik Edebiyatı kapsamında ortaya konan bu özellikler dikkate alınarak Türk Gençlik Romanlarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. *Gençlik romanlarında son çocukluk dönemi ve yetişkinlik dönemi arasında bir esas kahraman vardır: Ayrı Dünyalar, Kaçak Kız, Erkeklerle Güven Olmaz, Kapiland'ın Kobayları, Aramızda, Yalnız Seninle* isimli romanların esas kahramanlarının kimisi liseye devam eden kimisi liseyi bitirmiş üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerdir. *İnternet Canavarı I, Düşlerime Kuşlar Konuyor, Sokaklar Düş Yangını, Leyleklerin Uçma Zamanı* isimli romanlardaki kahramanlar ise ilköğretim ikinci kademe düzeyindedirler; fakat hepsi çocukluk dönemini tamamlamış bireylerdir.
2. *Öyküdeki genç esas kahramanlar, büyüme yolunda önemli adımlar atarlar (Ayrı Dünyalar, Kaçak Kız, Erkeklerle Güven Olmaz...)*. *İnternet Canavarı I* isimli romanda bir delikanlının eğlenceli yaşamı canlandırılır. *Ayrı Dünyalar* isimli romandaki iki esas kahraman da büyüme yolunda önemli adımlar atarlar. Sinem, özgürlük arayışının bedelini fazlasıyla öder. *Kapiland'ın Kobayları* isimli romandaki kahramanlar da yetişkinlerin yaşamlarını anlama yolunda önemli adımlar atarlar. *Kaçak Kız* isimli romanın kahramanı da evden kaçmasıyla tanık olduğu birçok olay neticesinde yetişme yolunda önemli adımlar atar.
3. *Olay örgüsü genelde; olayların tırmanışı, doruk ve düşen olay şeklinde (episodik) kurgulanmıştır. Kimi romanlarda geriye dönüş (flashback) tekniğinin de*

- kullanıldığı görülür:* Kaçak Kız ve Sokaklar Düş Yangını romanlarında sayıklamalar, bilinç akışı şeklinde geriye dönüşler söz konusudur. Leyleklerin Uçma Zamanı, Düşlerime Kuşlar Konuyor romanlarında ise belirgin biçimde geriye dönüş tekniği kullanılmıştır. Dolayısıyla romanlarda genel olarak episodik olay örgüsünün ve bunun yanında geriye dönüş tekniğinin de kullanıldığı söylenebilir.
4. *Romanlarda ikili çatışma tipi baskındır: bireyin kendisiyle ve başka bir bireyle çatışması:* Ayrı Dünyalar, Kaçak Kız, Sokaklar Düş Yangını, Yalnız Seninle isimli romanlarda çatışmanın kaynağı aile baskısıdır. Kapiland'ın Kobayları'nda Kapiland isimli sanal bir ülke çatışmanın kaynağı olarak gösterilmektedir. Öbür taraftan diğer romanlarda bireylerin kendileri ile olan çatışmaları öne çıkmaktadır.
 5. *Karakterler; ebeveynlerin boşanmasını veya ölümlerini kabul etme; karşı cinsle arkadaşlık, alkol ya da uyuşturucu kullanımı ve ahlaki ikilemler gibi sorunlara çözüm bulmak için çabalarlar:* Ayrı Dünyalar, Aramızda, Erkeklerle Güven Olmaz ve Yalnız Seninle isimli romanlarda karşı cinsle arkadaşlık ikilem olarak sunulur. Öbür taraftan Sokaklar Düş Yangını isimli romanda anne ve babası boşanmış bir çocuğun sokaklarda yaşamaya başlayıp uyuşturucu bağımlısı hâline gelmesi işlenir.
 6. *Öykü temalarındaki çeşitliliğe rağmen öyküde gençlerin yaşamlarıyla ilgili güncel sorunlar işlenir:* Yalnız Seninle isimli roman, sanal arkadaşlıklar, İnternet Canavarı I isimli roman internet üzerine kurgulanmış bir romandır. Öbür taraftan Kapiland'ın Kobayları ise küresel dünyayı özetleyen bir roman olarak kurgulanmıştır. Kaçak Kız'da ise üniversite giriş sınavlarının etkisi işlenmektedir. Kısacası romanlar, bir biçimde günlük hayata temas etmektedir, denilebilir.
 7. *Gençlik romanları, ergen karakterlerin psikolojik, fiziksel, sosyal değişimlerini işler:* Romanlarda kız ve erkek ergenlerin bedenlerindeki değişim -şişmanlık, sivilce, boy- kendilerini tanımaya çalışmaları sıklıkla işlenen konulardır (Ayrı Dünyalar, İnternet Canavarı, Kapiland'ın Kobayları, Aramızda, Yalnız Seninle, Erkeklerle Güven Olmaz).
 8. *Gençlik romanları, karakterlerinin elde ettiği dikkate değer başarılarla iyimserdir, ümit vericidir:* Ayrı Dünyalar'ın esas kahramanlarından Sinem, ailesini, teyzesini kandırmış; ancak romanın sonunda yaptığının ne kadar yanlış olduğunu anlamıştır. Romanların bütünüyle ümit verici sonlarla kurgulandığı görülmektedir.
 9. *Öykü, birinci kişi bakış açısından anlatılır; fakat bazen üçüncü kişi ya da her şeyi bilen (ilahi) anlatıcı da yazar tarafından kullanılır:* "Mehtap'ın canı iyice sıkıldı, eteğinin belini zorlayan ve artık dışarıdan bile belli olan göbeği sinirden biraz daha

şıftı sanki. Servis bir öğrenci almak için durağa yanaştı. Aracın kapısı açılır açılmaz Mehtap da kendini dışarı attı. Gülerek el salladı Suat'a ve belediye otobüsüne binmek için yolun karşısındaki durağa geçti.” (Kapiland Kobayları, s.50) (*İlahi Bakış Açılı Anlatıcı*) “Aynanın karşısında geçtim. Kendimi seyrediyorum. Sağdan baktım, soldan baktım. Hiç fena değilim be... Mutluluktan içim içime sığmıyor. Duşu açıyorum. Altına giriyorum. Küveti dolduruyorum. Oh bir de şarkı patlatıyorum...” (İnternet Canavarı I, s.102) (*Birinci Kişi/Ben Anlatıcı*) “Sana kızdığım için söylediğim bu sözlere sakın inanma anne. Ben ayaklarımın üstünde dimdik dursam da senin yanımda, arkamda, hep benimle olmanı istiyorum. Değil seni, sadece gölgeni görmek, sesini duymak bile beni rahatlatıyor. Ah, o geçmişimdeki sensiz geçen on dört yıl yok mu... Artık senin de dediğin gibi geriye bakmadan ilerlemek istiyorum...” (Ayrı Dünyalar, s.120) (*Birinci Kişi/Ben Anlatıcı*) Gençlik romanlarında, öykünün çoğunlukla birinci kişi (kahraman anlatıcı) tarafından; bununla birlikte bazen kurgunun ilahi bakış açılı anlatıcı tarafından da aktarıldığı gözlenmektedir.

1. 6. 9. 4. Ergenlerin Eğitiminde Romanların Rolü

Bazı araştırmacıların gençliğin okuduğu tüm okuma materyallerini gençlik edebiyatı kavramı içerisine dâhil etmesine rağmen, genelde hikâye ve romanların bu edebiyat çatısı altında ele alındığı görülmektedir. Üstelik ortaöğretim öğrencileri örneğinde yapılan çalışmalarda, öğrencilerin roman ve hikâye okumayı diğer okuma materyallerine göre daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir (Karakoç, 2005; Acıyan, 2008; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Ayrıca ergenlik dönemi “roman çağı” olarak nitelendirilmektedir (Kulaksızoğlu, 2008: 162).

Tepebaşı, gençlik romanının önemini eğiticilik işleviyle öne çıkartır:

1. Gençlik romanlarının eğiticilik yönü ağırdır ve okuru verilen iletiye uygun hareket etmeye yönlendirir.
2. Gençlik romanlarında okura, toplumsal yaşamda yanlış giden, yolunda gitmeyen olay ve olgular doğrudan verilir. Böylece okur, yönlendirilmeye çalışılır (1990: 276).

Ergenin iç dünyasını, onun kişilik arayışını, bu arayış sırasında geçirdiği olayları, düştüğü yanlışları ona ders vermek amacı gütmeyen anlatan bir eser, ergenin okuma alışkanlığı edinmesinde başarılı olacaktır. Bir lokantanın mutfağı düşünüldüğünde aşçı yemeğini doğruca bir tabak içine koyup servis edebileceği gibi

tabağını çeşitli meyve-sebze ile süsleyip de sunabilir. Herhâlde yemeği yiyecek müşteri için ikinci seçenek daha kabul edilebilir nitelikte olacaktır. Romancı da bu örnekte olduğu gibi ergenin iç dünyasını dikkate alıp gerçek dünyadan kaynaklı bir kurgu âlemi sanatını kullanarak okuyucuya sunmalıdır.

İyi kitaplar, genç okuyucuların modeller ve ideallere, sevgi, emniyet ve itimada olan iç ihtiyaçlarını karşılarlar. Kitaplar, okuyucuya örnek olgular sunarak, sorular oluşturmalarını ve soruları cevaplamalarını sağlayarak yardımcı olurlar. Genç okuyucular için hazırlanmış kitaplar, gençlerin kişiliğini geliştirme ve dünya hakkında genel kavram oluşturmalarını sağlama biçimindeki eğitim hedefimize ulaşmamızda da bizi desteklerler (Bamberger, 1990: 2).

Tevfik Fikret, romanlar konusunda şöyle bir değerlendirmede bulunur: “Romanlar öyle mikroplardır ki hayat üzerinde, velev mevziî ve şahsî olsun, bir te’sîr-i ahlâkileri daima görölür” (akt. Parlatır, 2000: 163). Romanların insan üzerinde etkisini açık bir biçimde ortaya koyan bu ifade, mübalağalı olsa da gerçekten çok uzak değildir; insan yaşamında romanın yerini ortaya koyması bakımından da önemlidir. Edebî eserler, insanın tecrübe kazanmasına yardımcı olan araçlardan biridir. İnsan, edebî eserlerden aldıkları sayesinde kendi yaşantısını kontrol eder, yönlendirir, şekillendirir. Güçlü olan eserler, insanı derinden etkiler. Aynı zamanda okuma alışkanlığının edinilmesinde etkili olur. Bu hususta Mehmet Kaplan şunları söylüyor:

Gerçekten kuvvetli olan eserler, insana güneş çarpması gibi derhâl tesir eder. Hiçbir çocuk güzel bir masalı sonuna kadar dinlemekten kendini alıkoyamaz. Gençler hoşlarına giden bir romanı, uykularını feda ederek hatta yasak edilse bile gizli gizli okumaktan geri kalmazlar. Şüphesiz her yaşın, her mizacın hoşlanmadığı kıymetli eserler de vardır. En nefis yemeğin yenebilmesi için bile insanın iştihası olması lazımdır... Edebiyat tedrisatında en mühim şey çocuğa veya gence yaşına ve mizacına uygun eserler okutmak suretiyle onda kuvvetli bir istek uyandırmaktır. Çokları kitap zevkini, polis romanları okuyarak kazanmışlardır. (Kaplan, 1970: 182).

Öner (2007), kitap seçiminden, bazı kitapların okutturulmasının psikolojik açıdan iyileştirici etkisinden ve bibliyoterapi (*okuma yoluyla sağaltım*) kavramından bahseder. Bu bağlamda gençlik romanlarının ergenlere terapi etkisi gösterebileceği düşünülebilir.

Gençlik romanları; ergenin yaşamakta olduğu sorunun yalnızca kendi başına gelmiş bir sorun olmadığını ergene benimsetir; sorunların yalnızca tek bir çözümünün

olmadığını, bireyin yaratıcı gücünü devreye sokarak çok çeşitli çözüm yollarına ulaşabileceğini ortaya koyar. Ayrıca bu romanlar, bireyin sorununu daha özgürce ifade edebilmesini; olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmesini; kendini kabul edebilmesini kolaylaştırır.

Gençlere, gençlerin dünyasını anlatabilen okuma materyallerinin sunulması gençlerin okuma alışkanlığı edinmesinde de oldukça önemli rol oynayacaktır.

Ergenlik dönemini yaşayan öğrenciler, güç konularda düşüncelerini yoğunlaştıramamaktadırlar. Bu nedenle özellikle bu yaş grubu öğrencilerin dikkatlerini çekecek, onların dünyasının sorunlarını gerçekçi bir anlayışla ele alan metinlerin seçimi, motivasyonu yükselteceği gibi, okuma ilgisi, dil duyarlılığı gibi alanlarda da yaratıcı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Dilidüzgün, 2001: 254).

Ortaöğretim düzeyindeki gençler, çağdaş olmayan eserleri okuyup anlamakta, bu eserlerle ilgi kurmakta zorlanmaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin klasik denilebilecek eserleri daha kolay okuyabilmelerini sağlamak için onların edebiyata, edebiyat ürünlerine ve okumaya karşı olumlu duygular edinmeleri sağlanmalıdır. İşte bu noktada gençlerin klasiklere geçişini kolaylaştırabilecek okuma materyallerinin, edebiyat ürünlerinin gençlik romanları olduğu söylenebilir. Dolayısıyla gençlik edebiyatı için bir geçiş yazınıdır, denilebilir. “Yazınsal toplumsallaşma sürecinde ergenlik romanları, yazın dünyasına geçişte bir tür köprü görevi görmektedir. Bu bakımdan ergenlik romanlarının *geçiş yazını* özellikleri vardır. Sonuç olarak yazın eğitiminde ergenlik romanlarından yararlanılmalıdır” (Asutay, 2000: 153).

“Bir dil ciddi bir şekilde öğrenildikten sonra konuşulabildiği gibi, roman kahramanları da insanlar çok iyi incelendikten sonra yaratılabilir” (Dumas-Fils, 2008: 5) diyen yazar, aslında romanlarla hayatın öğrenebileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak edebiyatın en önemli ürünlerinden olan “roman, hikâye, okura olayları hikâye edip okuyucuyu eğlendirirken onlara dil sevgisi, okuma sevgisi kazandırır; hayatı öğretir, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneği kazandırır” (Karpas, 2009: ön söz).

Halid Ziya, romanların sosyal ve ahlaki hayat üzerindeki tesirlerine dair Tevfik Fikret’le konuşurken, biraz da kurumlansak, evet hiç şüphe yok! Hayat romanları değil, romanlar hayatı yapıyor! Der. Bence ikisi de doğru; ama Çalığışu örneğinde Halit Ziya haklıdır. “Romanlar hayatı yapıyor!” Gustave Flaubert, dostu Louise

Colet'ye yazdığı mektubunda şöyle diyor: “Emin olunuz ki bir yazarın yarattığı her şey gerçektir” (Andı, 2010: 11-12).

Tarihî pek çok roman için “karakterlerin romanları yaptığı” söylenebilir. Öbür taraftan Fethi Naci, Reşat Nuri'nin Romancılığı adlı kitabında “Cepheye giden her subayın manevra sandığında Çalığı romanının bulunduğunu aktarır” (2003: 37). Böylece “romanların da hayatı yaptığı” söylenebilir. Dolayısıyla hayatı ve romanları birbirinden ayrı düşünmek güçtür. Belki de bu yüzden Pamuk (2011: 28), Almanların *Bildungsroman* (*olgunlaşma romanı*) dediği, genç kahramanların dünyayı tanıyarak olgunlaşmasının anlatıldığı roman türünü, roman sanatının ruhuna ve biçimine en uygun tarz olarak ifade etmektedir.

Özetle bireysel özellikler, kişinin içinde bulunduğu durum ve yaş özellikleri dikkate alınarak seçilen eserler, gençlerde okuma sevgisinin oluşturulmasında, gençleri psikolojik olarak iyileştirmede, gençlerin daha üst düzey kitapları okumaya geçişinin sağlanmasında, gençlere ulusal ve evrensel değerlerin aktarılmasında, onlara hayatı anlatmada eğitimcilere, anne ve babalara yardımcı olacaktır. Bilindiği gibi doğrudan verilen eğitim, sıklıkla başarıya ulaşmaktan uzaktır. Öte yandan bir roman karakteri aracılığıyla, onun yaşamı yoluyla verilen eğitim daha etkili olabilmektedir. Örneğin Osmanlı'nın kuruluşunun konu edildiği bir tarih dersi yerine; Osmancık'ın, Devlet Ana'nın okutulması yapılan bir tarih öğretimi daha başarılı olacaktır. Bu örnekten yola çıkarak tarihî romanın tarih olmadığını söylemek gerekmektedir. Ancak öğrencilere tarihi öğretmede, sevdirmede doğrudan bilgi vermek yerine romanların tarih öğretiminde kullanımı daha etkili olacaktır. Kurt Kanunu, Üç İstanbul gibi roman isimleri de bu bağlamda örnek olarak gösterilebilir.

1. 6. 10. Değerler

Bir kitap okudum, tüm hayatım değişti, diyerek Yeni Hayat kitabına başlamıştır Orhan Pamuk. Gençler tarafından beğeni ile okunulan fantastik romanlarda içinde yaşanan toplumun, hayatın izlerini ve onlara ait değerler silsilesini bulabilmek mümkündür. Kitaplar, içinden çıktığı milletin kendine has değerlerini içselleştirdiği gibi, evrensel değerleri de içselleştirir. Ancak edebiyat ürünleri, insanlara, değerleri telkin etmez; onlara değerleri aktarır. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programına bakıldığında “Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlerde nasıl yansıtıldığını belirlemek” gibi bir genel amaca yer verildiği görülür. Bu amaç, edebiyat eserlerinin değerleri örtük olarak verdiğini ve öğrencilerin de bu değerleri alımlaması gerektiğini ifade eder.

Peki, nedir değer/ değerler kavramı; neden gereklidir?

Halstead (1996: 5) tarafından değerler kavramı “ ilkeler, temel inançlar, ideal, standartlar ya da karar almamızda bir davranışta bulunmamızda kişisel kimlik ve bütünlüğümüzle yakından ilgili olan tutumlar” olarak tanımlanmaktadır.

Gibbs (2003: 4) ise, değerler kavramını şöyle açıklamaktadır: “Bizler sık sık soyut bazı şeylere başvururuz. Bu şeyler bizim davranışlarımızı ve tepkilerimizi belirler. İşte bu soyut şeyler, değerlerdir.”

“Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir” (Erdem, 2003: 56). Değerler, başka tanımlamada ise “topluma ait olan ve bireylerin kazanması istenilen normlar” (Öncül, 2000: 281) olarak ifade edilir.

Değer kavramı, geçmişten günümüze kadar birçok alanda kullanılmıştır. Bunun bir sonucu olarak da ortaya çeşitli değer tanımları çıkmıştır. “*Değer* teriminin, iktisattan etiğe geçmiş bir terim olduğu söylenir” (Kuçuradi, 2003: 38). “İktisadın bir terimi olan değer; insan emeğinin ürünüyle, nesnelere, parayla ilgilidir” (Özgen, 2005: 6). Değerler ise var olan imkânlarla ve insanla ilgilidir.

Şen (2007: 3)’e göre değer ile değerler kavramları birbirinden farklı kavramlardır.

Bir sanat eserinin değerinden bahsedilebilir ancak sanat eserinin değerlerinden bahsedilemez. Tablonun değeri denildiğinde, ressamın emeği karşılığında esere biçilen parasal kıymet, o eserin diğer eserlere göre taşıdığı ayrıcalıklı özellikleri anlaşılır. Tablonun değerleri denildiğinde, içi boş bir kavram karşımıza çıkar. Tablo değerlere sahip değildir ancak onun yaratıcısı olan ressamın değeri ve değerleri vardır. Ressamın değeri, diğer meslektaşları içindeki ayrıcalığı, resmedişindeki farklılıklar ve toplumdaki özel yeridir. Ressamın değerleri ise toplumdaki kişilerle olan ilişkilerindeki estetik, sevgi, dürüst olma ya da topluma karşı bakış açısıdır.

Hersh, Miller ve Fielding (1980: 76-77), değerlerin ortaya çıkış sürecini şöyle ifade ederler:

Bize göre değerler, sürekli olarak paylaşılan ve test edilen tecrübelerimizle ilgilidir. Herhangi bir insan için çok sert ve hızlı kurallar değerlerdir. Bu kurallar, belirli bir çevrede ve belirli bir yaşam ürününün sonucudurlar. İnsan, çevrenin de

etkisiyle belirli kalıpları ve davranışları geliştirme eğilimindedir. Bazı şeyler, toplum tarafından doğru, yanlış ya da hoşça giden olarak işlem görür. Bunlar da bizim değerlerimiz hâline dönüşür.

Bu çalışmada kullanılan değer kavramı, ekonomideki anlamından farklı olarak psikologların, sosyologların, eğitimcilerin ve davranış bilimcilerin kullandığı anlamıyla kullanılmıştır. Değerler üzerine yapılmış çalışmalar, çoğunlukla sosyal bilimciler tarafından ortaya konmuştur. Bunun sebebi değerlerin, insan davranışlarının açıklanmasında ve sosyal hayatın şekillenmesinde önemli bir yere sahip olmasıdır.

1. 6. 10. 1. Değerlerin Özellikleri

Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak nasıl bu kurumların işleyişini birbirinden bağımsız düşünemiyorsak değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Şu hâlde her cins davranışın ilgili olduğu bir değer sahası vardır; her değer kendisiyle ilgili davranışlar düzenler, diyebilir miyiz? Bunu söylediğimizde ahlâkî davranışın kökünü sadece ahlâkî değerlerde aramakla kalmayacak, aynı zamanda değer sahalarının -iktisadî, estetik, sosyal, vs- birbirinden bağımsız bütünler olduğunu kabul etmiş bulunacağız. Günlük yaşantımız değilse bile Psikolojideki bilgilerimiz böyle bir düşüncenin yanlış olduğunu göstermektedir (Güngör, 1998: 74).

Güngör'ün de dediği gibi değer sahaları birbirinden bağımsız değildir. Ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din alanında oluşan değişmeler, bireylerin kişilik yapılarının da değişmesine sebep olmaktadır. Değerlerdeki köklü değişiklikler, toplumsal özellik değişimlerine kadar yol açabilmektedir.

Değerler, birbirini etkileyen aynı zamanda da birbirinden etkilenen özelliğe sahiptir. Sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerleri birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir. Bu değerler arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

Değerler, durağan değildir. Değişkenlik özelliği vardır. Değerlerdeki değişim birdenbire değil, zaman içerisinde oluşmaktadır. Değerler, kalıtımsal değildir. Değerler, bir sonraki kuşağa sosyal rollerle öğrenilerek aktarılır. Değerler; aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit ya da model alma yolu ile öğrenilir.

“Değerler arasında da bir üstünlük ve öncelik münasebeti vardır” (Güngör, 1998: 23). Değerlerin öncelik ve sonralığı kişilere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Kimi

için saygı, baş değer iken kimi için sevgi, baş değer olabilmektedir. Kişilerin yaşı, cinsiyeti, sosyal konumu da bu değişiklikte etkilidir.

Her toplumun değerleri kendine özgüdür. Bu değerler, millet özelliklerinin oluşmasına etkide bulunur. Misafirperverlik değeri, Türk milleti ile özdeşleşmiş değerdir.

“Değerlerin ortaya çıkmasında sosyal onay önemlidir. Sosyal olarak onaylananlar, zamanla davranış ölçütleri hâline gelerek değerleri oluşturmaktadır” (Sarı, 2005: 75). Tarihî eser kaçakçılığı yapanlar cezalandırılmazsa, ayıplanmazsa bu davranış olağan olarak kabul görür ve toplumda bu tür davranışlar çoğalır. Dolayısıyla duyarlılık değeri toplumda azalabilir.

1. 6. 10. 2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerleri sınıflandırma işine ilk defa Spranger (1928), girişmiştir. Spranger, çalışmasında deneklerin her birinde hâkim olan değere göre şahsiyet tiplerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir.

“Spranger’den sonra ondan ilham alarak “*Study of Values*” adlı geniş bir çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey (1960) den sonra değerleri altı grup hâlinde toplamak gelenek olmuştur: Estetik, ilmî, siyasî, iktisadî, sosyal ve dini değerler” (Güngör, 1998: 84).

Başka bir sınıflandırma da M. Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Rokeach, Spranger’den sınıflandırmasına gaye değerler (*terminal values*) ismini vermiştir. Rokeach, bazı değerlere de araç değerler (*instrumental values*) ismini vermiştir. Araç değerler, gaye değerlere ulaşmak için sahip olunan değerlerdir. Rokeach’a göre eşitlik, aile güvenliği, kendine saygı, sosyal itibar birer gaye değerkken; nezaket, sorumluluk, zekâ birer vasıta değerdir.

Güngör (1998) ise, değerler sınıflandırmasına ahlakî değerleri de ekleyerek değerleri yedi grupta ele almıştır. Aşağıda Güngör’ün çalışması doğrultusunda yaptığı sınıflandırma ve değerlere örnekler verilmiştir:

Estetik değer: Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması, güzelliklerle dolu bir dünya

Ahlakî değer: Yalansız bir dünya, vicdan huzuru

İlmî değer: Bütün gerçeklerin bilinmesi, cahillikten arınmış bir dünya

İktisadî değer: Ekonomik bağımsızlık, konforlu bir hayat

Dini değer: Öbür dünyayı kazanmak, günahlardan arınma

Siyasî değer: Hürriyet için mücadele, eşitliğin sağlanması

Sosyal değer: Gerçek dostluk, insanlara yardım (Güngör, 1998: 86).

1. 6. 10. 3. Değerlerin İşlevleri

Değerlerin toplumsal yaşam içinde önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevleri vardır. Özensel (2003: 231) değerlerin işlevlerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Sosyal değerler, temel seçici uyumun standardıdır. Yani bu bağlamda değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Bu bakımdan değer, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir.
2. Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici olarak etki etmektedir. Bu bakımdan değerler, belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır. Bu da genel olarak sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir. Bu açıdan değerler, kültürün esasını oluşturmaktadır.
3. Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler, kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısaca, kişinin şahsiyet yapısına entegre olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak değerler, kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedir.
4. Değerler, sosyal bir boyuta sahiptirler. Yani değerler, hem zihinsel (arzu ve eylem boyutunu belirten) hem de hissî-duygusal yönü belirten ifadelerdir.

Değerlerin sosyal otokontrol sistemleri olduğu söylenebilir. Bireyler, yaşadıkları toplumun sosyal değerlerine toplumsal rolleri edindikçe uyma eğilimi göstereceklerdir. Örneğin düğün ve cenaze gibi ritüellere katılıp insanların mutluluklarını ve üzüntülerini paylaşmak birer sosyal değerdir. Bu sosyal değerler, küçük yaştaki çocuklar için geçerli olmayabilir; ancak çocuk gençliğe doğru ilerledikçe bu değerlere rol değişimi sonrası uymak, değerlerin gereğini yerine getirmek zorunda kalacaktır. Aksi durumda ise, toplum tarafından hoş karşılanmayacak ve toplumdan dışlanılarak cezalandırılacaktır.

1. 6. 11. Değerlerin Aktarımı

Her anne baba, çocuğunu iyi yetiştirmek ister. Buradaki iyi ifadesinden kasıt; toplumla ve ailesi ile uyumlu, mutlu, iyi bir sosyal role sahip bireydir. Hedeflenen bu düşünceyi gerçekleştirmek çok kolay değildir. Özellikle de günümüzde değerler hızla ve

sürekli değişim içindeyken ailelerin işi gittikçe zorlaşmaktadır. Toplumca iyi karşılanan değerler, süreç içerisinde yerini toplumun yapısına uymayan değerlere bırakabilir.

Türk toplumunun değerleri de bu değişimlerden etkilenmektedir. Bu değişimler, her zaman olumlu yönde olmamaktadır. Toplum değerleri açısından tehlikeli olan; farklı milletlerin, farklı değerlerinin sosyal onay almaksızın kabul ettirilmeye çalışılmasıdır. Değişimler, özellikle çocuklar ve gençler üzerinde tesirli olmaktadır. Bunun sonucu olarak anne babasından, aile büyüklerinden farklı değer algılarına sahip gençler, çocuklar yetişmektedir. Yaşlı kuşaklar, gençlerin gittikçe saygı, sevgi, sorumluluk, aileye bağlılık vb. gibi değerlerden yoksunlaşmaya başladığını ifade etmektedirler.

UNICEF'in Türkiye'deki çocukların esenlik durumunu ortaya koymak, BM Çocuk Haklarına dair sözleşmede tanınan haklardan ne ölçüde yararlanabildiklerini analiz etmek ve gelecekte çocukların esenliğini artıracak politika ve uygulamaların belirlenmesine katkıda bulunmak amacıyla hazırlanan Türkiye'de Çocukların Durumu özet raporuna göre, Türkiye'de çocuklar, toplumu dönüştüren demografik, ekonomik, siyasal ve küresel güçlerin etkisiyle bir yandan daha fazla fırsattan yararlanabilirken, diğer yandan da giderek daha kırılganlaşıyor. Hızlı kentleşmeyle birlikte iç göçler tüm şokları ve belirsizlikleriyle sürerken, ekonomik modernleşme ve liberalleşme devam ediyor, geçim imkânları kırılganlaşıyor ve mekânlar kalabalıklaşıyor. Aile ve komşuluk bağları zayıflarken, yeni topluluklar ortaya çıkıyor. Toplumun tüm kesimlerinde kişisel istekler kabartılıyor, kişisel tüketim toplumsal statünün ve öz saygının başlıca kaynağı haline geliyor, ancak eşitsizlikler de giderek daha görünür oluyor. Değer sistemleri sorgulanıp erozyona uğruyor veya hoşgörüsüz biçimlere bürünerek yeniden yaratılıyor. Kuşaklar arası çatışmalar hız kazanıyor. Yaşam giderek daha rekabetçi özellikler kazanıyor, yeni suç ve sömürü biçimleri ortaya çıkıyor. Bunlar, ülkenin tüm yörelerindeki kentlerde görülebiliyor. <http://www.ntvmsnbc.com/id/25210043/> (05.05.2011).

Değerler, bir toplumun varlığı yokluğu üzerinde bu derece tesirli ise değerlerin eğitimi ve öğretiminin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Birçok ülkede veliler, eğitimciler, dinî kurumlar, sivil toplum örgütleri bireylerin değerlerini geliştirmeye ve bireylere değerlerin eğitimini/öğretimini vermeye çalışmaktadırlar.

Değerlerin eğitiminde dört yaklaşımın yaygın olarak kabul gördüğü belirtilmektedir (Whitney, 1986: 56):

1. Değerlerin Açıklanması:

60'larda Raths ile başlayan bu uygulama, Harmin, Howe ve Kirschenbaum tarafından daha ileriye taşınmıştır. İnsanlardan değerleri açıklanması istendiğinde size yaşam hikâyelerini, yeteneklerini, ilgilerini, uğraşlarını anlatacaklardır. Oysaki değerlerin açıklanması bireylerin yapıp ettiklerini niye yaptıklarını anlamalarını sağlar. Böylelikle her bireyin önceliklerini, hedeflerini, beklentilerini fark etmeleri sağlanmış olur (Raths, Harmin ve Simon, 1978). Değer biçme, değer verme işlemi, bir değer açık bir tanımına dayalıdır. Raths, Harmin ve Simon (1978)'a göre bir şeylerin değer sayılabilmesi için yedi ölçüt vardır: 1. Alternatifleri arasından seçilmiş olma, 2. Yoğun biçimde düşünüp değerlendirdikten sonra tercih etme, 3. Özgürce seçilme, 4. Ödüllendirilme, 5. Tekrarlanma, 6. Sahip olunan değere uygun davranışta bulunma, 7. Genel olarak kabul görme. Öğretmenler, değerlerin anlaşılmasını sağlamak için değerleri açıklama görevine sahiptirler. Öğretmenler, değerlerin açıklanması ve kabul görmesinde aşağıdaki işlem basamaklarını takip etmelidir:

Seçme

1. Çocukları özgürce seçim yapmaya cesaretlendirme.
2. Çocukların seçim yapmaları gerektiğinde diğer seçenekleri görmelerini sağlama.
3. Değerler, uygun olan ya da uygun olmayan seçim durumunda sonuçlarının neler olabileceği üzerinde düşündürme.

Ödüllendirme

4. Davranışın tercihi durumunda ödülün ne olabileceği üzerinde düşündürme.
5. Başkalarını bilgilendirmeleri için öğrencilere fırsatlar sunma.

Davranışta Bulunma

6. Tercihleri olan değerler doğrultusunda davranışlarda bulunmaları için öğrencileri cesaretlendirme.
7. Öğrencilerin değerleri doğrultusunda davranışlarda bulunabilmeleri için onlara yardımcı olmak (Raths, Harmin ve Simon, 1978: 28)

Öğretmen, öğrencilerinin tercihlerinden ötürü onları yargılamamalı ya da doğru olan işte bu gibi bir tepki ile öğrencileri yönlendirmemelidir (Whitney, 1986: 56).

2. *Telkin Yoluyla Değerler Öğretimi*

Telkin yoluyla değerler öğretimi, doğrudan öğretim temellidir ve “Bir adama kırk gün deli dersin deli olur” atasözünde belirtilen prensiplerin geçerli olduğu bir değerler öğretimi uygulamasıdır. Bu yöntemle amaç, öğrencilere değerleri aşlamak, değerlere uygun karakterler geliştirmektir. Bu yöntemle dinî değerler gibi sorgulamadan genel kabul gören değerlerin öğretimi yapılabilir (Superka vd. 1976: 7-8).

Düz anlatım, telkin yoluyla değerler öğretimi metotlarından biridir. Örneğin küçüklere, kendinden büyük yaştaki insanlara saygı göstermeleri gerektiği değeri öğretilirken bu yöntem kullanılabilir. Ancak bazen, bireylerin değerleri edinmesini sağlamak için onlara ceza verildiği de olur.

Telkin yoluyla değerler öğretimi metotlarından biri de model olmadır. Bilindiği gibi çocuklar, anne ve babalarını, öğretmenlerini taklit ederler. Eğer bir çocuk anne ve babasının komşularına yardımcı olduğunu görüyorsa, o da komşulara yardımcı olmak gerektiğini bir değer olarak edinebilecektir. Superka (1976)'ya göre anne ve babalar, öğretmenler bilinçli olarak ya da farkına varmadan telkin yoluyla değerler öğretimini kullanırlar.

Telkin yoluyla değerler öğretimi aynı zamanda eleştirilen bir yöntemdir. Çünkü öğretim, açık biçimde davranışlara ve düz anlatıma dayalıdır. Öğrenci, bu yöntemle anlamadan, kavramadan ezber olarak davranışları gerçekleştirir. Ayrıca çocuk, bu yönteme göre uygun davranışta bulunmak ve sadece değerleri kabul için vardır (Welton ve Mallan, 1981: 157).

3. *Ahlaki Gelişim Yöntemi*

Ahlaki gelişim yöntemi, Piaget ve Kohlberg gibi psikologların bilişsel gelişim teorilerine dayanır. Bu yöntemin amaçları, üst düzey değerlere dayanan karmaşık ahlaki muhakeme yeteneği geliştirmede öğrencilere yardım etmek; öğrencilerin ikilemde kalmaları durumunda aldıkları kararların nedenlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlamak ve öğrencilerin olayı, farklı açılardan da görmelerini sağlamaktır. Değerler ile ilgili seçimleri ve görüşleri için öğrencilerin dikkatleri tartışmaya çekilir. Bu yaklaşımda, ahlaki ikilem öyküleri, küçük gruplarda tartışılır.

Whitney (1986: 74), ahlaki ikilemle ilgili şöyle bir örnek verir: Holly, yedi yaşında bir kız çocuğudur. Sokakta dolaşırken kedisi ağaca çıkıp aşağı inemediği için ağlayan bir çocuk görür. Çocuk, Holly'yi görünce ağlayarak kedisini ağaçtan indirmesini ister. Aslında Holly de kediyi indirmek istemektedir; fakat en son ağaca

çıktığında bileğini nasıl incittiğini ve babasının ağaca çıkmayı yasakladığını hatırlar. Sınıfa sorulur, Holly bu durumda ne yapmalıdır? Bir büyükten yardım isteyebilir ya da babasının yasaklamasını hiçe sayarak ağaca çıkıp kendi başına kediye indirebilir.

Bu ahlaki ikilemin ortaya konmasıyla aşağıdaki işlem basamakları gerçekleştirilebilir (Superka vd. 1976):

- Öğrencilerin ikilemdeki durumu ifade etmesi
- Öğrencilerin grup ya da sınıf olarak bireysel nedenlerini incelemelerine yardımcı olmak, ahlaki problem hakkında ek muhakemeleri ortaya çıkarmak için ek sorular sormak, ek sorularla bağlantılı olarak nedenleri incelemek.
- Öğrencilerden dinledikleri farklı nedenleri özetlemelerini istemek.

4. Değerler Analizi

Bu yöntem, 1971'de gerçekleştirilen Ulusal Sosyal Bilimler Kongresinde ilk defa tartışılmış ve tanımlanmıştır. Ayrıca değerler analizi pek çok sosyal bilimler eğitimcisi tarafından kabul görmüştür (Fien, 1981: 19-21).

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin değer konularını düşünmesini, bilimsel işlem basamaklarına göre değerlendirmesini sağlamaktır. Değere, değer biçmek için gerçekleştirilen bilişsel süreç olarak tanımlanabilir. Değerler analizi yöntemi, ahlaki gelişim yönteminde olduğu gibi değerlerin sebepleri ile ilgilenir ve gerçekçiliğe vurgu yapar. Değerlerin açıklanması yönteminden farklı olarak öğrencilerin değer yargılarını savunmaları gerekmektedir. Ayrıca değerler analizi yöntemi, ahlaki gelişim yönteminden farklı olarak kişisel ahlaki ikilemleri kullanmak yerine sosyal konularla ilgilenir (Superka, 1976: 55). Bu yöntem, öğrencilerden çatışmaları zihinsel ve objektif olarak çözmelerini ister.

Herhangi bir değer, analiz edilirken aşağıdaki işlem basamakları izlenir:

1. Değerlerle ilgili soruları ortaya koymak. Bu sorular, öğrencileri tartıştırmaya, onları düşündürmeye yönelik olmalı.
2. Tartışma konusu olan değerlerle ilgili bilgileri toplamak.
3. Toplanan bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirmek.
4. Toplanan bilgilerden değerlerle doğrudan ilgili olanları açıklamak.
5. Değerlerle ilgili olarak kesinliği olmayan bir karara varmak.
6. Günlük yaşamda, kararlar alırken değerlerin etkisini belirlemek (Superka, 1976: 55).

Belirtilen aşamalardan sonra değerler, analiz edilmiş ve sonuçta da değerlerin günlük yaşamdaki iz düşümleri de somut biçimde ortaya konmuş olur. Bu yollar izlenerek gerçekleştirilen değerler eğitimi dersi, daha etkili olabilecektir.

Bu dört yaklaşım da derslerde işe koşulan okuma metinleri, öyküler, romanlar aracılığıyla kullanılabilir. Öğrenciler, kendilerini roman ya da öykü kahramanlarının yerine koyup onlar gibi ahlaki ikilemlerde neler yapabileceklerini tartışarak “ahlaki muhakeme” güçlerini geliştirebilirler. Romanlarda, öykülerde, ders kitaplarındaki metinlerde öne çıkan değerler, analiz edilebilir. Belirli değerlerin öne çıkartıldığı metin, öykü ya da romanlar okutturularak değerler telkin edilebilir ya da bu değerler öğrencilerin de katılımıyla açıklanabilir.

Değerler eğitimi ile ilgili yaklaşımlar Superka vd. (1976: 4-5) tarafından aşağıdaki gibi tablolaştırılarak özetlenmiştir:

Yaklaşım	Amacı	Yöntem
Telkin etme	Öğrencilere temel değerleri edindirmek, karakterlerinin bir parçası hâline getirmek.	Model olma, seçenekler sunma, oyunlar, canlandırmalar, rol yapma, buluş yoluyla öğretim, yönlendirme, ceza verme
Ahlaki gelişim (muhakeme)	Karmaşık ahlaki değerleri edinmelerinde öğrencilere yardımcı olmak. Bazı değer tercihlerini tartışma. Öğrencileri ahlaki ikilem içeren öykü ve durumlarla karşılaştırarak ahlaki gelişmelerini gerçekleştirme.	Ahlaki ikilem öyküleri, küçük grup tartışması, tartışma.
Değerlerin Analiz	Öğrencilerin değerlerle ilgili konularda ve değerlerle ilgili sorularında doğru kararlar almalarını sağlama. Bu süreçte öğrencilere bilimsel ve mantıklı düşünme becerisi kazandırma.	Tartışma, araştırma, düşünceleri temellendirerek tartışma, kanıtlar gösterme, değerlerle ilgili ilkeleri test etme.
Değerlerin açıklanması	Öğrencilerin sahip oldukları değerlerin başkalarına ait değerlerin farkına varmalarını sağlamak. Öğrencilerin değerlerini açıkça ortaya koymalarını, değerleri hakkında başkalarıyla tartışmalarını sağlama.	Rol yapma, kendi başına derinlemesine analiz edebilme, sınıf dışı etkinlikler, küçük grup tartışması

1. 6. 11. 1. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Değerler Aktarımı

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş olan Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Amaçlarından birincisi; “Türk Milletinin fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”tir.

Millî Eğitim sistemi bir bütün olduğuna göre ana sınıftan başlayıp bir lisans mezunu olana kadar tüm öğrencileri “Türk milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel

değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” tüm kademeler için geçerli olan bir amaçtır.

Özbay ve Karakuş Tayşi (2011: 24)’ye göre “Özellikle ilköğretimin bir ve ikinci kademesi değerlerin nesilden nesile aktarımında ilk basamağı oluşturur. Çocuk okul çağıyla birlikte birçok kişiyle iletişim kurmaya başlar ve bu süreçte topluma uyum sağlaması gerekir. Bunu başarmak için de bulunduğu toplumun değerlerini öğrenip uygulamalıdır.”

O hâlde ortaöğretim kurumları değer aktarımında ikinci basamak, aşama sayılabilir. Millî, manevi, kültürel değerlerin aktarımı yanı sıra bu dönemde, evrensel değerlerin aktarımını da değerlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda edebî verimlerin değer aktarımında kullanımı, değerlerin doğrudan değil de metin içerisinde kodlanarak sunulmasını kolaylaştırmaktadır.

Türk Edebiyatı Dersi öğretim programı incelendiğinde edebî eserlerin değer aktarımında kullanıldığının konu edildiği görülür. “Edebî metinler, kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Edebî eserler, insanın zevkinin gelişmesine ve mensubu olduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet eder... Bu bağlamda edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değerlerin edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği becerileri kazandırılmalıdır” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2005: 7).

Ayrıca Türk Edebiyatı dersinin genel amaçları arasında;

1. Ulusal ve evrensel değerlerin edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak,
2. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek. (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2005: 11) hedefleri bulunmaktadır.

Edebiyat, hiçbir zaman eğitim ve öğretimi amaç edinerek yola çıkmamıştır; ancak edebiyat, estetiğin ön plana çıktığı bir eğitim aracıdır. Edebiyatta kendine has türler, söyleyişler vardır. Edebiyat, kimi zaman şiir olarak karşımıza çıkarken, kimi zaman da hikâye ve roman olarak karşımıza çıkmaktadır.

Edebî metinler kendilerine özgü birer iletişim araçlarıdır. Bu iletişim; bilimsel, felsefî ve pratik hayata özgü iletişimlerden hem gaye hem de düzenleniş bakımlarından farklıdır. Edebî iletişimde yaşayan, düşünen, duyan, hisseden, araştıran, inanan, isyan eden insan, sanata özgü yapı içinde somutlaşma imkânı

kazanır. Bunun için edebî metin, insana özgü gerçekliklerden hareketle sistemli ve tutarlı biçimde yorumlandıkça anlam kazanır ve yeniden yapılandırılır.

Edebiyat eğitimi kısaca, bu metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır. (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2005: 1).

Ayrıca edebiyat öğretim programında öğrencilere, edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir. Onların, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları metotlu biçimde anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifadede güçlük çekmeyecekleri düşünülmüştür. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir.

1. 6. 11. 2. Romanlar Aracılığıyla Değerler Aktarımı

Ortaya çıkışına efsanelerin, romansların kaynaklık ettiği roman, “şiir ve tiyatroyla kıyaslandığında oldukça genç bir türdür. Bilinen modern şekliyle roman, XVIII. Yüzyıl Avrupa’sında ortaya çıkar. Romanların gelişmesinde 1. Okur-yazarlık oranının artması, 2. Matbaanın ortaya çıkışı ve kullanımının yaygınlaşması, 3. Pazar ekonomisi, 4. Bireyciliğin yükselişi etkili olmuştur.” (Özdemir, 2000: 8-9).

Türk toplumunda roman türünün ortaya çıkışı, Tanzimat Dönemine denk düşmektedir. “Tanzimat’ın ilanından sonra özellikle yeni türler vesilesi ile kaleme alınan edebî metinlerde modernist fikirler yayılmaya çalışılmıştır.” (Şahin, 2000: 45). İbrahim Şinasi, Şair Evlenmesi’nde yeni bir tür olan piyes aracılığıyla görücü usulü evlilik geleneğine karşı çıkmıştır. Recaiade Mahmut Ekrem, Araba Sevdası’nda Batı hayranı bir miras yedinin düştüğü komik durumları dile getirmektedir.

Romanın Türk toplumunda ortaya çıkışı, yolunda gitmeyen, bozulmuş değerlerin yerine yenilerini ve özellikle Batı'dan ithal edilmiş olanlarını koyma çabasından kaynaklanmaktadır. Dönemin aydınları, özellikle Batılı toplumlarla temas hâlinde bulunanlar, kötü olan, bozulmuş sistemlerin sorumlusu olarak mevcut düzen ve işleyişi görmekte idiler. Bu düzen ve işleyişi değiştirmek için Batı menşeli ürünler ve fikirler ürettiler.

Öte yandan Batı toplumunun değerleri benimsenirken bu değerlerin toplumsal düşünce yapısına uymayanları toplumda çatışmalara da neden olmuştur. Avrupai değerlerin yarattığı olumsuz etkileri en iyi anlatan romanlardan biri de M. Cemal Kuntay'ın Üç İstanbul'udur. Üç İstanbul'da romancı İstibdat Dönemi, Meşrutiyet ve Millî Mücadele Dönemi İstanbul'unu anlatılır. Dönem İstanbul'unda bir taraf Avrupai salon eğlenceleri düzenlerken, öbür taraf açlık, sefalet içinde ölmekte ya da cephelerde mücadele vermektedir.

Aynı biçimde Peyami Safa'nın romanlarında da Batı toplumundan alınan değerlerin toplumda yarattığı kaygılar, olumsuzluklar dile getirilmiştir. Dünya edebiyatında da toplumda değişen değerlerin yarattığı olumsuzlukların işlendiği romanlar vardır.

Rus Yazar Chekhov'un Vanya Dayı adlı eserinde, Çarlık Rusya'sının yaşam değerlerinin geçersizliği buruk bir şekilde işlenmiştir. Bazı toplulukların ortak değerlerinin çürüme tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları inancıyla kaygılandıkları ve bu nedenlerle bir önceki değerlere tutunarak zamanın dışında bazı yaşam biçimlerini sürdürdükleri görülebilir. Bu tutum, kısaca modernleşmeye karşı geliştirilen tepkidir. Değerlerin erimesi ve kaybolmasına ilişkin söylemler, derin bir toplumsal deprem olarak nitelenebilir (Sevinç, 2006: 214).

Arık (2001: 13)'in da ifade ettiği gibi “Değerler sisteminin karmakarışık olduğu ve çatışmaların sıkça yaşandığı bir devirde Türk edebiyatına dâhil olan roman nev'ini, hem toplumsal değişimin bir yorumlayıcısı; hem de söz konusu değişimin bir vasıtası olarak görmek mümkündür.”

Özetle romanın Türk toplumunda başlangıcı değerler aktarımına dayanmaktadır. Bu değerler, Batı toplumuna ait değerler olabildiği gibi yanlış batılılaşma eksenli millî değerler de olabilmektedir. Belki de Tevfik Fikret'in romanı bir virüs olarak göstermesinin sebebi romanın Türk toplumunda ortaya çıkışının değerler aktarımına dayanmasındandır. Bu demektir ki gençlere, çocuklara ve tüm topluma okuma

alışkanlığı kazandırılmasıyla onlara millî kültür eksenli değerler aktarımı ve millî değer temelli evrensel değerler edimi mümkün olabilecektir.

1. 6. 11. 3. Gençlik Romanları Aracılığıyla Değerler Aktarımı

Değerler, kimlik arayışının öne çıktığı ergenlik döneminde oldukça önemlidir. Temel amaç, gençlere okuma alışkanlığı kazandırarak; onları demokratik toplum içerisinde katılımcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler olarak kazanmak ise soru şu olmalıdır: “Gençler için hangi değerler önceliklidir?” Bu sorunun cevabını ortaya koyup edebî eserlerde bu değerlere yer vermek okuyucu kitlesinin ilgisini çekecektir. “Ergenlik dönemi içerisinde, kişilik arayışında olan bireyler için hangi değerler önem sırası bakımından daha üstlerdedir” sorusuna cevap bulmak için bu alanda yapılmış çalışmaları incelemek gerekmektedir.

Konrad Adenauer Vakfı, 1998’de Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli, Trabzon, Sivas, Diyarbakır, Antalya, Edirne, Antep ve Tokat illerinde 15-27 yaş grubundan 2223 öğrenci üzerinde yaptırdığı çalışmada gençlere “*Aile, eş, sevgili, bir eser bırakmak, idealleri uğruna mücadele, çocuk, mesleki başarı, din, inanç, zenginlik, para, eğitim, yaşamın anlamı yoktur, bilgi, diğer*” olgularından üçünü kendilerine göre önem sırasıyla dizelemeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda sırasıyla *ailevi, entelektüel, toplumsal, bireysel, dinsel ve maddi* değerlerin gençlere göre yaşamı anlamlı kılan değerler olduğu belirlenmiştir.

Güngör (1998)’ün yaptığı çalışmada ise genç erkeklerin sırasıyla siyasî, ahlaki, teorik, iktisadi, sosyal, estetik ve dinî değerleri; kızların ise ahlaki, siyasî, sosyal, iktisadî, teorik, estetik, dinî değerleri öncelediği belirlenmiştir.

Calp (2006), Hatay’da 1491 lise öğrencisine uyguladığı anket çalışmasında ailevi ve entelektüel değerlere verilen önemin tamamen katılıyorum düzeyinde, dinî ve maddi değerlere verilen önemin ise katılıyorum düzeyinde olduğunu belirlemiştir.

Küçük (2009), Ankara il merkezinde farklı ekonomik özelliklere sahip 800 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği survey araştırmasında lise gençliğinin ahlakî ve dinî değerlere belirli bir oranda katıldığını belirlerken, bireysel ve toplumsal değerlere katılımın yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmalardan yola çıkarak öğrencilere ailevi bağlarla ilgili değerlere, dürüstlük değerine öncelik veren; böylece gençlerdeki iç huzuru sağlayacak olan gençlik kitapları okutulmalıdır. Ayrıca gençlik romanlarında bilgiyi, araştırmayı öne

çıkaran entelektüel değerler işlenmelidir. Entelektüel değerlere romanlarda verilen önem, gençleri düşünmeye, çalışmaya, okumaya isteklendirecektir.

Özellikle yabancı literatür incelendiğinde belirlenmiş yıllar arası çıkan gençlik romanlarında değerler, belirlenmiş bir yazarın romanlarında değerler başlıklı çalışmalara rastlamak mümkündür.

Hipple (1968)'in çalışması dört klasik gençlik romanında değerleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu dört romanda ne dinî değerlere ne de estetik değerlere yeteri kadar; sağlıkla ve eğlence ile ilgili değerlere, sosyal ve ahlaki değerlere önemli ölçüde yer verildiği belirlenmiştir.

Hill (1984), 50'lerin çok satan on gençlik romanını ve 70'lerin çok satan romanlarını incelemiş ve iki dönemin romanlarında da dinî değerler, dürüstlük, eğitim ve aile yaşamına verilen önem değerlerinin öne çıkarıldığını tespit etmiştir.

Quan (1989)'a göre 1940-60 ve 1960-80 yılları arasında yayınlanan romanlarda değerlere bakış değişmiştir. İlk dönem -1940-60- romanlarında daha çok görgü kuralları, dürüstlük, evlilik ve aile değerlerine yer verilirken; son dönem -1960-80- romanlarında eğitim, dürüstlük, sadakat, evlilik ve aile değerlerine yer verilmektedir.

Kerek (1991) de Amerikan gençlik romanında aile olgusunu incelemiştir. Kerek'e göre 1950'lerdeki çekirdek aile yapısı, 1980'lerde yerini parçalanmış aile yapısına, büyük anne ya da babalar, üvey anne veya babalar tarafından büyütülen çocuklara bırakmıştır. Bu tip ailelerde yetişen çocuk ya da gençlerin sevgisiz ve ilgisiz kaldığı, bu nedenle de olumsuz davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Özetle toplumsal yapının güncel durumu ve ihtiyaçları da dikkate alınarak ortaya konan romanlar, çocuk ve gençlere okuma alışkanlığı kazandırabileceği gibi onların değer edinimini de kolaylaştırabilecektir. Yabancı yayınlar incelendiğinde de gençlik romanlarında işlenen değerlerin dönemsel olarak değiştiği gözlenmektedir.

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde literatür taranarak geçmişten günümüze gençlik edebiyatı, okuma, okuma tutumu, okuma becerisi ve değerler konularında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2. 1. Gençlik Edebiyatıyla İlgili Araştırmalar

Aubin (1980), Amerikan okullarında gençlik romanları başlıklı çalışmasında iki amaç üzerinde yoğunlaşmıştır:

1. Tarihî bir bakış açısından gençlik romanlarını anlaşılır bir tanımlamayla ortaya koymak.
2. Amerikan okullarında gençlik romanlarının yerini ortaya koymak.

Araştırmacı, bu amacı gerçekleştirmek için gençlik edebiyatı alanında çalışmaları bulunan uzmanlara gençlik romanı kavramını tanımlatmış ve bu uzmanlara 1950-1980 yılları arasında yayınlanmış gençlik romanlarından çok beğendiklerini yazmalarını istemiştir. Ayrıca araştırmacı, gençlik romanlarının okullarda eğitim materyali olarak kullanılma durumunu belirlemek için 280 öğretmene anket uygulamıştır.

Uzmanlardan alınan görüşlere göre araştırmacı gençlik romanlarını şöyle tanımlamıştır: Gençlik romanları, 12-18 yaş grubu bireylerin özel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yayınevlerinin gençlik ve çocuk bölümleri tarafından basılan bir düz yazı türüdür. Aubin, uzmanların belirttiği roman isimlerine göre Amerikan Gençlik Romanlarının son elli yıl içinde romantizmin etkisinden realizme kaydığını; basmakalıp roman kahramanlarından çok yönlü roman kahramanlarına, nasihat ederek problem çözmek yerine problemi ortaya koyarak analiz etmeye doğru bir geçiş olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerden gelen sonuçlara göre öğretmenlerin gençlik romanları konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı, çoğu öğretmenin hiç gençlik romanı okumadığı veya nadiren okuduğu; öğretmenlerin okuma becerisi zayıf öğrencilerin gençlik romanlarını okuması gerektiğini ve bu romanların okul dışı zamanlarda okunması gerektiğini düşündükleri; öğretmenlerin gençlik romanlarını bir öğretim materyali olarak kullanmaya sıcak bakmadıkları ve gençlik romanları konulu makale okumadıkları, konferanslara katılmadıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kendilerini gençlik romanları konusunda geliştirmeleri gerektiği, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyip bu yönde okuma materyali çeşitliliğinin sağlanması gerekliliği öneri olarak sunulmuştur.

Capan (1992), çalışmasında on beş Amerikan gençlik romanından hareketle gençlik romanlarında anlatıcı tipolojisini incelemiştir. Bu çalışmada, gençlik romanlarında anlatıcının tek tip hâkim bakış açılı anlatıcıdan çoklu anlatıcıya doğru bir değişme gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacıya göre bu durum, zayıf okuyucu profili için bir olumsuzluğu beraberinde getirirse de okuma alışkanlığına sahip okuyucular için okumanın zevk hâline gelmesini sağlayacaktır.

Asutay (2000), Türk ve Alman Yazınında Ergenlik Romanı isimli çalışmasında öncelikle doksanlı yıllarda ortaya konan ergenlik romanını incelemiştir. Asutay (2000)'a göre adını anglo-amerikan "*adolescence-novel*"den alan ergenlik romanı, seksenli yılların sonları ve doksanlı yılların başlarında yapılan ergenlik araştırmaları sonucu, ortaya konmuş yazınsal bir türdür. Başlıca örneği, *Salinger'in "The Catcher in the Rye"*(1951) adlı yapıtıdır. Ancak ilk örneği ve öncülü, *Goethe'nin "Genç Werther'in Acıları"*(1774)'dir. Ergenlik romanının konusu genel olarak, genç ve gencin ergenlik sorunsalları ile yetişkinliğe geçiş döneminde yapılan varoluş sorgusu, kendini gerçekleştirme, benliğini oluşturma çabası ve kimlik bunalımlarıdır. Bu anlamda ergenlik romanları, toplum-kültür eleştirisini de içeren çağ romanlarıdır.

Asutay (2000), bu çalışmasında Türk yazınında, gençlik yazını diye bir kavramın olmadığını ve bu alandaki çalışmaların da yok denecek kadar az olduğunu ifade etmektedir. Türk gençlik yazını kavramı olmadığı gibi, ergenlik romanı terimi de bulunmamaktadır. Ancak araştırmacıya göre Türk romanında, varoluşundan bu yana ergenlik ve sorunsallarının konu edildiği görülebilir. Aynı zamanda bir çağ eleştirisi olan *R. M. Ekrem'in "Araba Sevdası"*(1896), bir ergenlik romanıdır. Bunun yanı sıra *Şemsettin Sami'nin "Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat"*(1872) adlı eserinin de bu anlamda bir ilk olduğunu ifade edilmektedir. Asutay, çalışmasında, Alman yazınından; Ulrich

Plenzdorf'un "*Die neuen Leiden des jungen W.*"(1973, Türkçesi "*Genç W.'nin Yeni Acıları*") ve Amerikan ergenlik yazınından Jerome David Salinger'in "*The Catcher in the Rye*"(1951, Türkçesi "*Gönülçelen*") adlı romanları incelemiştir. Türk yazınından, Rıfat Ilgaz'ın "*Hababam Sınıfı*"(1950-57) ile Kanat Güner'in "*Eroin Güncesi*"(1997) adlı yapıtlar ergenlik romanı bağlamında araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Bu yapıtların seçilmesinin nedenleri şunlardır: Salinger'in yapıtının, ergenlik romanı türünün klasik ve baş örneği sayılmaktadır. Plenzdorf'un yapıtının seçimi ise, Alman ergenlik romanı açısından Salinger'i izleyen ve Alman ergenlik romanı açısından yine baş eser ya da örnek diye nitelendirilmesidir. Türkçede ise R. Ilgaz'ın eseri, artık klasikleştiği ve gençlik yazınında edindiği yerin önemi açısından alınmıştır. K. Güner'in yapıtı ise, günümüze ait yeni bir eser oluşu ve karakteristik olarak ergenlik romanının tüm özelliklerini taşıdığı içindir.

Bu çalışmaya göre "*Hababam Sınıfı*" çağını, eğitim düzenini ve kurumlarını eleştirmesinin yanı sıra, bir sınıfta, okulda toplanmış olan ergenlerin sorunsallarını da dile getirmiştir. Aynı zamanda bir okul romanı olan "*Hababam Sınıfı*"nın, yüzyıl döngüsündeki Alman okul romanlarıyla benzerlikler taşıdığı, ancak onlara göre daha olumlu ve mizahla kurgulandığı ifade edilmektedir. Araştırmacıya göre "*Eroin Güncesi*", ise günümüz Alman ergenlik romanlarıyla benzer bir şekilde bir sorun alanı olan uyuşturucu konusu bağlamında kurgulanmıştır; "*Eroin Güncesi*"nin taşıdığı diğer bir önem de gençliğin kendi *argo* dilini metinleştirmesidir; "*Hababam Sınıfı*"ndan ayrılan bir yanı da, gençliğin kendi yazdığı bir yazın oluşudur.

Asutay'a göre yıllar boyu hep büyükler için yazılan siyasal ve toplumsal içerikli romanlardan sonra, yeni yetişenlerle gençlik özlemlerini yitirmeyen erginler, Gönülçelen'de (*Catcher in the Rye*) kendilerini, kendi dillerini ve sorunlarını buldular. Romanın başkişisi "Holden Caulfield", büyüklerin düzmece dünyasına karşı ergenlik çağının başkaldırmasını simgeler.

Plenzdorf'un eseri "*Genç W.'nin Yeni Acıları*" kısa bir süre içerisinde yalnızca Doğu Almanya'da değil batıda da gençliğin baş kitabı olur ve birkaç yıl aradan sonra Batı Almanya'da okul kitapları arasında derslerde de okunmaya başlanır. Romandaki Goethe alıntıları, Doğu Almanya gerçekliği ve gençlik duygularının ergenlik sorunsalları bağlamında ele alınışı, kitabın bugün de devam eden başarısını sağlamıştır.

Zengin (2000), gençlik edebiyatı ve eğitim değerleri açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun dünkü Türkiye dizisindeki tarihî romanlarının incelenmesi isimli çalışmasında gençlik, ergenlik, gençlik edebiyatı gibi kavramlara değinmiş ve

Sepetçioğlu'nun tarihî romanlarının eğitimsel değerleri üzerinde durmuştur. Zengin (2000)'e göre, Sepetçioğlu'nun Dünkü Türkiye dizisindeki bütün eserleri vatan sevgisi aşılamaı hedeflemektedir. Ayrıca incelenen eserlerin hepsinde de alınan bir toprağı yurt edinmenin millet hayatındaki yeri, manevi gücün inanmışlar nazarındaki etkisi, birlik ve beraberlik içinde bulunulunca aşılamayacak engelin olmayacağı, nefis terbiyesinin büyüklüğü, olgun insanlarda bulunan hasletler dile getirilmiştir.

Ayrıca araştırmacı, Kastamonu il merkezinde okuma alışkanlığı ile ilgili bir anket uygulamıştır. Anketten elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğrenciler, genelde kitap okumamaktırlar; kitap okuduklarında tercihlerini ders kitaplarından yana kullanmaktadırlar. 17 yaş ve üzeri öğrencilerin okumalarının daha şuurulu eylemler hâlini aldığı belirlenmiştir. Bu yaş altı öğrencilerin okumalarında değer edimi yerine eğlendiricilik niteliğinin daha belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Başka bir çalışma da **Neydim (2005)** tarafından gerçekleştirilmiştir. Neydim, bu çalışmada genç kız edebiyatını konu edinmiştir. Genç kız edebiyatı özellikle gençlik döneminde bulunan kızları konu edinen onların kendilerini bulabilecekleri edebî eserler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacıya göre genç kızların okuma alışkanlıkları oldukça farklılıklar gösterebilmektedir. Bu yüzden araştırmacı, genç kızların okuma alışkanlıklarını anket yoluyla belirlemiş, kitapları konu olarak sınıflandırmıştır. Neydim, genç kız edebiyatı grubuna giren otuz beş telif ve tercüme eseri özetlemiş ve bunları içerik bakımından sınıflandırmıştır. Genç kız kitabında aile, baba kız ilişkisi, anne kız ilişkisi, genç kız ve cinsellik, genç kız ve yol göstericilik, toplumsal alanda genç kız, okur olarak genç kız bu sınıflamalardandır.

Shen (2006), çalışmasında Robert Cormier'in eserlerini anlatı teknikleri ve temaları bakımından incelemiştir. Shen'e göre anlatıcı teknikleri ile konu arasında bir ilişki vardır. Tez, eserleri bağlamında Cormier'i inceleyerek başlatılır. Sonrasında Cormier'in anlatı tekniklerinden romanlarında nasıl yararlandığı üzerinde durulur. Cormier'in eserlerinin belirgin özellikleri ortaya konmaya çalışılır. Cormier, eserlerinde geri dönüşler ve boşluklar aracılığıyla şüpheli, ilgi çekici durumlar ortaya koyar, dolaylı söylemlerle çoklu anlatıcı tekniğini kullanmıştır. Cormier, kullandığı bu tekniklerle biçim ve içerik arasında benzersiz bir uyum sağlamıştır ve böylece eserlerinin ilgiyle okunmasını sağlamıştır.

Aslan (2006), yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun yazılı anlatım becerisine ve okuduğunu anlama becerisine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmacı, okuttuğı çocuk kitaplarıyla öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki yazılı

anlatım becerilerinin ve okuduğu anlama düzeylerinin olumlu ve anlamlı düzeyde geliştiğini belirlemiştir. Araştırmacıya göre nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun okuduğunu anlama düzeyini ve yazılı anlatım becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Gürses (2008), İpek Ongun'un gençler için yazdığı romanlarının tamamını ve gençlerde kişisel gelişim ile ilgili yazılmış üçlemeyi tematik olarak incelemiştir. Araştırmacı, öncelikle, genç, gençlik edebiyatı kavramlarını literatür olarak ortaya koymuş, sonrasında Ongun'un yaşamına, edebî kişiliğine yer vermiştir. Gürses, Ongun'un eserlerini; 1. Gençlik-aile ilişkisi, 2. Genç-arkadaş ilişkisi, 3. Kültürel kazanımlar ana başlıkları ve ayrılık-boşanma, ölüm, anne-genç ilişkisi, baba-genç ilişkisi, arkadaşlık ilişkileri ve dostluk, flört-cinsellik, evlilik, kitap okuma, müzik ve sorgulayarak düşünmenin önemi adlı alt başlıklarda toplamıştır.

Araştırmacıya göre yazar, genç okurun gençlik gibi sıkıntılı bir dönemde bulunduğunu göz ardı etmeyerek, eserlerinde bu hızlı gelişim içinde yaşanan kaygılara, mutluluklara yer vermiş, gençlerin psikolojisi alanında varılan bilimsel kuram ve sonuçlara paralel giderek eserlerini kurgulamıştır. Özellikle romanlarında gençlerin içinde bulunduğu psikolojiyle örtüşecek bir kahraman yaratmayı başaran yazar, genç okurun sorunlarını anlamaya yarayacak olaylar üzerinde durmuş, iletileriyle de çözüm önerileri sunmuştur. Temalarda verilen iletiler, gençlerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümler bulmalarını sağlayacak niteliktedir.

2. 2. Değerler Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Hill (1984), 1950 ve 70'lerin gençlik romanları arasında seçtiği yirmi gençlik romanından gençlik değerlerini karşılaştırmıştır. Hill (1984), 50'lerin çok satan on gençlik romanını ve 70'lerin çok satan romanlarını incelemiş ve iki dönem arasında gençlerin değerler bakımından değişimini incelemiştir. Hill (1984)'e göre iki dönemin romanlarında da dinî değerler, dürüstlük, eğitim ve aile yaşamına verilen önem öne çıkmaktadır. Öbür taraftan 70'lerin romanlarının farklı kültürden bireyleri kabulde daha esnek olduğu ve 70'lerin romanlarında beyaz Anglo-Amerikan esas kahraman varlığının da azaldığı belirlenmiştir.

Quan (1989), 1940-80 yılları arasında popüler olan ergen romanlarında sosyal değerler konulu çalışmasında Dunning (1959) ve Bleich (1980)'in çalışmalarından yararlanarak sekizi 1940-60; sekizi 1960-80 döneminden olmak üzere on altı roman belirlemiştir ve bu romanları da Lowry (1980)'nin Amerikan toplumun sosyal değerler sınıflandırmasından yararlanarak incelemiştir. 1940-80 yılları arasındaki ergen

romanlarındaki değerlerin incelenmesinde ve yorumlanmasında araştırmacı tarafından içerik analizi kullanılmıştır. Quan'a göre 1940-60 ve 1960-80 yılları arasında değerlere bakış değişmiştir. İlk dönem -1940-60- romanlarında daha çok görgü kuralları, dürüstlük, evlilik ve aile değerlerine yer verilirken; son dönem -1960-80- romanlarında eğitim, dürüstlük, sadakat, evlilik ve aile değerlerine yer verilir. Sivil topluma saygı değerine ilk dönem romanlarından sadece birinde yer verilirken; özgürlük, girişimde bulunma, başarı değerlerine son dönem romanlarının sadece ikisinde yer verilir.

Quan, 1940-60 yılları arasındaki ergen romanlarında bütün değerlere olumlu bir bakış açısı olduğunu; ancak 1960-80 yılları arasındaki romanlarda bu değerlerden sadece dokuzuna olumlu, diğer değerlere ise olumsuz ya da yansız bir bakış açısının bulunduğunu ifade eder. Ayrıca 1940-60 romanlarında eğitim, dinî değerler, aile ve tasarruf değerleri olumlu bakış açısıyla yer bulurken 1960-80 romanlarında bu değerler tarafsız ya da olumsuz bir bakış açısıyla ifade edilmiştir. Araştırmacıya göre, değerlere olan sıkı bağlılığın yerini değerlerin liberal yorumlanmasının aldığı söylenebilir.

John (2002), Chris Crutcher'ın gençlik romanlarında dürüstlük, hoşgörü, saygı ve yardımseverlik gibi sivil değerlerin işlenip işlenmediğini araştırmıştır. Araştırmacı, romanları incelerken nitel araştırma tekniklerinden içerik analizini kullanmıştır. Romanlarda dürüstlük, saygı, hoşgörü ve yardımseverlik ile ilgili kullanılan kelimeleri toparlamış ve neticede sivil değerlerin Crutcher'ın romanlarında kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Dilmaç (2007), fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde değişiklikler meydana getirip getirmediğini araştırmış; öğrencilere uygulanan insani değerler eğitim programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemiştir.

Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında lise birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uygulamada 15'i deney ve 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci yer almıştır. Araştırma süreci, Nisan-Mayıs 2007 arasını kapsamaktadır.

Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 14 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular şu şekildedir:

Deney ve kontrol grubunun son test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

İnsani Değerler Eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2009)'a göre değerler eğitimindeki yöntemlerden biri de 'gözlem yoluyla değer öğretimi'dir. Bu yöntemde temel unsur rol modellerden yararlanmadır. Eğitim otoriteleri öğrenmede rol modeller olarak kahramanların etkili ve önemli olduğu konusunda hemfikirdirler. Araştırmacı çalışmasını ülkemiz eğitim sisteminde, değerler eğitimi amacıyla yerel ve evrensel kahramanların rol model olarak kullanılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla böyle bir çalışmayı gerçekleştirmiştir.

Bu amaçla öncelikle mevcut Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulan 4, 5, 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının rol model olarak kahramanları içerme durumu incelenmiştir. Ders kitaplarında, programda yer alan 20 değerın öğretiminde rol model olarak 38 kahraman kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının kahraman seçimleri, uygulanan anket aracılığıyla tespit edilmiştir. Anket sonuçlarından 20 değer için en fazla rol model gösterilen 8 farklı kahraman çıkmıştır. Öğretmen adaylarının seçimlerinde ve ders kitaplarında yer alan kahramanlar Bilim, Din, Edebiyat, Ekonomi, Güzel Sanatlar, Medya, Müzik, Savaş, Spor, Yönetim olmak üzere kahramanların mesleklerine göre belirlenen ana kategorilere göre sınıflandırılmıştır.

Ders kitaplarında değer öğretimi amacıyla yer alan kahramanlar ile öğretmen adaylarının kahramanları karşılaştırılarak örtüşme düzeyine bakılmıştır. İki kaynak arasında sadece 1 ortak kahraman çıktığı görülmüştür. Ders kitaplarında rol model olarak en fazla Atatürk yer alırken, öğretmen adaylarının seçimlerinin Atatürk ile dinî kahramanlardan oluştuğu görülmüştür. Bulgular, Sosyal Bilgiler ders kitaplarıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kahramanlarının örtüşme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, ders kitaplarındaki kahramanların % 97,4'ü erkek, % 2,6'sı kadın; öğretmen adaylarının seçimlerinde belirtilen kahramanların tamamı erkek olmuştur. Kahramanların yerel veya evrensel oluşu açısından yapılan sınıflandırma sonucunda ders kitaplarındaki 38 kahramanın 28 tanesinin yerel (% 73,6), 10 tanesinin evrensel (% 26,4) nitelikte kahraman olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişkende öğretmen adaylarının kahraman seçimleri 6 yerel kahraman (% 75), 2 evrensel kahraman (% 25) şeklinde oluşmuştur. Kahramanların mesleki faaliyet alanları açısından bakıldığında ders kitaplarındaki kahramanlar en çok yönetim alanından (15 kahraman) çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının

seçimlerinde en fazla yer alan 8 kahramanın 3'ü din, 3'ü bilim, 1'i yönetim, 1'i de güzel sanatlar alanında yer aldığı görülmüştür.

Sezer (2005), çalışmasında ilköğretim birinci kademe ders kitaplarında Millî Eğitimin genel amaçları doğrultusunda değerlerin ne ölçüde verildiğini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde random olarak belirlenen 10 okuldan alınan devlet tarafından dağıtılan toplam 15 ders kitabı ve bu ders kitaplarında yer alan 611 metindir.

Ders kitapları, Millî Eğitimin genel amaçlarında ifade edilen tanımların değer hâline dönüştürülmesi ile elde edilen Değerler İnceleme Formu ile incelenmiştir. Bu çerçevede kırk farklı değer belirlenmiştir. Araştırmanın amacına göre, belirlenen değerlerin ders kitaplarında ne kadar yer alıp almadığını belirlemek amacıyla standart sapmaları ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin sınıf seviyeleri, basım yılları ve yayınevleri ile ilişkili olup olmadığını bulmak amacıyla da ki kare istatistik tekniği kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda ders kitaplarında yalnızca birkaç değere ağırlık verildiği, belirlenen değerlerin çoğuna ders kitaplarında % 1-5 arasında değişen oranlarla rastlandığı görülmektedir. İncelenen değerlerin 1., 2. ve 3. sınıflarda daha çok aile ve doğa kavramı ile ilgili; 4. ve 5. sınıflarda ise bilgi, sanat gibi soyut değerlerle ilgili olduğu belirlenmiştir. Yurt sevgisi ve Türk Milletini yücelten Türk büyükleri ile ilgili değerler ise bütün sınıflarda yoğun olarak işlenmiştir. Tarihî eserler, tutumluluk, sanatçılar ve bilginleri içine alan değerler ise bütün sınıflarda yok denecek kadar az işlenmiştir.

Demirhan İşcan (2007), çalışmasında ilköğretim düzeyinde, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada deneme modellerinden “ön test-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanılması sonucu oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır.

Araştırma, Ankara ilinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Belirlenen devlet okulunda, 4-A ve 4-B sınıflarının denkliği belirlenmiş, böylece bu iki denk grup

araştırmaya alınmıştır. Araştırmada seçkisiz olarak 4-A sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubunda, çeşitli derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu program, deney grubunda uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış, var olan süreç gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda programın uygulanmasından önce ve sonra nicel veri elde etmeye dayalı ölçme araçları uygulanmış; deney grubunda programın uygulanması öncesinde, sırasında ve sonrasında, kontrol grubunda da deney grubundaki uygulamanın öncesinde ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yine deney ve kontrol gruplarında, programın uygulanmasından önce ve uygulanması sırasında gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrenciler, ön uygulama sonuçlarına göre, son uygulamada değerlere ilişkin maddelerde olumlu görüşleri seçmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin, ilgili formda yer alan paralel durumlarla ilgili cevapları tutarlılık göstermiştir. Bu programa katılan öğrencilerden görüşmeler sırasında, değerlere ilişkin zengin ve çeşitli veriler elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, programın uygulanması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde, kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullanmışlardır. Programa katılmayan öğrenciler ise, programa katılan öğrencilere göre, değerlerin özelliklerinin aksini yansıtan ifadeleri daha fazla kullanmışlardır.

Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerde, değerlerin etkisi incelendiğinde, değerler eğitimi programına katılan öğrenciler, çoğunlukla, tanıma/ ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler, kendilerini tanımlamalarına, ilişkilerini sürdürmelerine ve korumalarına hizmet ettiği için toplumdaki kuralları, normları, değerleri vb. tanımakta/ ayırt etmektedirler.

Araştırmada, değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yılsonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri ile söz konusu derslere ilişkin başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Şen (2007), Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler tespit etmiştir. Şen, araştırmanın birinci bölümünde, değer tanımı, işlevleri, sınıflandırılması ve öğretimi; öğretim programlarında değerlerin yeri, Türkçe öğretiminde değer öğretimi, metnin tanımı ve özellikleri, okuma kitapları ve özellikleri ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur.

Araştırmada, betimsel alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “100 Temel Eser”; örneklemini ise bu eserler arasından yansız seçilen 29’u yerli, 29’u yabancı olmak üzere 58 eser oluşturmaktadır. Eserlerde işlenen değerler ilgili kitaplardan fişlenerek bilgisayara aktarılmış, elde edilen veriler nitel açıdan sınıflandırıldıktan sonra genel olarak nicelik açısından SPSS kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçta, İlköğretim 100 Temel Eser serisindeki kitaplarda sevgi değerinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Sevgi değerini sırayla, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerleri takip etmiştir. Bağımsızlık değeri, 100 Temel Eserdeki kitaplarda tespit edilememiştir. Sağlıklı olmaya önem vermek, barış, özgürlük, bilimsellik değerleri ise eserlerde en az yer verilen değerlerdir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma verilerinin nasıl ve hangi araçlar kullanılarak toplandığı, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, araştırmanın evreni ve örnekleme, örneklemeden elde edilen verilerin nasıl işlendiği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın verileri, nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Nicel araştırma verilerinin toplanması amacıyla deney ve kontrol gruplu deneme modelleri kullanılmıştır. “Deneysel yöntem, birbirinden farklı biçimde değişikliklere maruz bırakılmış gruplar ya da bireylerin basit düzeyde karşılaştırılması” (Saxe ve Michelle, 1981: 45) olarak tanımlanmaktadır.

“Deneysel çalışma, kavranması en kolay olan yöntemdir. Bilimin pek çok alanında kullanılır ve pozitivist, nicel tarzın standartları açısından en saf olanıdır. Genelde deney, makro düzeydeki kuramsal kaygılar ya da sorulardan çok birey ya da grup fenomenlerine daha uygundur” (Neuman, 2008: 359).

Araştırmada “ön test-son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel” desen kullanılmıştır. “Bu modelde katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler” (Büyüköztürk, 2007: 19). Ön test-son test kontrol gruplu model, sembollerle şu şekilde gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2007: 21):

Tablo 3. 1.

Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Seçme Şekli	Ön Test	X	Son Test
G _{DI}	R	O ₁	Gençlik romanlarının okutulması	O ₂
G _{DII}	R	O ₃	Gençlik romanlarının okutulması	O ₄
G _K	R	O ₅	...	O ₆

Yukarıdaki tabloda G_{DI}, Deney Grubu I’i; G_{DII}, Deney Grubu II’yi; G_K, Kontrol Grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₂, Deney Grubu I’e ait ön test ve

son test ölçümlerini; O₃ ve O₄, Deney Grubu II'ye ait ön test ve son test ölçümlerini; O₅ ve O₆, Kontrol Grubuna ait ön test ve son test ölçümlerini; X ise, deney grubuna uygulanan işlemi göstermektedir.

Bu bağlamda, gençlik romanlarının okuma materyali olarak kullanıldığı sınıflar, deney grupları olarak atanmıştır. Okuma materyalinin kullanımında ya da seçiminde müdahale edilmeyen sınıf ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları, okuma stratejilerini kullanım durumları, okuma hızları, okuduğunu anlama durumları, değerlere verdikleri önem sırası ve insani değerler bakımından mevcut durumları çalışma sürecinin başlangıcında ölçekler kullanılarak araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Deneyin tamamlanması sonrasında aynı ölçekler ve eş değer başarı testleri kullanılarak deneysel sürecin (gençlik romanlarının okutulması) deney gruplarına olan etkisi test edilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden de yararlanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması”, deneysel süreç bitiminde öğrencilerin okumaya karşı tutumları konusundaki görüşlerini; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğrencilerin okuma tutumları konusundaki düşüncelerini ve ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programında ortaya konulmuş değerler sınıflaması esas alınarak gençlik romanlarında değerlere verilen sıklıkları belirlemek için kullanılmıştır.

Durum çalışması, araştırmacının bir kişi, bir sosyal yapı, bir grup, bir olay ya da olgu hakkında bilgi toplayarak bunları ortaya koymasıdır. Durum çalışması yaşam öykülerini, belgeleri, sözlü tarih denilen olguyu, görüşmeyi ve katılımlı gözlemi bilgi toplamak için kullanabilir. Durum çalışmasının aslında çok da yeni bir yöntem olmadığı söylenebilir; çünkü tıpta ya da psikolojide vak'a (durum) çalışmaları hastaları gözlemek için kullanılmaktadır” (Berg, 2001: 225).

3. 2. Evren ve Örneklem

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde 10. sınıfa devam eden öğrenciler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Onuncu sınıfların araştırma evreni olarak seçilmesinin nedeni, 9. sınıfların ortaöğretim kurumlarına uyum süreci içerisinde olmaları, 11 ve 12. sınıfların üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık süreci içerisinde girmiş olmalarıdır. Ayrıca Türk Edebiyatı Öğretim Programına bakıldığında 9. sınıf öğrencileri için “her türlü metni yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından çözümlene becerisi ve alışkanlığı kazandırmanın” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2005: 10) amaçlandığı görülecektir. Dolayısıyla öğrencilerin her türden metni

yorumlayabilecek beceri ile 10. sınıfa geldikleri söylenebilir. Deneklerin deneysel koşullara yansız seçimi işleminden önce denek havuzu oluşturulmuştur. Denek havuzu içerisinde SBS puanları bakımından birbirine benzeyen üç grup seçilmiştir. Bu üç gruptan ikisi deney grubu, biri kontrol grubu olarak yansız atama yoluyla atanmıştır. “Burada yansızlık, deneysel çalışmaya katılacak bireylerin deneysel koşulların herhangi birine seçilme olasılıklarının eşit olması şeklinde açıklanmaktadır” (Büyüköztürk, 2007: 4). Ayrıca iki deney grubu seçilmesinin nedeni, iç geçerliği tehdit eden “denek kaybı etkisini” en aza düşürmektir (Büyüköztürk, 2007: 6). Bu bağlamda, Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi 10 A sınıfı, (22); Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi 10 B sınıfı, (24) deney grupları ve Kırşehir Merkez Anadolu Öğretmen Lisesi 10 A sınıfı, (17) kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların sayıları ve cinsiyet özellikleri itibarıyla dağılımları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Tablo 3. 2.

Çalışma Grubuna Dair Betimsel Veriler

Gruplar	Okullar	Cinsiyet					
		Erkek		Kız		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Deney Grubu I	Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi 10 A Şubesi	13	59,1	9	40,9	22	100
Deney Grubu I	Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi 10 B Şubesi	15	62,5	9	37,5	24	100
Kontrol Grubu	Kırşehir Merkez Anadolu Öğretmen Lisesi 10 A Şubesi	13	76,5	4	23,5	17	100

2010-2011 eğitim-öğretim yılı dönem başında başlayıp dönem sonuna kadar sürdürülen 13 haftalık çalışmada, deney gruplarındaki öğrencilerin bir kısmı sağlık sorunlarını gerekçe göstererek, velilerinin isteksizliğini belirterek sürece katılmamışlardır. Bu nedenle örneklem sayılarında değişiklik olmuştur.

Deneysel süreçte her bir kitabın okunmasının ardından kitapla ilgili testler uygulanmıştır. Uygulanan testlerden alınan puanlar 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Deneysel süreç sonunda on gençlik romanından en az birini sağlık sorunlarını, anne-babaların sürece katılım konusunda isteksizliğini gerekçe göstererek okumayan denekler, değerlendirme dışı bırakılmışlardır. Deney Grubu I’de 5, Deney Grubu II’de 8 öğrenci değerlendirme sürecinden çıkarılmıştır. Öğrencilerin okudukları kitaplardan aldıkları ortalama puanlar, tablolaştırılmıştır.

Tablo 3. 3.

Deney Grubu I'in Deneysel Sürece Katılma Durumu ve Her Okunan Kitap Sonrası Uygulanan Testten Aldıkları Puanlar

Denekler	İnternet Canavarı I	Ayrı Dünyalar	Kapiland'ın Kobayları	Kaçak Kız	Sokaklar Düş Yangını	Düşlerine Kuşlar Konuyor	Leyleklerin Gitme Zamanı	Aramızda	Erkeklerle Güven Olmaz	Yalnız Seninle	Ortalama puanlar
Denek16	88,00	100,00	95,00	100,00	96,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	97,90
Denek11	86,00	100,00	100,00	95,00	100,00	98,00	100,00	100,00	100,00	90,00	96,90
Denek 1	91,00	100,00	100,00	98,00	92,00	100,00	100,00	95,00	90,00	100,00	96,60
Denek 13	81,00	94,00	100,00	100,00	96,00	95,00	100,00	100,00	95,00	100,00	96,10
Denek 19	90,00	92,00	100,00	96,00	94,00	100,00	95,00	95,00	100,00	95,00	95,70
Denek 3	88,00	89,00	100,00	100,00	94,00	100,00	100,00	100,00	90,00	95,00	95,60
Denek 14	73,00	100,00	100,00	97,00	96,00	96,00	100,00	100,00	90,00	95,00	94,70
Denek 18	86,00	92,00	93,00	94,00	92,00	92,00	100,00	100,00	100,00	90,00	93,90
Denek 6	88,00	88,00	95,00	95,00	78,00	96,00	100,00	100,00	95,00	90,00	92,50
Denek 2	78,00	86,00	98,00	93,00	90,00	98,00	85,00	95,00	95,00	90,00	90,80
Denek 8	85,00	82,00	95,00	85,00	90,00	80,00	95,00	100,00	100,00	90,00	90,20
Denek 20	80,00	100,00	78,00	85,00	84,00	92,00	100,00	95,00	85,00	95,00	89,40
Denek 5	98,00	94,00	90,00	76,00	92,00	72,00	80,00	95,00	90,00	90,00	87,70
Denek 9	73,00	91,00	90,00	92,00	84,00	70,00	80,00	100,00	100,00	90,00	87,00
Denek 10	98,00	94,00	85,00	93,00	84,00	50,00	100,00	85,00	95,00	85,00	86,90
Denek 12	90,00	95,00	95,00	73,00	80,00	80,00	100,00	80,00	90,00	80,00	86,30
Denek 21	80,00	78,00	93,00	82,00	80,00	98,00	70,00	70,00	95,00	95,00	84,10
Denek 4	76,00	88,00	90,00	86,00	92,00	70,00	90,00	,00	,00	,00	59,20
Denek 17	65,00	65,00	70,00	65,00	84,00	67,00	75,00	70,00	,00	,00	56,10
Denek 7	86,00	96,00	86,00	82,00	50,00	,00	,00	70,00	,00	,00	47,00
Denek 22	75,00	82,00	95,00	100,00	76,00	,00	,00	,00	,00	,00	42,80
Denek 15	80,00	,00	85,00	98,00	85,00	,00	,00	,00	,00	,00	34,80

Deney Grubu I, deneysel süreç başında 22 kişiden oluşmaktadır. Ancak gri dolgu rengi ile gösterilen 5 öğrenci, deneysel sürece katılmamıştır. Başka bir deyişle Deney Grubu I'deki öğrencilerden 5'i, 10 gençlik romanını tamamıyla okumamışlardır ve bu öğrenciler, değerlendirme sürecinin dışında tutulmuşlardır. Ancak deney gruplarındaki hiçbir öğrenciye deneysel süreç dışında tutulduğu ifade edilmemiştir.

Tablo 3. 4.

Deney Grubu II'nin Deneysel Sürece Katılma Durumu ve Her Okunan Kitap Sonrası Uygulanan Testten Aldıkları Puanlar

Denekler	İnternet Canavarı I	Ayrı Dünyalar	Kapiland'ın Kobayları	Kaçak Kız	Sokaklar Düş Yangını	Düşerime Kuşlar Konuyor	Leyleklerin Gitme Zamanı	Aramızda	Erkeklerle Güven Olmaz	Yalnız Seninle	Ortalama puanlar
Denek 2	90,00	95,00	100,00	94,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	98,00	97,70
Denek 21	95,00	100,00	90,00	100,00	92,00	100,00	100,00	95,00	100,00	88,00	96,00
Denek 16	95,00	91,00	100,00	95,00	98,00	96,00	95,00	90,00	90,00	90,00	94,00
Denek 7	100,00	95,00	100,00	85,00	84,00	100,00	90,00	95,00	100,00	90,00	93,90
Denek 5	96,00	100,00	90,00	88,00	92,00	98,00	98,00	95,00	90,00	90,00	93,70
Denek 1	98,00	100,00	100,00	90,00	80,00	92,00	90,00	95,00	100,00	88,00	93,30
Denek 23	75,00	92,00	95,00	88,00	84,00	100,00	98,00	95,00	85,00	90,00	90,20
Denek 4	93,00	95,00	90,00	81,00	78,00	92,00	90,00	95,00	90,00	80,00	88,40
Denek 17	70,00	86,00	90,00	95,00	80,00	95,00	85,00	90,00	100,00	90,00	88,10
Denek 8	90,00	91,00	100,00	100,00	86,00	72,00	80,00	88,00	80,00	85,00	87,20
Denek 24	92,00	98,00	95,00	91,00	76,00	90,00	75,00	85,00	70,00	80,00	85,20
Denek 3	92,00	86,00	90,00	85,00	76,00	85,00	75,00	95,00	85,00	80,00	84,90
Denek 14	85,00	79,00	100,00	90,00	84,00	90,00	70,00	90,00	80,00	80,00	84,80
Denek 11	82,00	96,00	92,00	78,00	78,00	76,00	80,00	85,00	80,00	85,00	83,20
Denek 13	77,00	81,00	90,00	93,00	66,00	88,00	75,00	90,00	80,00	88,00	82,80
Denek 10	71,00	78,00	70,00	71,00	88,00	96,00	80,00	85,00	80,00	85,00	80,40
Denek 6	93,00	86,00	95,00	87,00	98,00	80,00	83,00	,00	,00	,00	62,20
Denek 18	75,00	84,00	85,00	91,00	76,00	75,00	75,00	55,00	,00	,00	61,60
Denek 22	100,00	88,00	85,00	86,00	80,00	75,00	75,00	,00	,00	,00	58,90
Denek 15	100,00	80,00	88,00	90,00	60,00	85,00	85,00	,00	,00	,00	58,80
Denek 9	70,00	95,00	75,00	98,00	74,00	84,00	85,00	,00	,00	,00	58,10
Denek 19	95,00	94,00	95,00	88,00	70,00	67,00	56,00	,00	,00	,00	56,50
Denek 20	92,00	86,00	78,00	81,00	84,00	50,00	65,00	,00	,00	,00	53,60
Denek 12	76,00	87,00	100,00	92,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	35,50

Deney Grubu II, deneysel süreç başında 24 kişiden oluşmaktadır. Ancak gri dolgu rengi ile gösterilen 8 öğrenci, deneysel sürece katılmamıştır. Deney Grubu II'deki öğrencilerden 8'i, 10 gençlik romanını tamamıyla okumamışlardır ve değerlendirme sürecinin dışında tutulmuşlardır.

Ayrıca deney grubunda kalan 33 öğrencinin okudukları romanlara dair çözdükleri testlerden elde ettikleri puanlar ile farklı tür metinlere dair etkin okuma son test puanları arasındaki korelasyona da bakılmıştır. İki veri arasında ilişkinin olması öğrencilerin okudukları romanları da hızlı ve anlayarak okuduklarını ya da tam tersi bir durumun varlığını ortaya koymaktadır. Çünkü etkin okuma endeksi, okuma hızı ve okuduğunu anlama ile ilgilidir. O hâlde farklı tür metinleri anlayarak okuyan grubun romanları da anlayarak okuduğu söylenebilir. Ayrıca romanlara dair başarı testlerinden elde edilen sonuçlarla farklı tür metinlerden elde edilen etkin okuma endeksleri arası ilişkinin varlığı, romanlara dair başarı testlerinin geçerliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 5.

Deney Gruplarının Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları İle Okudukları Romanlara Dair Uygulanan Testlerden Elde Ettikleri Puanlar Arası İlişki

		Bilimsel metni etkin okuma	Gazete metnini etkin okuma	Edebî metni etkin okuma	Romanlara dair testlerden elde edilen puanlar
Bilimsel metni etkin okuma	r	1	,482**	,352*	,253
	p		,002	,022	,078
	n	33	33	33	33
Gazete metnini etkin okuma	r	,482**	1	,504**	,227
	p	,002		,001	,102
	n	33	33	33	33
Edebî metni etkin okuma	r	,352*	,504**	1	,322*
	p	,022	,001		,034
	n	33	33	33	33
Romanlara dair testlerden elde edilen puanlar	r	,253	,227	,322*	1
	p	,078	,102	,034	
	n	33	33	33	33

Deneklerin okudukları romanlara dair çözdükleri testlerden elde ettikleri puanlar ile farklı tür metinleri etkin okumaları arasında her boyutta olumlu yönde bir ilişki vardır. Üstelik edebî metni etkin okuma hızından elde edilen puanlar ile romanlara dair testlerden elde edilen puanlar arası ilişki, olumlu ve anlamlı düzeydedir ($p < ,005$). Bu durumda romanlara dair testlerin romanları okuyanlar ile okumayanları birbirinden ayırdığı ve romanlara dair başarı testlerinin geçerli testler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Kontrol Grubunda 17, Deney Grubu I'de 17 ve Deney Grubu II'de 16 öğrenci olmak üzere değerlendirme sürecine dâhil edilen toplam 50 öğrenci

bulunmaktadır. Değerlendirmeye esas alınan öğrencilerin sayısı tablo hâline getirilmiştir.

Tablo 3. 6.

Değerlendirmeye Tabi Tutulan Öğrencilere Dair Betimsel Veriler

Gruplar	Okullar	Cinsiyet					
		Erkek		Kız		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Deneysel Grubu I	Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi 10 A Şubesi	7	41,2	10	58,5	17	100
Deneysel Grubu I	Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi 10 B Şubesi	10	62,5	6	37,5	16	100
Kontrol Grubu	Kırşehir Merkez Anadolu Öğretmen Lisesi 10 A Şubesi	13	76,5	4	23,5	17	100

Ayrıca gençlik romanları yine nitel araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma süreci öncesinde yabancı literatür bağlamında ve Türk çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarının, bu alanda çalışan bilim adamlarının görüşleri doğrultusunda ortaya konan gençlik romanlarının özellikleri dikkate alınarak seçilen 10 gençlik romanı bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

1. Buhara, M. (2010). İnternet Canavarı I. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
2. Şeker, H. (2008). Ayı Dünyalar. İzmir: Tudem.
3. Sertbarut, M. (2007). Kapiland'ın Kobayları. İzmir: Tudem.
4. İzgü, M. (2005). Kaçak Kız. Ankara: Bilgi.
5. Yamaç, A. Çekiç. (2010). Sokaklar Düş Yangını. İstanbul: Bu Yayınevi.
6. İbiş, Ş. (2005). Aramızda. İstanbul: Bu Yayınevi.
7. Salgut, E. (2008). Leyleklerin Gitme Zamanı. İzmir: Tudem.
8. Jobert, Ş. Tankut. (2010). Erkeklerle Güven Olmaz. İstanbul: Çizmeli Kedi Yay.
9. Güler, M. (2007). Düşlerime Kuşlar Konuyor. İzmir: Tudem.
10. Karakuş, H. (2003). Yalnız Seninle. Ankara: Bilgi.

Deneysel süreç başlamadan ve süreç bitiminde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere çeşitli testler uygulandığı belirtilmişti. Bu testlerden ve bu testlerin geliştirilme sürecinden veri toplam tekniği başlığı altında bahsedilmiştir.

3. 3. Veri Toplama Tekniği

Bu alışma ile gençlik romanlarının okuma materyali olarak kullanımının okumaya olan tutuma, okuma hızına, okuduğunu anlamaya olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte gençlik romanlarının öğrencilerin değerlere verdiği öneme olan etkisinin belirlenmesi, romanların değerler aktarımı bakımından incelenmesi de amaçlanmaktadır.

Belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için Okuma Tutum leği, Okuma Stratejilerinin Kullanımını Belirleme leği, İnsani Değerler leği ve Değerler Hiyerarşisi leği kullanılmıştır. Ayrıca deneklerin okuma hızlarını belirlemek için edebî metin, gazete metni ve bilimsel metinler belirlenmiş; bu metinlere dair okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. n test için 3 metin ve bunlarla ilgili 3 başarı testi; son test için 3 metin ve bunlarla ilgili başarı testleri geliştirilmiştir. Bu leklerin ve testlerin araştırmanın hangi sürecinde ve hangi gruplara uygulandığı tablo hâline getirilmiştir.

Tablo 3. 7.

Araştırmada Kullanılan leme Araçları ve Kullanım Süreçleri

lme aracı	lme aracının kullanım amacı	lme aracının kime uygulanacağı	Araştırmanın hangi aşamasında kullanıldığı			
			İşlem öncesi	ön test	Son test	İşlem Sonrası
Okuma Tutum leği (OT)	ğrencilerin okumaya olan tutumlarını belirleme	Deney Grubu I		X	X	
		Deney Grubu II		X	X	
		Kontrol Grubu		X	X	
Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme leği (OSKB)	ğrencilerin okuma stratejilerini kullanımlarını belirleme	Deney Grubu I		X	X	
		Deney Grubu II		X	X	
		Kontrol Grubu		X	X	
İnsani Değerler leği (İD)	ğrencilerin insani değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi	Deney Grubu I		X	X	
		Deney Grubu II		X	X	
		Kontrol Grubu		X	X	
Değerler Hiyerarşisi ve Hüküm şiddeti	öğrencilerin değerlere verdiği önem sırasının belirlenmesi	Deney Grubu I		X	X	
		Deney Grubu II		X	X	
		Kontrol Grubu		X	X	
“İnsanlar Arasında” Edebî metin	öğrencilerin okuma hızlarını belirleme.	Deney Grubu I		X		
		Deney Grubu II		X		
Başarı Testi I	ğrencilerin edebî metne dair okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.	Kontrol Grubu		X		
“Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” Gazete metni	öğrencilerin okuma hızlarını belirleme.	Deney Grubu I		X		
		Deney Grubu II		X		
Başarı Testi I	ğrencilerin gazete metnine dair okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.	Kontrol Grubu		X		

“Yer Altı Sularının Gizemi” Bilimsel metin	Öğrencilerin okuma hızlarını belirleme.	Deney Grubu I Deney Grubu II	X X
Başarı Testi I	Öğrencilerin gazete metnine dair okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.	Kontrol Grubu	X
“Şiirimiz Üzerine” Edebî metin	Öğrencilerin okuma hızlarını belirleme.	Deney Grubu I Deney Grubu II	X X
Başarı Testi II	Öğrencilerin edebî metne dair okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.	Kontrol Grubu	X
“Kışkırtılan Mutsuzluk” Gazete metni	Öğrencilerin okuma hızlarını belirleme.	Deney Grubu I Deney Grubu II	X X
Başarı Testi II	Öğrencilerin gazete metnine dair okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.	Kontrol Grubu	X
“Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller” Bilimsel metin	Öğrencilerin okuma hızlarını belirleme.	Deney Grubu I Deney Grubu II	X X
Başarı Testi II	Öğrencilerin bilimsel metne dair okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.	Kontrol Grubu	X
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmenlerin öğrencilerinin okuma durumları konusunda fikirlerini alma	Öğretmen	X
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Okuma becerileri konusunda öğrencilerin fikirlerini alma	Deney Grubu I Deney Grubu II Kontrol Grubu	X X X
Kişisel Bilgi Formu	Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek	Deney Grubu I Deney Grubu II Kontrol Grubu	X X X

3. 4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Verilerin toplanmasında tablo 3. 7.’de belirtilen ölçme araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinden bahsedilmiştir.

3. 4. 1. Okuma Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Çalışma grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Tutum Ölçeği” (OTÖ) kullanılmıştır. Okuma tutum ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle okuma tutum cümlelerinden oluşan madde havuzu oluşturmak gerekmektedir. Madde havuzunda çok sayıda maddenin bulunması ve bu maddelerin samimi ifadelerden oluşması tercih edilmiştir. Bunu sağlamak için evren içerisinde bir gruba okumaya karşı duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmelidir (Oskamp ve Schultz, 2005). Bu bağlamda araştırmacı, 189 ortaöğretim öğrencisine okumaya karşı duygu ve düşüncelerini içeren

bir yazı yazdırmıştır. 189 katılımcının 109'u kız, 80'i erkektir. Bu öğrencilerin 81'i onuncu sınıf, 118'i on birinci sınıf öğrencisidir.

189 kişiyle gerçekleştirilen yazma uygulaması sonrası 79 tutum maddesi belirlenmiştir. Maddeler, ölçme değerlendirme ve Türkçe öğretimi uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda doğrudan okuma tutumuyla ilgisi olmayan 3 madde; okumaya dair kişisel tutum ifade etmeyip genel bir yargı bildiren 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 4 madde üzerinde düzenleme yapılmıştır. Taslak ölçek, 65 madde olarak pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Pilot uygulama, 66'sı 9. sınıf, 46'sı 10. sınıf, 16'sı 11. sınıf; 74'ü kız, 54'ü erkek olmak üzere toplam 128 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler, Kırşehir il merkezinde bulunan Mehmet Âkif Ersoy Lisesinin öğrencileridir. Öğrenciler, okuma tutum ölçeğini bir saatlik ders süresinde cevaplandırmışlardır.

Ölçekten elde edilen veriler, istatistik programında işlenmiş ve ölçek 35 madde olarak son uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Pilot uygulama sonrası ölçekte 12 olumsuz ve 23 olumlu madde kalmıştır. Bu hâliyle ölçekteki maddelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için maddeler iki öğrenciye okutturulmuş ve bu işlemde alınan dönütlerle ölçek, son uygulamaya sunulmuştur.

Ölçek, son uygulamada Kırşehir il merkezinde bulunan Kırşehir Lisesi öğrencilerine uygulanmıştır. Son uygulamaya katılan 376 öğrencinin % 6,4 (24)'ü 9. sınıf; % 50,5 (190)'i 10. sınıf; % 22,6 (85)'sı 11. sınıf; % 20,5 (77)'i 12. sınıf öğrencisidir.

Son uygulamada elde edilen veriler ışığında “Okuma Tutum Ölçeği”nde yer alan maddelerin, belirlenen özellikleri, ne derecede doğru ölçtüğünün belirlenebilmesi amacıyla yapı geçerliliğine bakılmıştır. Bu aşamada aşağıda belirtilen işlem basamakları gerçekleştirilmiştir.

- a) Açıklayıcı faktör analizi,
- b) Doğrulayıcı faktör analizi,
- b) Test toplam puanlarına göre oluşturulan, alt % 27 ile üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi,
- c) Madde toplam korelasyonlarını kullanarak test maddelerinin güvenilirliğinin belirlenmesi,
- d) Cronbach Alpha analizi kullanarak testin güvenilirliğinin belirlenmesi.

3. 4. 1. 1. Okuma Tutumu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem faktör analizi için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,943, Bartlett testi ki kare değerinin ise 9465,441 (sd=1326, p=.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,90 üzerinde olması veri setinin faktör analizi yapmak için mükemmel düzeyde uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda “Korelasyon matrisi birim matrisidir.” Sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006: 322).

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm Değeri		
		,943
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki Kare	9465,441
	sd	1326
	Anlamlılık	,000

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 3. 8.

Okuma Tutumu Maddelerinin Ortak Faktör Varyans Değerleri

	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
mad17	1,000	,485
mad14	1,000	,538
mad6	1,000	,520
mad1	1,000	,495
mad3	1,000	,598
mad11	1,000	,493
mad8	1,000	,607
mad2	1,000	,714
mad4	1,000	,493
mad7	1,000	,605
mad13	1,000	,533
mad10	1,000	,518
mad16	1,000	,638
mad15	1,000	,679
mad18	1,000	,468
mad12	1,000	,468

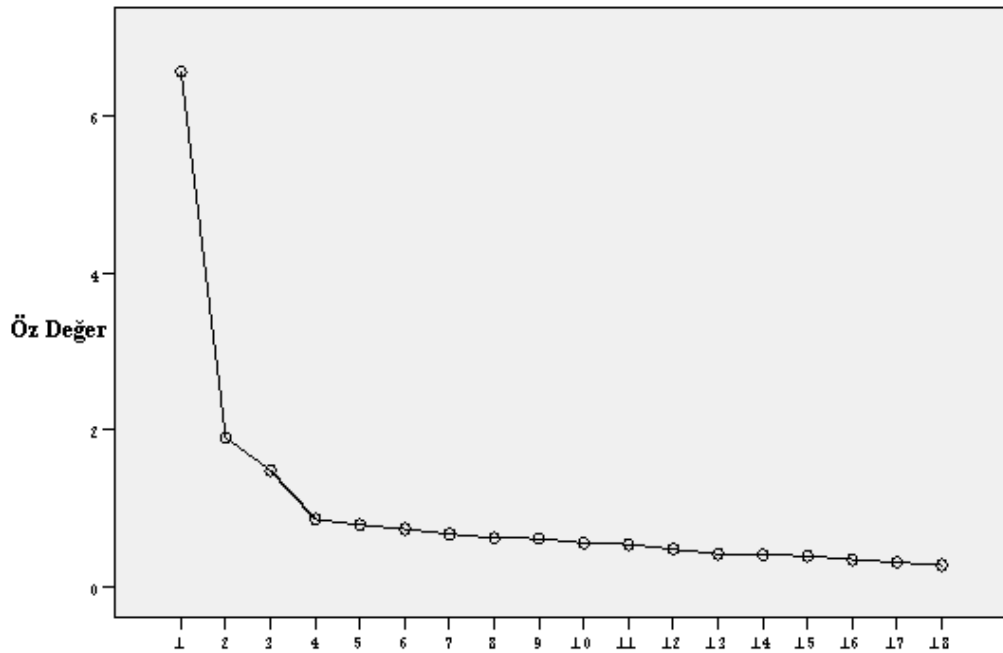
mad5	1,000	,570
mad9	1,000	,526

Tablo 3. 8. incelendiğinde, okumaya karşı tutum ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.468-0.714 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu söylenebilir.

Varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 35 maddenin (değişkenin), öz değeri 1' den büyük olan 10 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçekteki birinci faktörün açıkladığı varyans %31,563'tür. Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerde yer alan faktörlerin toplam varyansın en az % 40'ını karşılaması gerekliliği (Büyüköztürk: 2008: 125) düşünülerek ölçeğin 3-4 boyuttan oluşabileceği ön görülmüştür. Böylelikle öz değere göre çizilen çizgi grafiğinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

Grafik 3. 1.

Okuma Tutum Ölçeği Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Öz değer grafiğinde (Scree Plot) ilk üç ivmeli düşüşten sonra ivmede bir düzleşme görülmektedir. Bu durum da araştırmacının ölçeğin 3-4 boyutlu bir ölçek olabileceği öngörüsünü doğrulamaktadır.

Anlamli faktörler elde edebilmek için 350 ve üzeri gözlem sayısında faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlıklar ise oldukça iyi kabul edilir (Kalaycı, 2008: 330; Büyüköztürk, 2008: 124). Bu bağlamda faktör yükü ,45'in altında olan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bir maddenin faktör yükü ile

diğer bir faktördeki yük değeri arasında en az ,100 fark olması gerekir (Büyüköztürk, 2008: 125).

Ölçeğe madde seçiminde yapılması gerekenler dikkate alınarak döndürme işlemi pek çok sosyal bilimlere ölçek geliştirme tekniğinde olduğu gibi varimaks tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Burada maddelerin 1 değerine en yakın olanları bir araya getirilmektedir.

Faktör yükü ,45'in üzerinde olan, bir veya iki madde içeren 3 faktör olduğu görülmüş ve bu faktörlerde ,45 üzerindeki faktör yükleriyle tek başlarına bulunan ya da ikiyeşerli olarak gruplanan maddeler, ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ilk üç faktör dışındaki faktörlerde bulunan maddelerin kuramsal olarak anlamlı kümelenmediği görülerek bu maddelerin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Döndürme sonrasında ölçekten madde çıkarılmasının ardından tekrar faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %55,259'unu açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Tablo 3. 9.

Okuma Tutumu Maddeleri Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Kareler toplamı rotasyonu		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi
1	6,562	36,456	36,456	6,562	36,456	36,456
2	1,901	10,560	47,016	1,901	10,560	47,016
3	1,484	8,243	55,259	1,484	8,243	55,259
4	,863	4,792	60,051			
5	,790	4,391	64,441			
6	,737	4,096	68,537			
7	,675	3,748	72,285			
8	,624	3,465	75,751			
9	,616	3,420	79,171			
10	,560	3,109	82,279			
11	,543	3,015	85,294			
12	,482	2,678	87,973			
13	,421	2,337	90,309			
14	,408	2,266	92,575			
15	,395	2,193	94,769			
16	,350	1,945	96,714			
17	,314	1,745	98,459			
18	,277	1,541	100,000			

Döndürme sonrasında 8 maddenin birinci faktör, 5 maddenin ikinci faktör, 5 maddenin üçüncü faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Maddelerin faktör

yüklerinin ,566 ile ,735 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 3. 9'da örüntü matrisleri görülmektedir.

Tablo 3. 10.

Okumaya Karşı Tutum Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

	SEVGİ	NEFRET	FAYDA
15. Kitap okumak benim hobimdir.	,735		
2. Kitap okumak, vazgeçilmezimdir.	,729		
13. Her ne zaman kendimi kötü hissetsem elime bir kitap alırım.	,726		
11. Yatmadan önce mutlaka kitap okurum.	,697		
5.Kitap okumak için zaman yaratırım.	,684		
18. Okuduğum kitabı kısa sürede bitiririm.	,651		
10. Okumak, benim için bir ihtiyaçtır.	,638		
8. Kitap okumayı seviyorum.	,566		
9. Okuduklarımdan bir anlam çıkaramıyorum*.		,720	
7. Sadece ödevimi tamamlamak için okurum.		,716	
4. Okuyunca ruhsal bunalıma giriyorum*.		,694	
16. Kitaplarla aram hiç yoktur*.		,643	
12. Ders dışı okumaları sevmiyorum*.		,636	
14. Okumak, paragraf testlerini çözmemi kolaylaştırıyor.			,732
1. Kitap okumak, olaylara farklı bakmamı sağlar.			,684
3. Kitap okumak, başkalarını daha kolay anlamamı sağlıyor.			,684
17. Kitap okumak, dersleri kolayca anlamamı sağlar.			,682
6. Okumak, bana toplumsal sorumlulukları öğretiyor.			,671
	I.Faktör	II.Faktör	III.Faktör

* Olumsuz maddeler.

Maddelerin faktör yüklerinin aldığı değerler, ,566 ile ,735 aralığında gerçekleşmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yanında doğrulayıcı faktör analizi de uygulanıp maddeler arası ilişki (model), doğrulanmıştır.

3. 4. 1. 2. Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

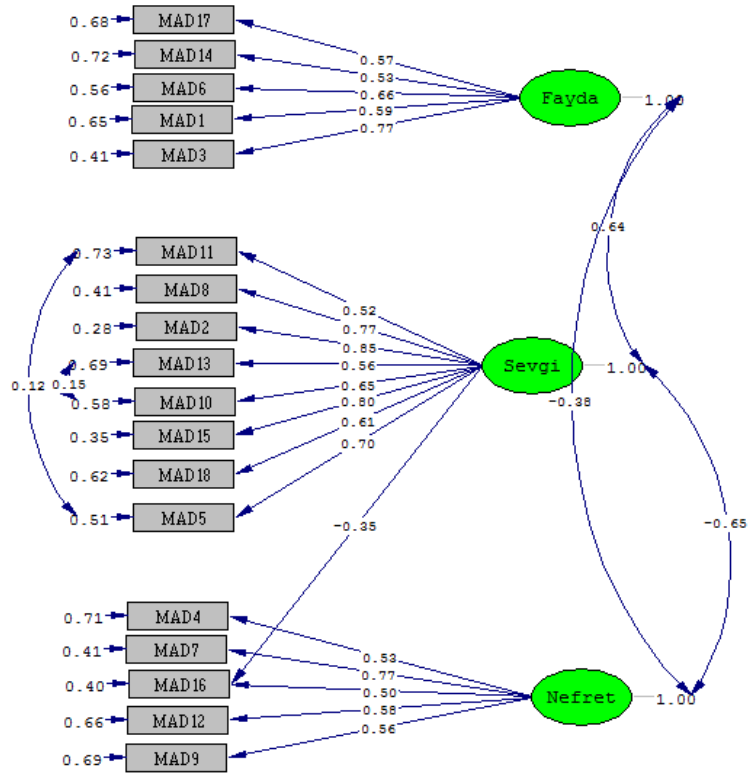
“Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin bir uzantısıdır. Doğrulayıcı faktör analizi gizil değişkenler ve gözlenen ölçümler arasındaki ilişkilerin ölçüm modelleriyle ilgilenen bir yapısal eşitlik modelidir” (Yılmaz ve Çelik, 2009: 53; Raykov ve Marcoulides, 2006: 4). Her bir faktör, gözlenen değişkenlerle (maddeler)

aralarındaki korelasyonel ilişkilerle açıklanır. Dolayısıyla her bir faktör, maddelerle olan potansiyel ilişkisiyle açıklanır.

Okuma Tutum Ölçeğine dair doğrulayıcı faktör analizinde üç örtük değişkenin 18 değişkeni ortaya koyabildiğine dair bir sav test edilmiştir. Bu üç faktör, açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan okumaya olan sevgi, okumaya karşı sahip olunan olumsuz tutum (nefret) ve okumadan beklenen fayda faktörlerinden oluşmaktadır.

Şekil 3. 1.

Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş (Standardized Solution) Sonuçları



Chi-Square=232.37, df=129, P-value=0.00000, RMSEA=0.046

DFA’da herhangi iki değişken arasındaki ilişkiyi gösterir kat sayısı, 1 değerinin üzerinde olamaz (Şimşek, 2007: 85). Diyagrama bakıldığında MAD17’nin 0,57, MAD14’ün 0,53 değeri ile “Fayda” faktörü ile ilişkilendirildiği görülür. Ayrıca diyagramda değişkenlerin t değerlerine bakılmış ve kırmızı renkte herhangi bir ibareye de rastlanmamıştır. Bu durum, değişkenler ve örtük değişkenler arası ilişkinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koyar (Şimşek, 2007: 86).

Tablo 3. 11.

Okuma Tutum Ölçeği Uyum İndeksi

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Modelinde Gözlenen Değer
χ^2/d	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.80
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$	0.046
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0.05$	$0.05 < S-RMR < 0.1$	0.053
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.96
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 < CFI < 0.97$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.92
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.90
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.96

Sümer, 2000: 49-74'ten; Yılmaz ve Çelik, 2009: 37-47; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 271-272'den uyarlanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 0,05'in altında ise iyi bir fit değerini, 0,08'in altında ise kabul edilebilir bir fit değerini (Şimşek, 2007: 14) ortaya koyan RMSEA değerinin 0,046 ve SRMR değerinin, 0,053 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve 0,90 değerinin üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,92; AGFI değerinin 0,90, CFI değerinin 0,98; NFI değerinin 0,96 olduğu görülmüştür (Şimşek, 2007: 14). Elde edilen model uygunluk değerleri ile modelin mükemmel düzeyde uygun olduğu söylenebilir.

Tüm bu verilerle birlikte düzeltme indeksleri incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizinde okumaya duyulan ilgisizlik (nefret) faktörü içerisinde yer alan 16. maddenin okumaya duyulan sevgi ile de ilişkilendirilmesi gerektiği görülmüştür. Kuramsal olarak bu maddenin her iki faktörde de bulunmasının mümkün olduğu sonucuna varılarak bu madde, her iki faktörle de ilişkilendirilmiştir. Ayrıca düzeltme indeksleri ışığında sevgi faktöründe yer alan 13. - 10. maddelerin, 11. - 5. maddelerin hata varyansları birbiri ile ilişkilendirilmiştir.

3. 4. 1. 3. Okuma Tutum Ölçeği Madde Analizi

Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra tutum ölçekleri için kullanılan madde analiz yöntemlerinden biri olan “iç tutarlılık ölçütüne dayalı” madde analizi yapılmıştır. Bu yöntemde her bir maddenin alt-üst gruplar (%27) için ayırıcı özellikte olup olmadığı incelenmiştir (Tezbaşaran, 1997:31-36; Erkuş, 2003:135-138). Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış, t-istatistik değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları tablo 3. 12’ de verilmiştir.

Tablo 3. 12.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Üst %27’lik Grup İle Alt %27’lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Madde Numarası		N	X	sd	df	t	p																																																																																																																																																																												
17	Üst grup	102	4,48	,829	202	6,731	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	3,49	1,232				14	Üst grup	102	4,72	,490	202	6,339	,000	Alt grup	102	3,92	1,183	6	Üst grup	102	4,34	,826	202	10,857	,000	Alt grup	102	2,82	1,146	1	Üst grup	102	4,42	,825	202	7,744	,000	Alt grup	102	3,35	1,122	3	Üst grup	102	4,57	,681	202	11,420	,000	Alt grup	102	2,96	1,258	11	Üst grup	102	3,47	1,002	202	10,173	,000	Alt grup	102	2,00	1,048	8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000	Alt grup	102	2,54	1,131	2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44
14	Üst grup	102	4,72	,490	202	6,339	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	3,92	1,183				6	Üst grup	102	4,34	,826	202	10,857	,000	Alt grup	102	2,82	1,146	1	Üst grup	102	4,42	,825	202	7,744	,000	Alt grup	102	3,35	1,122	3	Üst grup	102	4,57	,681	202	11,420	,000	Alt grup	102	2,96	1,258	11	Üst grup	102	3,47	1,002	202	10,173	,000	Alt grup	102	2,00	1,048	8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000	Alt grup	102	2,54	1,131	2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000								
6	Üst grup	102	4,34	,826	202	10,857	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,82	1,146				1	Üst grup	102	4,42	,825	202	7,744	,000	Alt grup	102	3,35	1,122	3	Üst grup	102	4,57	,681	202	11,420	,000	Alt grup	102	2,96	1,258	11	Üst grup	102	3,47	1,002	202	10,173	,000	Alt grup	102	2,00	1,048	8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000	Alt grup	102	2,54	1,131	2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																				
1	Üst grup	102	4,42	,825	202	7,744	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	3,35	1,122				3	Üst grup	102	4,57	,681	202	11,420	,000	Alt grup	102	2,96	1,258	11	Üst grup	102	3,47	1,002	202	10,173	,000	Alt grup	102	2,00	1,048	8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000	Alt grup	102	2,54	1,131	2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																
3	Üst grup	102	4,57	,681	202	11,420	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,96	1,258				11	Üst grup	102	3,47	1,002	202	10,173	,000	Alt grup	102	2,00	1,048	8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000	Alt grup	102	2,54	1,131	2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																												
11	Üst grup	102	3,47	1,002	202	10,173	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,00	1,048				8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000	Alt grup	102	2,54	1,131	2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																								
8	Üst grup	102	4,80	,580	202	17,908	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,54	1,131				2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000	Alt grup	102	1,73	,994	4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																				
2	Üst grup	102	4,46	,712	202	22,498	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	1,73	,994				4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000	Alt grup	102	3,37	1,356	7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																
4	Üst grup	102	4,76	,691	202	9,233	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	3,37	1,356				7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000	Alt grup	102	2,85	1,330	13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																												
7	Üst grup	102	4,82	,383	202	14,374	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,85	1,330				13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000	Alt grup	102	1,78	,981	10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																								
13	Üst grup	102	3,51	1,105	202	11,855	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	1,78	,981				10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000	Alt grup	102	2,45	1,215	16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																																				
10	Üst grup	102	4,43	,637	202	14,572	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,45	1,215				16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000	Alt grup	102	2,40	1,204	15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																																																
16	Üst grup	102	4,93	,254	202	20,753	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,40	1,204				15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000	Alt grup	102	1,83	,995	18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																																																												
15	Üst grup	102	4,38	,821	202	19,946	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	1,83	,995				18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000	Alt grup	102	2,41	1,205	12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																																																																								
18	Üst grup	102	4,13	,890	202	11,630	,000																																																																																																																																																																												
	Alt grup	102	2,41	1,205				12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																																																																																				
12	Üst grup	102	4,44	1,182	202	11,283	,000																																																																																																																																																																												

	Alt grup	102	2,58	1,163			
5	Üst grup	102	4,24	,825	202	15,390	,000
	Alt grup	102	2,10	1,133			
9	Üst grup	102	4,65	,710	202	9,938	,000
	Alt grup	102	3,14	1,359			

Yapılan t-testi sonuçları ölçekte yer alan maddelerin tamamının anlamlı olduğunu ($p < ,001$) yani bütün maddelerin okumaya karşı tutumlar konusunda olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları kabul edilebilecek düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

Tablo 3. 13.

Okuma Tutum Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27- Üst %27)
17	502**	6,731
14	466**	6,339
6	648**	10,857
1	548**	7,744
3	708**	11,420
11	655**	10,173
8	833**	17,908
2	881**	22,498
4	510**	9,233
7	711**	14,374
13	715**	11,855
10	790**	14,572
16	836**	20,753
15	857**	19,946
18	706**	11,630
12	639**	11,283
5	803**	15,390
9	540**	9,938

N=204, n_{alt}=n_{üst}=102. **= $p < ,001$

Madde toplam korelasyon katsayıları $r \geq 0.40$ için, çok iyi bir madde; $0.30 \leq r \leq 0.39$ için, iyi derecede bir madde; $0.20 \leq r \leq 0.29$ için, zorunlu görülmesi durumunda veya düzeltildikten sonra teste alınabilecek bir madde; $r \leq 0.19$ için ise, teste alınmaması gerekli madde olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2010: 92; Kalaycı, 2009: 116). Bu bağlamda, maddeler ile toplam arasındaki korelasyonun çok iyi düzeyde olduğu ($r \geq 0.40$) söylenebilir.

3. 4. 1. 4. Okuma Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Durumu

Okuma Tutum Ölçeğinin güvenilirlik değerini belirlemek için güvenilirlik testi yapılmıştır ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin ,892 olduğu belirlenmiştir. “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” (Kalaycı, 2009: 405). Buradan hareketle ortaya konan 18 maddeli Okuma Tutum Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Faktörlerin ayrı ayrı güvenilirlik değerleri ise; sevgi boyutunda ,890; nefret boyutunda ,773; fayda faktöründe ise ,767 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin boyutlarının da yüksek derecede güvenilir ve oldukça güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2009: 405).

Ölçekteki 18 madde, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 13’ü olumlu, 5’i olumsuz yargı içermektedir (EK 1). Okuma tutum ölçeği grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre, ölçekteki değer aralıkları şöyledir:

Tablo 3. 14.

Okumaya Karşı Tutum Ölçeğindeki Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık		Nitelik Grupları	Sınırı
Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler		
5	1	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00
4	2	Katılıyorum	3.40-4.19
3	3	Kararsızım	2.60-3.39
2	4	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	5	Hiç katılmıyorum	1.00-1.79

3. 4. 2. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği

Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarını belirlemek için oluşturulan ölçeğin geliştirilmesinde Dökmen (1994), Uzunçakmak (2005), Rozmiarek (2006), Temizkan (2007), Akyol (2007) gibi çalışmalar incelenmiştir. Belirtilen çalışmalar dikkate alınarak okuma stratejisinin kullanımını belirlemeye yönelik ölçek maddeleri oluşturulmuştur.

Adı geçen çalışmalardan okuma stratejisi kullanımını belirlemeye yönelik 34 madde elde edilmiştir. Ölçek, 34 maddelik hâliyle 102 (% 50,2)’si 10. sınıf, 64 (% 31,5)’ü 11. sınıf, 31 (% 18,2)’i 12. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 203 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin 114 (% 56,2)’ü kız, 89 (% 43,8)’u

erkektir. Bu uygulama sonrası elde edilen verilerin geçerliliği incelenmiştir. Bu bağlamda ilk önce ölçeğin KMO değerine bakılmıştır. Ölçeğin KMO değerinin ,816 olduğu, Barlett Sphericity key kare değerinin 1352,412 (sd= 153, p= .000) olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen KMO değeri ölçek maddelerinin çeşitli boyutlarda toplanabileceğini ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2006: 322).

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm Değeri		
		,816
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki Kare	1352,412
	sd	153
	Anlamlılık	,000

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 3. 15.

Okuma Strateji Kullanım Ölçeği Maddelerinin Ortak Faktör Varyans Değerleri

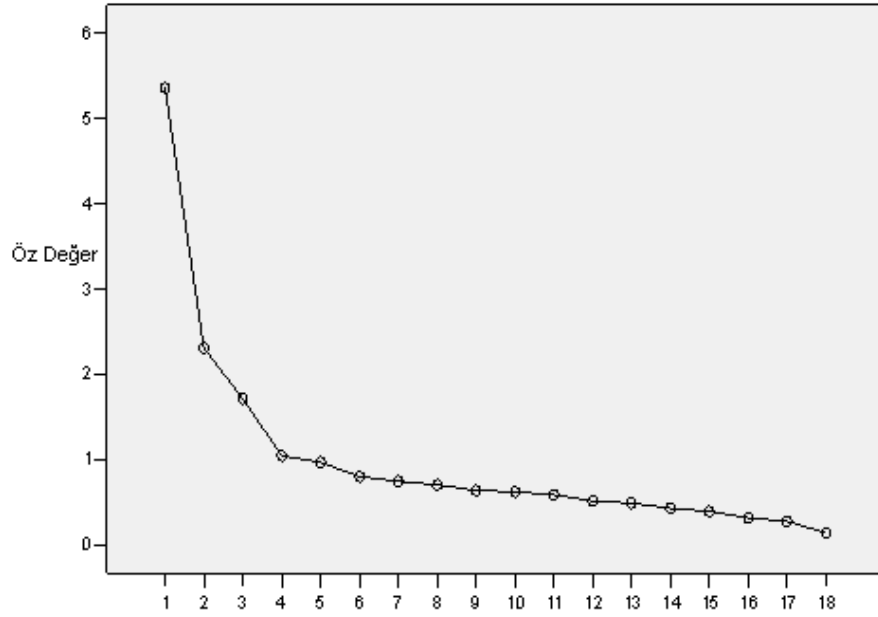
	Başlangıç	Ekstraksiyon
	Değerleri	
mad3	1,000	,373
mad4	1,000	,394
mad13	1,000	,586
mad15	1,000	,406
mad19	1,000	,413
mad20	1,000	,744
mad21	1,000	,769
mad22	1,000	,415
mad24	1,000	,520
mad25	1,000	,513
mad26	1,000	,526
mad27	1,000	,629
mad28	1,000	,433
mad29	1,000	,512
mad31	1,000	,543
mad32	1,000	,540
mad33	1,000	,590
mad34	1,000	,470

Görüldüğü gibi, “Okuma Stratejilerinin Kullanımını Belirleme” ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.373-0.769 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerinde olduğu söylenebilir.

Varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 34 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçekteki birinci faktörün açıkladığı varyans, % 25,458'dir. Elde edilen verilerle öz değere göre çizilen çizgi grafiğinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

Grafik 3. 2.

Okuma Strateji Kullanım Ölçeği Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Öz değer grafiğinde (Scree Plot) ilk üç ivmeli düşüşten sonra ivmede bir düzelme görülmektedir. Bu durumda ölçeğin 3 boyutlu bir ölçek olabileceği öngörülmüştür.

Anlamalı faktörler elde edebilmek için 350 ve üzeri veri sayısı için faktör ağırlılığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlılıklar ise oldukça iyi kabul edilir (Kalaycı, 2008: 330; Büyüköztürk, 2008: 124). Bu bağlamda faktör yükü ,45'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bir maddenin faktör yükü ile diğer bir faktördeki yükü arasında en az ,100 fark olması gerekir (Büyüköztürk, 2008: 125).

Ölçeğe madde seçiminde yapılması gerekenler dikkate alınarak döndürme işlemi varimaks tekniği kullanılarak geręekleřtirilmiřtir. Burada maddelerin 1 değerine (eigen value) en yakın olanları bir araya getirilmektedir. Sonuçta toplam varyansın % 52,08'ini karşılayan üç boyutlu 18 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Birinci faktör, 8 maddeden; ikinci faktör, 5 maddeden; üçüncü faktör de 5 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3. 16.

Öz değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Kareler toplamı rotasyonu		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi
1	5,358	29,766	29,766	3,570	19,834	19,834
2	2,306	12,809	42,575	3,372	18,732	38,567
3	1,713	9,515	52,089	2,434	13,523	52,089
4	1,043	5,792	57,881			
5	,966	5,365	63,246			
6	,798	4,431	67,677			
7	,744	4,134	71,811			
8	,701	3,894	75,705			
9	,635	3,525	79,230			
10	,619	3,440	82,670			
11	,584	3,242	85,912			
12	,512	2,846	88,758			
13	,486	2,700	91,458			
14	,425	2,363	93,821			
15	,389	2,163	95,984			
16	,313	1,737	97,721			
17	,274	1,521	99,242			
18	,137	,758	100,000			

Döndürme sonrasında öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %52,089'unu açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapıda 8 maddenin birinci faktör, 5 maddenin ikinci faktör, 5 maddenin üçüncü faktör altında toplandığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. 17.

Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Faktör Yük Değerleri

	Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler	Okuma Sırası Kullanılan Stratejiler	Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler
33. Metin hakkında yaptığım değerlendirmeleri gözden geçiririm.	,743		
31. Okuma öncesinde sorduğum bu metni niçin okuyacağım sorusuna verdiğim cevap ile metni okurken elde ettiklerimi karşılaştırırım.	,702		
32. Eski öğrendiklerim ve metni okurken elde ettiklerim arasında ilgi kuranım.	,639		
28. Yazarın metni yazma amacını belirlerim.	,623		
34. Metni kavram haritası ile özetlerim.	,611		
19. Metindeki her bir paragrafın ne anlatmak istediğini bulmaya çalışırım.	,610		
29. Metnin ana fikrini bulurum.	,572		

15. Metinde anlatıcuyu ve hangi bakış açısından anlattığını belirlerim.	,544		
21. Metinde önemli olduğunu düşündüğüm cümlelerin altını çizerim.	,856		
20. Metinde önemli olduğunu düşündüğüm kelimelerin altını çizerim.	,841		
13. Önemli cümleleri not ederim.	,763		
27. Metnin önemli olduğunu düşündüğüm bölümlerinden notlar alırım.	,714		
26. Anahtar kelimeleri not ederim.	,677		
25. Varsa metindeki resim, şekil, grafiği incelerim.	,715		
24. Metnin başlığına bakarım.	,711		
22. Metinde anlatılanları zihnimde canlandırmaya çalışırım.	,624		
4. Metne, metnin uzunluğuna genel olarak bakarım.	,614		
3. Metnin sonraki bölümlerini tahmin etmeye çalışırım.	,552		
		I.Faktör	II.Faktör
			III.Faktör

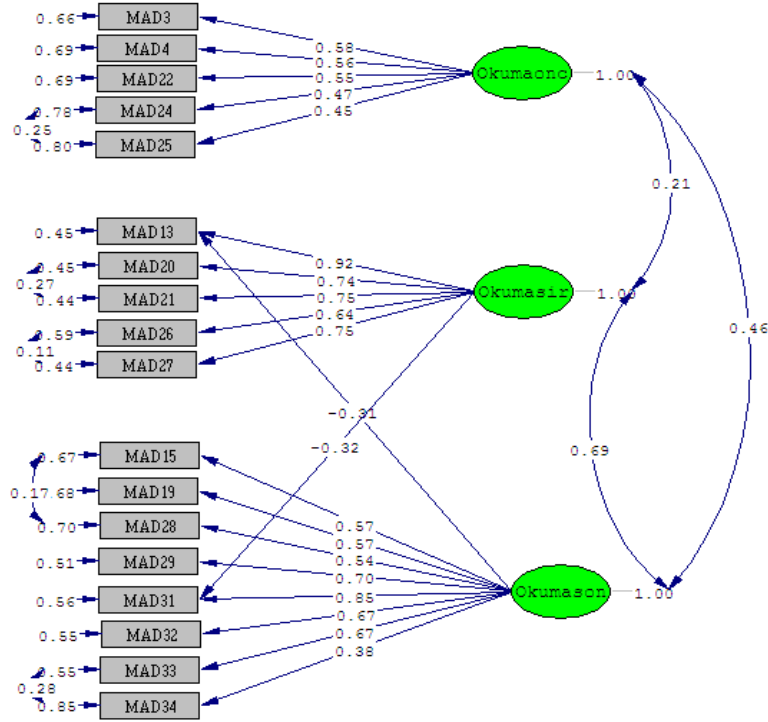
Maddelerin faktör yüklerinin ,544 ile ,856 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 3. 17.'de örüntü matrisleri görülmektedir. Ayrıca, açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirildikten sonra doğrulayıcı faktör analizi de gerçekleştirilmiştir.

3. 4. 2. 1. Okuma Stratejisinin Kullanımını Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin bir uzantısıdır. Doğrulayıcı faktör analizi gizil değişkenler ve gözlenen ölçümler arasındaki ilişkilerin ölçüm modelleriyle ilgilenen bir yapısal eşitlik modelidir (Yılmaz ve Çelik, 2009: 53; Raykov ve Marcoulides, 2006: 4). Her bir faktör, gözlenen değişkenlerle (maddeler) aralarındaki korelasyonel ilişkilerle açıklanır. Dolayısıyla her bir faktör, maddelerle olan potansiyel ilişkisiyle açıklanır.

Şekil 3. 2.

Okuma Stratejisini Kullanımını Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş (Standardized Solution) Sonuçları



Chi-Square=224.38, df=128, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 3. 2.'de de görüldüğü gibi üç örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan) 18 değişkeni ortaya koyabildiğine dair bir model test edilmiştir. Bu üç faktör önceden açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejiler faktörlerinden oluşmaktadır.

DFA'da herhangi iki değişken arasındaki ilişkiyi gösterir kat sayı 1 değerinin üzerinde olamaz (Şimşek, 2007: 85). Diyagrama bakıldığında MAD3'ün 0,58 değeri, MAD4'ün 0,56 değeri alarak okuma öncesi stratejileri kullanımı faktörü ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca diyagramda değişkenlerin t değerlerine bakılmış ve kırmızı renkte herhangi bir ibareye rastlanmamıştır. Bu durum değişkenler ve örtük faktörler arası ilişkinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koyar (Şimşek, 2007: 86).

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR

(Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 3. 18.

Okuma Stratejisini Belirleme Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Modelinde Gözlenen Değer
χ^2/d	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.75
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$	0.061
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0.05$	$0.05 < S-RMR < 0.1$	0.056
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.96
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 < CFI < 0.97$	0.97
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.87
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.97

Sümer, 2000: 49-74'ten; Yılmaz ve Çelik, 2009: 37-47; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 271-272'den uyarlanmıştır.

RMSEA değerinin 0,061 ve SRMR değerinin 0,056 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca GFI değerinin 0,90; AGFI değerinin 0,87, CFI değerinin 0,97; NNFI değerinin 0,96 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler, modelin veri tarafından doğrulandığını göstermektedir (Şimşek, 2007: 14; Yılmaz ve Çelik, 2009: 129).

Tüm bu verilerle birlikte düzeltme indeksleri incelenmiş ve açıklayıcı faktör analizinde okuma sonrası kullanılan stratejiler faktöründe yer alan 31. maddenin okuma sırası kullanılan stratejiler faktörüyle, okuma sırası kullanılan stratejiler faktöründe yer alan 13. maddenin okuma sonrası kullanılan stratejiler ile de ilişkilendirilmesi gerektiği görülmüştür. Kuramsal olarak bu maddelerin her iki faktörde de bulunmasının mümkün olduğu sonucuna varılarak bu maddeler, her iki faktörle de ilişkilendirilmiştir. Ayrıca düzeltme indeksleri ışığında okuma sırasında kullanılan stratejiler faktöründe yer alan 20-21. ve 26-27. maddelerin, okuma sonrasında kullanılan stratejiler faktörü içerisinde yer alan 33-34. , 28-15. maddelerin ve okuma öncesi stratejiler faktöründe yer alan 24-25. maddelerin hata varyansları birbiri ile ilişkilendirilmiştir.

3. 4. 2. 2. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Madde Analizi

Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra ölçekler için kullanılan madde analiz yöntemlerinden biri olan “iç tutarlılık ölçütüne dayalı” madde analizi yapılmıştır. Bu yöntemde her bir maddenin alt-üst gruplar (%27) için ayırıcı özellikte olup olmadığı incelenmiştir (Tezbaşaran, 1997: 31-36; Erkuş, 2003: 135-138). Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış, t-istatistik değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları tablo 3. 19.’da verilmiştir.

Tablo 3. 19.

Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeğini Cevaplandıran Üst %27’lik Grup İle Alt %27’lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Madde Numarası			N	X	sd	df	t	p
Eski	Yeni							
3	1	Üst grup	55	4,32	,817	108	5,155	,000
		Alt grup	55	3,21	1,370			
4	17	Üst grup	55	4,25	,947	108	4,916	,000
		Alt grup	55	3,25	1,174			
13	4	Üst grup	55	4,29	,975	108	6,663	,000
		Alt grup	55	2,74	1,417			
15	8	Üst grup	55	4,07	,835	108	8,109	,000
		Alt grup	55	2,54	1,119			
19	6	Üst grup	55	4,05	,970	108	7,598	,000
		Alt grup	55	2,56	1,084			
20	10	Üst grup	55	4,54	,603	108	9,409	,000
		Alt grup	55	2,69	1,331			
21	2	Üst grup	55	4,67	,546	108	9,488	,000
		Alt grup	55	2,74	1,403			
22	5	Üst grup	55	4,69	,504	108	5,102	,000
		Alt grup	55	3,80	1,192			
24	15	Üst grup	55	4,45	,834	108	3,694	,000
		Alt grup	55	3,70	1,242			
25	7	Üst grup	55	4,56	,660	108	3,311	,001
		Alt grup	55	3,90	1,309			
26	12	Üst grup	55	4,21	1,012	108	8,631	,000
		Alt grup	55	2,34	1,250			
27	14	Üst grup	55	4,34	,821	108	11,316	,000
		Alt grup	55	2,30	1,051			
28	3	Üst grup	55	4,01	,892	108	7,604	,000
		Alt grup	55	2,47	1,214			
29	13	Üst grup	55	4,43	,687	108	8,944	,000
		Alt grup	55	2,72	1,239			
31	9	Üst grup	55	4,09	,967	108	8,068	,000
		Alt grup	55	2,45	1,151			

32	18	Üst grup	55	4,38	,560	108	9,092	,000
		Alt grup	55	2,69	1,260			
33	16	Üst grup	55	4,32	,668	108	10,020	,000
		Alt grup	55	2,45	1,214			
34	11	Üst grup	55	3,49	1,317	108	5,535	,000
		Alt grup	55	2,10	1,300			

Tablo 3. 19. incelendiğinde, tüm maddelerin p değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Maddelerin düşük puana sahip kişilerle, yüksek puana sahip kişileri ayırt etmede etkililiğe sahip olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları kullanılarak, ölçek maddelerinin güvenilirlikleri bulunmuştur. Madde analizi sonuçlarına tablo 3. 20.' de verilmektedir.

Tablo 3. 20.

Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27- Üst %27)
3	,402**	5,155
4	,332**	4,916
13	,518**	6,663
15	,601**	8,109
19	,562**	7,598
20	,645**	9,409
21	,657**	9,488
22	,380**	5,102
24	,300**	3,694
25	,289**	3,311
26	,606**	8,631
27	,649**	11,316
28	,549**	7,604
29	,676**	8,944
31	,556**	8,068
32	,645**	9,092
33	,655**	10,020
34	,438**	5,535

N=203, $n_{alt}=n_{üst}=55$. **= $p < ,001$

Madde toplam korelasyon katsayıları $r \geq 0.40$ için, çok iyi bir madde; $0.30 \leq r \leq 0.39$ için, iyi derecede bir madde; $0.20 \leq r \leq 0.29$ için, zorunlu görülmesi durumunda veya düzeltildikten sonra teste alınabilecek bir madde; $r \leq 0.19$ için ise, teste alınmaması gerekli madde olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2010: 92; Kalaycı, 2009: 116). Bu bağlamda, maddeler ile toplam arasındaki korelasyonun iyi ve üstü düzeyde olduğu söylenebilir.

3. 4. 2. 3. Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Durumu

Okuma stratejisi kullanımını belirleme ölçeğinin güvenilirlik değerini belirlemek için güvenilirlik testi yapılmıştır ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin ,848 olduğu belirlenmiştir. “ α değeri, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” (Kalaycı, 2009: 405). Buradan hareketle ortaya konan 18 maddeli okuma stratejisi kullanımını belirleme ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Öbür taraftan ölçeğin boyutlar düzeyinde güvenilirlik değerlerine bakıldığında okuma öncesi stratejilerin kullanımı boyutunun güvenilirlik değerinin ,679; okuma sırası stratejilerin kullanımı boyutunun güvenilirlik değerinin ,814; okuma sonrası stratejilerin kullanımı güvenilirlik değerinin ,808 olduğu belirlenmiştir.

Ölçekteki 18 madde, ortaöğretim öğrencilerinin okuma stratejisi kullanımını belirlemek için geliştirilmiştir. Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır (EK 2). Ölçeğin grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değer aralıkları tablodaki gibidir:

Tablo 3. 21.

Okumaya Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
5	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç katılmıyorum	1.00-1.79

3. 4. 3. İnsani Değerler Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

İnsani Değerler Ölçeği, Dilmaç (2007)’ın geliştirdiği bir ölçektir. Dilmaç (2007), verdiği değerler eğitiminin etkililiğini belirlemek için bu ölçeği geliştirmiş ve ölçeği fen lisesi 9. sınıf öğrencilerinde kullanmıştır. Ölçek; “Sorumluluk, Dostluk/Arkadaşlık, Barışçı Olma, Saygı, Hoşgörü ve Dürüstlük” gibi insani değerlerin ölçümüne yönelik olarak oluşturulmuştur. İnsani Değerler Ölçeğinde, her biri 7 maddeden oluşan 6 faktör bulunmaktadır. Araştırmacı, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapabilmek için ölçeği 203 öğrenciye uygulamıştır.

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemden elde edilen verilerin açımlayıcı analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,722, Bartlett testi key kare değerinin ise 1075,757 (sd=300, p=.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,70 üzerinde olması veri setinin faktör analizi yapmak için iyi düzeyde uygun olduğu ya da ölçeğin çeşitli boyutlardan oluştuğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda “Korelasyon matrisi birim matrisidir.” Sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006: 322).

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm Değeri		,722
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki Kare	1075,757
	sd	190
	Anlamlılık	,000

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 3. 22.

İnsani Değerler Ölçeği Maddelerinin Ortak Faktör Varyans Değerleri

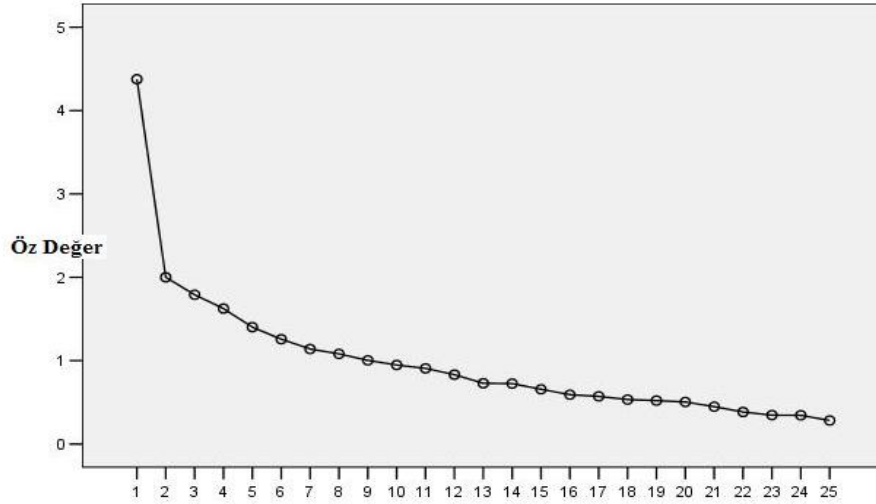
	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
mad1	1,000	,549
mad2	1,000	,481
mad3	1,000	,462
mad5	1,000	,390
mad7	1,000	,437
mad9	1,000	,635
mad14	1,000	,487
mad17	1,000	,349
mad18	1,000	,582
mad20	1,000	,558
mad22	1,000	,413
mad24	1,000	,455
mad25	1,000	,596
mad26	1,000	,339
mad27	1,000	,463
mad28	1,000	,546
mad29	1,000	,491
mad32	1,000	,581
mad33	1,000	,317
mad34	1,000	,490
mad35	1,000	,598

mad37	1,000	,411
mad38	1,000	,583
mad39	1,000	,707
mad42	1,000	,531

Görüldüğü gibi, İnsani Değerler Ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.707-0.317 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu söylenebilir.

Grafik 3. 3.

İnsani Değerler Ölçeği Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Ayrıca öz değere göre çizilen çizgi grafiği incelenmiş ve grafiğe göre Dilmaç (2007)'in geliştirdiği gibi 6 faktörlü bir yapı elde edilebileceği ön görülmüştür.

Bu işlem sonrasında döndürme (rotation) işleminde varimaks yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken öz değeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilerek dikkate alınmıştır. Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da yapıyı belirlemede dikkate alınmıştır. Öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 49,80'ini açıklayan 6 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir.

Anlamlı faktörler elde edebilmek için 350 ve üzeri gözlem sayısında faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlıklar ise oldukça iyi kabul edilir (Kalaycı, 2008: 330; Büyüköztürk, 2008: 124). Ayrıca bir maddenin faktör yükü ile diğer bir faktördeki yük değeri arasında en az ,100 fark olması gerekir (Büyüköztürk, 2008: 125).

Ölçeğe madde seçiminde yapılması gerekenler dikkate alınarak döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Burada maddelerin 1 değerine en yakın olanları bir araya getirilmektedir.

Tablo 3. 23.

İnsani Değerler Ölçeği Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Kareler toplamı rotasyonu		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi
1	4,376	17,505	17,505	4,376	17,505	17,505
2	2,000	8,001	25,506	2,000	8,001	25,506
3	1,791	7,164	32,670	1,791	7,164	32,670
4	1,625	6,500	39,170	1,625	6,500	39,170
5	1,402	5,607	44,778	1,402	5,607	44,778
6	1,257	5,030	49,807	1,257	5,030	49,807
7	1,140	4,558	54,366			
8	1,081	4,324	58,690			
9	1,004	4,015	62,704			
10	,948	3,792	66,496			
11	,907	3,629	70,125			
12	,832	3,327	73,453			
13	,729	2,914	76,367			
14	,725	2,898	79,265			
15	,657	2,626	81,891			
16	,592	2,367	84,258			
17	,572	2,288	86,546			
18	,533	2,134	88,680			
19	,521	2,085	90,765			
20	,504	2,018	92,783			
21	,448	1,793	94,575			
22	,384	1,534	96,109			
23	,346	1,385	97,495			
24	,344	1,378	98,873			
25	,282	1,127	100,000			

Tablo 3. 23.'te açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, 25 maddenin (değişkenin), öz değeri 1' den büyük olan 6 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçekteki birinci faktörün açıkladığı varyans % 17,505'tir.

Döndürme sonrasında 5 maddenin birinci faktör, 4 maddenin ikinci faktör, 6 maddenin üçüncü faktör, 3 maddenin dördüncü faktör, 3 maddenin beşinci faktör ve 4 maddenin altıncı faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin ,344 ile ,798 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 3. 24.'te de örüntü matrisleri görülmektedir.

Tablo 3. 24.

İnsani Değerler Ölçeği Faktör Yük Değerleri

	Barışçı olmak	Dürüstlük	Arkadaşlık	Hoşgörü	Saygı	Sorumluluk
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	,793					
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	,786					
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	,648					
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	,511					
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	,344					
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	,686					
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	,616					
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	,527					
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	,358					
20. Dostlarımı her zaman yanımda görmek isterim.		,675				
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.		,649				
32. Arkadaşlarım için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.		,626				
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.		,597				
38. Dostlarım için elimden gelen her şeyi yaparım.		,486				
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.		,420				
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.				,725		
42. Arkadaşlarımla yapmış olduğum hataları hoş karşılamam.				,691		
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.				,655		
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.					,734	
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.					,617	
34. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.					,549	
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.						,715
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.						,599
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.						,601
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.						,383

Tavşancıl (2006) tarafından “Önceden kullanılmış bir ölçek doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle faktör sayısı belirtilip faktör analizi yapılır.” (s.206) biçiminde bir

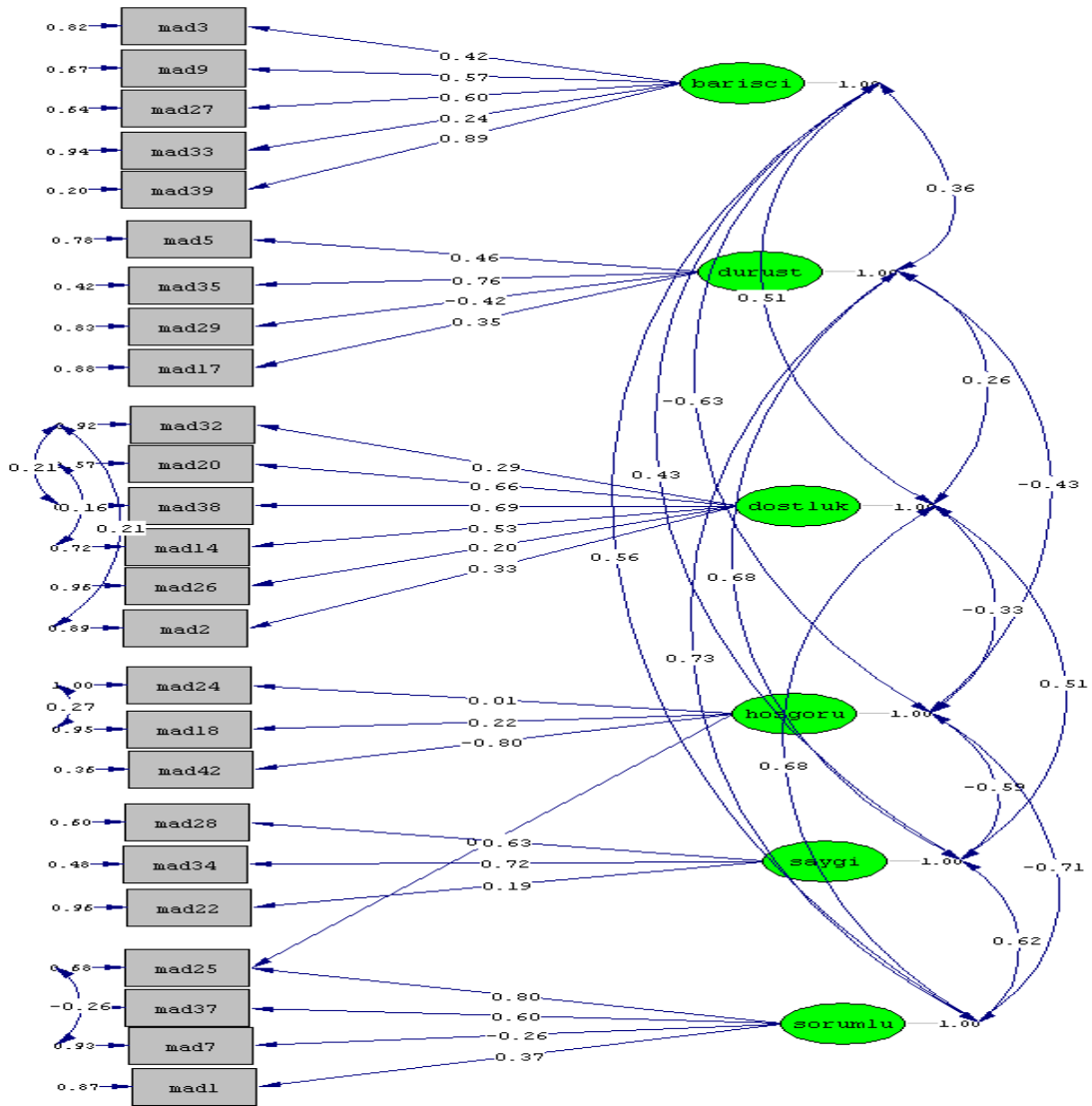
ifade kullanılsa da araştırmacı, öncelikle açımlayıcı analiz yapmıştır. Ayrıca İnsani Değerler Ölçeğinde bulunan maddelerin gizil değişkenleri (faktörleri) ne oranda temsil ettiğinin belirlenmesi için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır.

3. 4. 3. 1. İnsani Değerler Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulguları

şekil 3. 3.'te görüldüğü gibi 6 örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan) 25 değişkeni ortaya koyabildiğine dair bir sav test edilmiştir.

şekil 3. 3.

İnsani Değerler Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Standardize Edilmiş (Standardized Solution) Sonuçları



Chi-Square=285.51, df=254, P-value=0.00481, RMSEA=0.025

DFA’da herhangi iki değişken arasındaki ilişkiyi gösterir kat sayı 1 değerinin üzerinde olamaz (Şimşek, 2007: 85). Diyagrama bakıldığında MAD2’nin 0,33, MAD14’ün 0,53 değerlerini alarak (dostluk/arkadaşlık) faktörü ile ilişkilendirildiği görülür.

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda RMSEA değerinin 0,025 ve SRMR değerinin, 0,061 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca GFI değerinin 0,90; AGFI değerinin 0,87, CFI değerinin 0,97; NNFI değerinin 0,97 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler, modelin doğrulandığını göstermektedir (Şimşek, 2007: 14;Yılmaz ve Çelik, 2009: 129).

Tablo 3. 25.

İnsani Değerler Ölçeği Uyum İndeksi

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Modelinde Gözlenen Değer
χ^2/d	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.12
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$	0.025
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0.05$	$0.05 < S-RMR < 0.1$	0.061
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.97
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 < CFI < 0.97$	0.97
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.87
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.97

Sümer, 2000: 49-74’ten; Yılmaz ve Çelik, 2009: 37-47; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 271-272’den uyarlanmıştır.

Tüm bu verilerle birlikte düzeltme indeksleri incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizinde “sorumluluk” faktörü içerisinde yer alan 25. maddenin “hoşgörü” faktörü ile ilişkilendirilmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca “sorumluluk” faktörü içerisinde yer alan 7 ve 25. maddelerin; “hoşgörü” faktörü içerisinde yer alan 24 ve 18. maddelerin; “dostluk/arkadaşlık” içerisinde yer alan 20-14, 32-38, 2-32. maddelerin hata varyanslarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

3. 4. 3. 2. İnsani Değerler Ölçeği Madde Analizi

Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra ölçekler için kullanılan madde analiz yöntemlerinden biri olan “iç tutarlılık ölçütüne dayalı” madde analizi yapılmıştır. Bu yöntemde her bir maddenin alt-üst gruplar (%27) için ayırıcı özellikte olup olmadığı incelenmiştir (Tezbaşaran, 1997: 31-36; Erkuş, 2003: 135-138). Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış, t-istatistik değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları tablo 3. 26.’da verilmiştir.

Tablo 3. 26.

İnsani Değerler Ölçeğini Cevaplayan Üst %27’lik Grup İle Alt %27’lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Madde Numarası			N	X	sd	df	t	p
Eski	Yeni							
1	7	Üst grup	55	4,85	,355	108	3,844	,000
		Alt grup	55	4,49	,604			
2	11	Üst grup	55	4,65	,584	108	3,810	,000
		Alt grup	55	4,09	,928			
3	6	Üst grup	55	4,58	,658	108	5,274	,000
		Alt grup	55	3,65	1,125			
5	5	Üst grup	55	4,43	,739	108	5,418	,000
		Alt grup	55	3,56	,938			
7	23	Üst grup	55	3,18	1,306	108	2,996	,003
		Alt grup	55	2,49	1,103			
9	12	Üst grup	55	4,45	,661	108	5,953	,000
		Alt grup	55	3,54	,919			
14	8	Üst grup	55	4,60	,852	108	5,083	,000
		Alt grup	55	3,45	1,437			
17	9	Üst grup	55	4,76	,692	108	5,276	,000
		Alt grup	55	3,89	1,012			
18	16	Üst grup	55	3,76	1,276	108	3,029	,003
		Alt grup	55	3,05	1,177			
20	22	Üst grup	55	4,76	,428	108	5,542	,000
		Alt grup	55	3,92	1,033			
22	19	Üst grup	55	3,50	1,120	108	3,330	,001
		Alt grup	55	2,74	1,279			
24	18	Üst grup	55	3,85	1,208	108	2,789	,006
		Alt grup	55	3,20	1,253			
25	20	Üst grup	55	3,65	1,142	108	6,745	,000
		Alt grup	55	2,30	,940			
26	13	Üst grup	55	3,36	1,094	108	3,254	,002
		Alt grup	55	2,74	,886			
27	2	Üst grup	55	4,49	,857	108	6,124	,000
		Alt grup	55	3,41	,975			

28	25	Üst grup	55	4,16	,938	108	6,686	,000
		Alt grup	55	2,83	1,134			
29	15	Üst grup	55	4,00	1,261	108	4,738	,000
		Alt grup	55	2,87	1,233			
32	3	Üst grup	55	4,07	1,103	108	5,505	,000
		Alt grup	55	2,94	1,043			
33	4	Üst grup	55	4,54	,834	108	3,093	,003
		Alt grup	55	3,98	1,062			
34	21	Üst grup	55	4,63	,588	108	7,535	,000
		Alt grup	55	3,34	1,125			
35	1	Üst grup	55	4,45	,715	108	6,755	,000
		Alt grup	55	3,34	,985			
37	10	Üst grup	55	4,40	,709	108	6,540	,000
		Alt grup	55	3,20	1,161			
38	17	Üst grup	55	4,85	,404	108	8,441	,000
		Alt grup	55	3,74	,886			
39	24	Üst grup	55	4,61	,592	108	8,428	,000
		Alt grup	55	3,45	,834			
42	14	Üst grup	55	3,25	1,205	108	2,338	,021
		Alt grup	55	2,74	1,075			

Tablo 3. 26. üst % 27'lik grup ile alt % 27'lik grup arasında insani değerler ölçeğinden elde edilen puanlar bakımından anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir ($p < ,05$) yani bütün maddelerin insani değerleri ölçme konusunda olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları kabul edilebilir düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonu değerleri de incelenmiştir.

Tablo 3. 27.

İnsani Değerler Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27- Üst %27)
1	352**	3,844
2	403**	3,810
3	532**	5,274
5	463**	5,418
7	362**	2,996
9	562**	5,953
14	554**	5,083
17	440**	5,276
18	405**	3,029
20	595**	5,542
22	387**	3,330
24	354**	2,789
25	577**	6,745
26	284**	3,254

27	549**	6,124
28	549**	6,686
29	387**	4,738
32	492**	5,505
33	,301**	3,093
34	,675**	7,535
35	,554**	6,755
37	,615**	6,540
38	,656**	8,441
39	,721**	8,428
42	,318**	2,338

N=203, $n_{alt}=n_{üst}=55$. **= $p < ,001$; *= $p < ,005$

Madde toplam korelasyon katsayıları $r \geq 0.40$ için, çok iyi bir madde; $0.30 \leq r \leq 0.39$ için, iyi derecede bir madde; $0.20 \leq r \leq 0.29$ için, zorunlu görülmesi durumunda veya düzeltildikten sonra teste alınabilecek bir madde; $r \leq 0.19$ için ise, teste alınmaması gerekli madde olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2010: 92; Kalaycı, 2009: 116). Bu bağlamda, maddeler ile toplam arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3. 4. 3. 3. İnsani Değerler Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Durumu

İnsani Değerler Ölçeğinin güvenilirlik değerini belirlemek için güvenilirlik testi yapılmıştır ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin ,756 olduğu belirlenmiştir. “ α değeri için $0,60 \leq \alpha < 0,80$ değeri ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek” olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009: 405). Buradan hareketle ortaya konan 25 maddeli İnsani Değerler Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekteki 25 madde, öğrencilerin insani değerler bakımından durumlarını belirlemek için uyarlanmıştır. Maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır.

İnsani Değerler Ölçeği grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre ölçekte değer aralıkları şöyledir:

Tablo 3. 28.

İnsani Değerler Ölçeğindeki Maddelerin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
5	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19

3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç katılmıyorum	1.00-1.79

3. 4. 4. Değerler Hiyerarşisi ve Değerlere Dair Hüküm Şiddeti

Bu bölümde Prof. Dr. Erol Güngör tarafından “Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar” başlıklı tezde kullanılan ölçeklerin bu araştırmaya uyarlanma sürecinden bahsedilmektedir.

3. 4. 4. 1. Değerler Hiyerarşisi Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Öğrencilerin değerleri kendi algılarına göre derecelendirmesi istenen bu çalışmada ölçek olarak Güngör (1998)’ün profesörlük tezinde kullandığı ölçek, esas alınmıştır. Güngör (1998), çalışmasında değerleri estetik, ahlaki, dinî, sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel değerler olmak üzere yedi başlık altında toplamıştır. Belirtilen çalışmada her bir değer için ikişer ifade olmak üzere toplam 14 ifade yazılmış ve cevaplayanlardan on dört maddeyi önem sırasına göre 1’den 14’e kadar dizmeleri istenmiştir.

Şu şekilde bir yönerge verilmiş ve on dört cümle şöyle ifade edilmiştir:

Aşağıda bir bireyin kendisine hedef olarak belirleyebileceği 14 değişik madde bulunmaktadır. Bunlar 1’den 14’e kadar sıra ile yazılmıştır. Siz kendinize göre bu maddeleri en çok değer verdiğinizden en az değer verdiğinizize göre sıralayınız. *Örneğin aşağıda belirtilen 2 numaralı değer sizin için 9. sırada öneme sahipse, 2. maddenin yanına 9 yazınız. 14 maddenin size göre önem sırasını belirleyip her bir maddenin yanına belirlediğiniz önem derecesini yazınız.*

1. Her şeyin ölçülü ve uyumlu olması
2. Öbür dünyayı kazanmak
3. Yalansız bir dünya
4. Günahlardan arınma
5. Ekonomik bağımsızlık
6. Konforlu bir hayat
7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
8. Vicdan huzuru
9. Cahillikten arınmış bir dünya
10. Güzelliklerle dolu bir dünya
11. Eşitliğin sağlanması

12. Gerçek dostluk
13. Özgürlük için mücadele
14. İnsanlara yardım

Yukarıdaki 14 ifadeden 1 ve 10 estetik değeri, 3 ve 8 ahlaki değeri, 7 ve 9 bilimsel değeri, 5 ve 6 iktisadi değeri, 2 ve 4 dini değeri, 11 ve 13 siyasi değeri, 12 ve 14 de sosyal değeri karşılamaktadır.

Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin testi için Güngör, ölçeği üç hafta arayla 50 kişilik bir gruba uygulamıştır. Üç hafta arayla gerçekleştirilen ölçümler arası korelasyon kat sayısı ,84 olarak gerçekleşmiştir. Güngör (1998: 87), ölçeği bu hâliyle yüksek düzeyde güvenilir bulmaktadır.

Güngör (1998)'ün kullandığı ölçeğin güvenilirliğini test etme yöntemi, araştırmacı tarafından aynı biçimde 2009-2010 eğitim öğretim yılının II. döneminde 79 kişilik bir gruba üç hafta arayla “Değerler Hiyerarşisi” ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, iki ölçüm arası korelasyon kat sayısını $r = ,903$; $p < ,005$ olarak bulmuştur. Bu durum, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu gösterir (Güngör, 1998: 87).

Araştırmacı bu ölçeği, deneysel süreç öncesinde ve sonrasında deney gruplarına ve kontrol grubuna uygulamıştır. Böylece deney gruplarının değerleri derecelendirmesi bakımından deneysel sürecin etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

3. 4. 4. 2. Değerler ve Değerlere Verilen Ağırlık Formunun Geliştirilme Süreci

Bu form da Güngör (1998) esas alınarak oluşturulmuştur. Bu formda 7 değer sahasına ait 28 tutum ve davranış örneği hazırlanmıştır. Her değer sahası, dört davranış örneğiyle temsil edilmektedir. Bu davranışlar, aşağıda görüldüğü gibi değerlerden şu ya da bu ölçüde sapma durumlarını ifade etmektedir. Deneklere verilen form, aşağıdaki yönergeyi içermektedir:

Aşağıda yanlış ya da olumsuz davranış örnekleri bulacaksınız. Herkes bu davranışların yanlışlık ve kötülük derecesi hakkında değişik fikirler taşımaktadır. Siz maddeler konusundaki düşüncenizi belirtirken şöyle bir yol izleyeceksiniz: En kötü olarak değerlendirdiğiniz maddenin kötülük derecesi veya numarası 10'dur. En az kötü olan davranışın kötülük numarası ise 1'dir. Ancak tıpkı bir sınav kâğıdında olduğu gibi insanlar sadece 1 veya 10 almazlar. Bu rakamlar arasında da notlar vardır. Maddelerde belirtilen olumsuz hareketin kötülük derecesine göre 1'den 10'a kadar vereceğiniz notu

hemen o örneğin başındaki harfin yanına yazınız. Unutmayın, 1'den 10'a gittikçe davranışın olumsuzluk derecesi artmaktadır.

- A.** Mahkemede yalancı şahitlik yapmak
- B.** Az vergi vermek için fazla masraf göstermek
- C.** Bir seçimde iki oy kullanmak
- Ç.** İnsanların bilgisizliklerini yüzlerine vurarak onlarla alay etmek
- D.** Sanat eserlerini çalıp yurt dışına kaçırmak
- E.** Kutsal kavramlardan bahsederken alaycı bir dil kullanmak
- F.** Bir kimseyi çevresinde gözden düşürecek şekilde dedikodu yapmak
- G.** Tezgâhtar paranızın üstünü fazla verdiğinde iade etmemek
- H.** Kanunda gösterilenin çok üstünde faizle borç vermek
- I.** Hangi partiden para alırsa ona oy kullanmak
- İ.** Hükümete bir konuda rapor verirken üzücü ve kötü durumları yazmamak
- J.** Başkalarının yaptığı tablolara kendi imzasını atmak
- K.** Zengin olduğu halde parasının bir kısmını yoksullara dağıtmamak
- L.** Yakınlarını ve komşularını hiç arayıp sormamak
- M.** Sigortadan para almak için eski evini yakmak
- N.** Bir firmanın daha zayıf durumdaki diğer firmayı batırmak için maliyetinin altında fiyatla mal satması
- O.** Bir milletvekilinin kendi çıkarını gözeterek çoğunluğun zararına bir kanun çıkarması
- Ö.** Tanınmış insanların sözlerinin hep gerçeği yansıttığına inanmak
- P.** Sanatkârlara dilenci gözüyle bakmak
- R.** Tanrıyı inkâr etmek
- S.** Sosyal yardım komitelerine katılmaktan kaçmak
- Ş.** Gazetede cinayet haberlerini suçluyu kahraman gibi gösterecek şekilde vermek
- T.** Bir fabrikadaki çalışma şartlarını orada çalışanların sağlıklarını bozacak derecede kötü tutmak
- U.** Kuvvetli bir ülkenin zayıf bir ülkeye adaletsiz bir politika uygulaması
- Ü.** Sonuçları toplumda huzursuzluk yaratacak korkusuyla bazı bilimsel çalışmalara izin vermemek
- V.** Sanatın karın doyurmayacağını düşünerek bu sahalara yapılacak harcamaları engellemek

Y. Ezan okunurken ıslık çalmak

Z. Çevresindeki insanları küçümseyici bir tavır takınmak.

Yedi değer sahasına ait ifadeler karışık olarak düzenlenmiştir. Aşağıda belirtilen ifadeler, karşısında yazan değer sahasıyla ilgilidir.

AGMŞ: Ahlak

FLSZ: Sosyal

CIOU: Siyasi

BHNT: Ekonomik

VJDP: Estetik

ÇÖÜİ: Bilimsel

ERYK: Dinî

3. 4. 5. Başarı Testlerinin Geliştirilme Süreci

Bu bölümde ön test ve son test olarak uygulanmış olan başarı testlerinin geliştirilme süreci hakkında bilgi verilmektedir. Bu başarı testleri çalışma grubunda yer alan öğrencilere okutturulan edebî, bilimsel metinlerle ve gazete metinleriyle ilgili sorular içermektedir. Başarı testlerinden elde edilen veriler, öğrencilerin etkin okuma endekslerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3. 4. 5. 1. Farklı Metin Türlerine Dair Başarı Testi I (Ön Test)'lerin Geliştirilme Süreci

Başarı testleri I'deki sorular, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini açığa çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında okunulan metin esas alınmıştır. Metinlerdeki bilgilerin anlaşılma derecesini ölçmek için metne dair farklı düzeyde sorular sorulmuştur.

Başarı testleri I'de sorulan sorular Coşkun (2002)'un hızlı okuma ile ilgili yüksek lisans tezinden alınmış ve edebî metin, gazete metni, bilimsel metinle ilgili başarı testleri aşağıda belirtilen işlemlerden geçirilmiştir.

Farklı türlerden metinlere dair başarı testleri geliştirilirken testler, deney grupları ve kontrol grubu dışındaki öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler, madde analizine tâbi tutulmuştur.

Madde analizi sürecinde, başarı testinin puanlamasında her bir doğru cevaba "1 puan" verilmiştir. Yanlış cevaplara veya boş bırakılan maddelere puan verilmemiştir. Böylelikle bir kişinin bir testten aldığı toplam puan, onun doğru cevap verdiği madde

sayısını oluşturmuştur. Başarı testleri I'i geliştirme sürecine katılan öğrencilerden elde edilen puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış yüksek puan aralığından ve düşük puan aralığından % 27'lik dilimler alınmıştır (Tekin, 1996). Madde analizinde üst % 27'lik grup ile alt % 27'lik grup karşılaştırılmıştır.

Akademik başarı testlerinin madde analizinde ve güvenilirlik analizinde SPSS programından yararlanılarak gerekli çözümlenmeler yapılmıştır. Aşağıda başarı testlerinin madde analizi sonuçlarına, üst ve alt % 27'lik grupların karşılaştırılması sonucu elde edilen t testi sonuçlarına ve Kuder Richardson 20 güvenilirlik katsayılarına yer verilmektedir.

Özetle her bir başarı testi için, her bir madde için madde ayırt edicilik indeksi değerlerine, madde güçlük değerlerine, standart sapma değerlerine, t testi sonuçlarına Kuder Richardson 20 güvenilirlik kat sayılarına yer verilmiştir.

Ayrıca maddeleri değerlendirirken aşağıdaki değerler esas alınmıştır.

Pj: Madde güçlük derecesi. “Madde güçlük derecesi, 1.00 değerine yaklaştıkça kolay kabul edilmekte; 0.00 değerine yaklaştıkça zor kabul edilmektedir” (Özçelik, 1989: 125).

rjx: Maddenin ayırt etme gücü. rjx puanına göre bir maddenin ayırt etme derecesinde aşağıdaki veriler dikkate alınmıştır (Özçelik, 1989: 123):

Tablo 3. 29.

Ayırt Etme Gücü Kat Sayı Değerleri ve Karşılıkları

Madde ayırt etme değeri	Belirtilen değer in neyi ifade
0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde***
0.30-0.39	Oldukça iyi bir madde**
0.20-0.29	Düzeltilmesi gereken bir madde*
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf bir madde

(Atılğan vd. 2006: 387; Yılmaz, 2004: 226; Özçelik, 1989: 125)

3. 4. 5. 1. 1. “İnsanlar Arasında” Başlıklı Edebî Metinle İlgili Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Başarı testi için maddeler oluşturulurken Montaigne'in Denemeleri, Sebahattin Eyüpoğlu çevirisindeki “İnsanlar Arasında” başlıklı deneme esas alınmıştır. Metinde özetle günlük ilişkilerde ve dostlar arasında paylaşılabilir olan bilgilerin düzeyleri ve bu bilgilerin ne kadarının paylaşılabilirliğinden bahsetmektedir.

Adı geçen edebî metne dair oluşturulan soruların güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan taslak form, çalışma grubunda olmayan 121 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular çıkartılmış KR-20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik sonuçları hesaplanmıştır.

Araştırmada “İnsanlar Arasında” başlıklı edebî metne dair başarı testi I’in madde analizini gerçekleştirebilmek için uygulamaya katılan grubun elde ettiği toplam puanlar üzerinden alt % 27 (33) ve üst % 27 (33)’lik gruplar oluşturularak, gerekli istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır.

Tablo 3. 30.

İnsanlar Arasında Metnine Dair Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Nu.	Pj	Sj	rjx	t
Mad1	0,87	0,217	0,242*	3,200
Mad2	0,59	0,413	0,515***	4,920
Mad3	0,15	0,353	0,121	1,372
Mad4	0,575	0,391	0,606***	6,209
Mad5	0,681	0,419	0,393***	3,733
Mad6	0,56	0,408	0,575***	5,696
Mad7	0,772	0,337	0,393***	4,260
Mad8	0,242	0,371	0,363**	3,748
Mad9	0,651	0,434	0,393***	3,632
Mad10	0,515	0,403	0,606***	6,100
Mad11	0,787	0,250	0,424***	4,856
Mad12	0,636	0,413	0,484***	4,668

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizi tablosu incelendiğinde mad3’ün okuduğunu anlama testinden çıkarılması gerektiği ve mad1’in düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. “İnsanlar Arasında” başlıklı metne dair hazırlanan okuduğunu anlama testi, geriye kalan 10 maddesiyle oldukça güvenilir ya da çok iyi derecede güvenilir düzeydedir. Ancak tüm başarı testlerinin eşit sayıda madde içermesi gereği dikkate alınarak madde 8 de edebî metne dayalı başarı testi I’den çıkartılmıştır. Dolayısıyla Edebî metne dair başarı testi I, 9 madde ile kullanıma hazır hâle getirilmiştir (EK 10).

Ayrıca aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi maddeler atıldıktan sonra testin KR 20 değerine de bakılmıştır.

Tablo 3. 31.

Edebî Metne Dair Başarı Testi I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

n	X	SD	Ort. Güç (p)	KR20
121	5,77	,636	0,64	,732

“İnsanlar Arasında” başlıklı başarı testine dair madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirlik katsayısı ,732, testin ortalama güçlüğü ,64, testin standart sapması ,636 olarak bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü 0.50 değerine yakın olması ve KR 20 değerinin 1’e yaklaşması istenen durum olarak belirtilmektedir (Tekin, 1996; Özçelik, 1989: 113-114).

3. 4. 5. 1. 2. “Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” Başlıklı Gazete Yazısı Konulu Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Sorular, 20.05.2001 tarihli Radikal gazetesi ekinde yayınlanan Nazan Özcan’a ait “Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” başlıklı gazete yazısı esas alınarak hazırlanmıştır. Gazete yazısı, Ankara Lösemili Çocuk Hastanesinden, hastanenin imkânlarından, lösemi hastalığından ve LÖSEV’den bahsetmektedir.

Adı geçen gazete metnine dair oluşturulan soruların güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan taslak form, uygulamaya dâhil olmayan 131 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik sonuçları hesaplanmıştır.

“Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” başlıklı gazete yazısıyla ilgili okuduğunu anlama testi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde ön test olarak kullanılmıştır.

Tablo 3. 32.

“Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Nu.	Pj	Sj	rjx	t
Mad1	0,714	0,371	0,457***	4,837
Mad2	0,98	0,202	0,200*	2,915
Mad3	0,98	0,202	0,200*	2,915
Mad4	0,414	0,461	0,371**	3,357
Mad5	0,728	0,338	0,485***	5,376
Mad6	0,728	0,252	0,542***	6,354
Mad7	0,757	0,253	0,485**	5,667
Mad8	0,400	0,489	0,171	1,465

Mad9	0,97	0,117	0,057	1,435
Mad10	0,585	,447	0,428***	3,984
Mad11	0,900	,275	0,142	2,022
Mad12	0,771	,366	0,342**	3,688

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizi tablosu incelendiğinde madde 8, madde 9 ve madde 11'in okuduğunu anlama testinden çıkarılması gerektiği; madde 2 ve madde 3'ün düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. “Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram” başlıklı gazete yazısına dair hazırlanan okuduğunu anlama testi geriye kalan 9 maddesiyle oldukça güvenilir ya da çok iyi derecede güvenilir düzeydedir (EK 11). Ayrıca aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi maddeler atıldıktan sonra testin KR20 değerine de bakılmıştır.

Tablo 3. 33.

Gazete Metnine Dair Başarı Testi I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

n	X	SD	Ort. Güç (p)	KR20
131	6,50	,422	0,73	,654

Gazete metniyle ilgili başarı testine dair madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirlik katsayısı ,65, testin ortalama güçlüğü ,73, testin standart sapması ,422 olarak bulunmuştur.

3. 4. 5. 1. 3. “Yer Altı Sularının Gizemi” Başlıklı Bilimsel Yazıya Ait Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Okuduğunu anlama soruları, Ocak 1997 tarihli Bilim Teknik dergisinde yayınlanan Bezen Çetin'in çevirdiği “Yer Altı Sularının Gizemi” başlıklı bilimsel yazı esas alınarak hazırlanmıştır. Bu bilimsel yazı teknik olarak yer altı sularının ne gibi özellikleri taşıdığı, ne tür mineralleri içinde barındırdığı gibi bazı bilgilerden bahsetmektedir.

Adı geçen gazete metnine dair oluşturulan soruların güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan taslak form uygulamaya dâhil olmayan bir üst sınıfta okuyan 133 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik sonuçları hesaplanmıştır.

“Yer Altı Sularının Gizemi” başlıklı bilimsel yazıyla ilgili okuduğunu anlama testi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde ön test olarak kullanılmıştır.

Tablo 3. 34.

“Yer Altı Sularının Gizemi” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Nu.	Pj	Sj	rjx	t
Mad1	0,414	0,427	0,485***	4,922
Mad2	0,971	0,083	0,000	1,000
Mad3	0,685	0,412	0,342**	3,622
Mad4	0,828	0,310	0,228*	3,100
Mad5	0,685	0,412	0,342**	3,896
Mad6	0,671	0,367	0,485***	5,406
Mad7	0,728	0,336	0,428***	5,003
Mad8	0,628	0,233	0,685***	8,919
Mad9	0,714	0,447	0,171	1,832
Mad10	0,500	0,350	0,714***	8,736
Mad11	0,551	0,378	0,600***	7,064
Mad12	0,800	0,243	0,342**	4,448

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizi tablosu incelendiğinde madde 2, madde 9’un okuduğunu anlama testinden çıkarılması gerektiği; madde 4’ün düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. “Yer Altı Sularının Gizemi” başlıklı gazete yazısına dair hazırlanan okuduğunu anlama testi geriye kalan 9 maddesiyle oldukça güvenilir ya da çok iyi derecede güvenilir düzeydedir (EK 12). Ayrıca aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi maddeler atıldıktan sonra testin KR20 değerine de bakılmıştır.

Tablo 3. 35.

Bilimsel Metne Dair Başarı Testi I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

n	X	SD	Ort. Güç (p)	KR20
133	5,78	,391	0,62	,788

Bilimsel metne dair başarı testi ile ilgili madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirlik katsayısı ,78, testin ortalama güçlüğü ,62, testin standart sapması ,391 olarak bulunmuştur.

3. 4. 5. 2. Başarı Testi II’nin Geliştirilme Süreci

Başarı testi II’ler son test olarak kullanılmıştır. Hazırlanışı sırasında kullanılan edebî metin, bilimsel metin, gazete metni dikkate alınmıştır. Öbür taraftan soruların cevaplarının tek olmasına dikkat edilmiştir. Sorular, yazılı cevap gerektiren, doğruyanlılı ve çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır.

3. 4. 5. 2. 1. “Şiirimiz Üzerine” Başlıklı Edebî Metinle İlgili Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Sorular, Nurullah Ataç’ın Şiirimiz Üzerine başlıklı denemesi esas alınarak hazırlanmıştır. Metinde özetle eski şiirimiz, eski şiirimizin edebiyat ve kültürümüzdeki işlevi, dilimize olan katkıları işlenmiştir.

Adı geçen edebî metne dair oluşturulan soruların güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan taslak form, uygulamaya dâhil olmayan 102 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik sonuçları hesaplanmıştır.

Şiirimiz Üzerine başlıklı deneme, edebî metin türü olarak ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde son test olarak kullanılmıştır.

Tablo 3. 36.

Şiirimiz Üzerine Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Nu.	Pj	Sj	rjx	T
Mad1	0,67	,443	0,57***	5,683
Mad2	0,55	,485	0,46***	3,881
Mad3	0,57	,498	0,35**	2,843
Mad4	0,50	,502	0,64***	6,167
Mad5	0,67	,457	0,64***	6,971
Mad6	0,62	,483	0,60***	5,915
Mad7	0,28	,470	0,35**	3,162
Mad8	0,57	,494	0,50***	4,302
Mad9	0,85	,365	0,14	1,532
Mad10	0,76	,391	-0,03	-,311
Mad11	0,66	,488	0,39**	3,351
Mad12	0,60	,492	0,00	,000
Mad13	0,51	,502	0,25*	1,899
Mad14	0,67	,466	0,42***	3,795

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizi tablosu incelendiğinde mad9, mad10, mad12 ve mad13’ün başarı testinden çıkarılması gerektiği görülmektedir. Başarı testlerindeki madde sayılarının eşitliğinin sağlanması için mad 3 de çıkarılmıştır. Böylece ayırt edicilik düzeyi iyi denilebilecek bir başarı testi, 9 maddelik olarak kullanıma hazır hâle getirilmiştir (EK 16). Bununla birlikte başarı testinin KR 20 sonuçları incelenmiştir.

Tablo 3. 37.

Edebî Metne Dair Başarı Testi II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

n	X	SD	Ort. Güç (p)	KR20
102	5,23	,471	0,58	,771

Edebî metne dair başarı testi II ile ilgili madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak testin KR 20 güvenilirlik katsayısı ,77, testin ortalama güçlüğü ,58, testin standart sapması ,471 olarak bulunmuştur.

3. 4. 5. 2. 2. “Kışkırtılan Mutsuzluk” Başlıklı Gazete Yazısı Konulu Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Sorular, 24.01.2010 tarihli Radikal gazetesi ekinde yayınlanan Şükrü Hatun’a ait “Kışkırtılan Mutsuzluk” başlıklı gazete yazısı esas alınarak hazırlanmıştır. Gazete yazısı, günümüz medyasının etkisi altındaki çocuk ve gençlerden bahsetmektedir.

Adı geçen gazete metnine dair oluşturulan soruların güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan taslak form, uygulamaya dâhil olmayan 102 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik sonuçları hesaplanmıştır.

“Kışkırtılan Mutsuzluk” başlıklı gazete yazısıyla ilgili okuduğunu anlama testi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde son test olarak kullanılmıştır.

Tablo 3. 38.

“Kışkırtılan Mutsuzluk” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Nu.	Pj	Sj	rjx	t
Mad1	0,86	,391	0,20*	2,353
Mad2	0,60	,460	0,51***	4,661
Mad3	0,53	,502	0,79***	9,807
Mad4	0,51	,501	0,75***	8,726
Mad5	0,79	,328	0,34**	3,520
Mad6	0,67	,477	0,44***	4,068
Mad7	0,58	,478	0,75**	6,073
Mad8	0,53	,497	0,44***	3,764
Mad9	0,81	,367	0,31	3,225
Mad10	0,93	,248	0,13	2,117
Mad11	0,94	,231	0,10	1,797

Mad12 0,34 ,455 0,55*** 5,333

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizi tablosu incelendiğinde madde 9, madde 10 ve madde 11'in okuduğunu anlama testinden çıkarılması gerektiği; madde 1'in düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. "Kışkırtılan Mutsuzluk" başlıklı gazete yazısına dair hazırlanan okuduğunu anlama testi geriye kalan 9 maddesiyle oldukça güvenilir ya da çok iyi derecede güvenilir düzeydedir (EK 17). Ayrıca aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi maddeler atıldıktan sonra testin KR 20 değerine de bakılmıştır.

Tablo 3. 39.

Gazete Metnine Dair Başarı Testi II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

n	X	SD	Ort. Güç (p)	KR20
102	5,39	,479	0,59	,793

Gazete metnine dair başarı testi II ile ilgili madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirlik katsayısı ,79, testin ortalama güçlüğü ,59, testin standart sapması ,479 olarak bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü'nün 0.50 değerine yakın olması ve KR 20 değerinin 1'e yaklaşması istenen durum olarak belirtilmektedir (Tekin, 1996; Özçelik, 1989: 113-114).

3. 4. 5. 2. 3. "Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller" Başlıklı Bilimsel Yazıya Ait Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Okuduğunu anlama soruları, Temmuz 2000 tarihli Bilim Teknik dergisinde yayınlanan Hasan Örek ve Ferit Bingel'in "Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller" başlıklı bilimsel yazısı esas alınarak hazırlanmıştır. Bu yazı, hamsi türü, dünyada ve ülkemizde hamsi konusundan bahsetmektedir.

Bilimsel metinle ilgili oluşturulan başarı testi sorularının güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan taslak form, uygulamaya dâhil olmayan 104 öğrenciye uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular çıkartılarak KR 20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik sonuçları hesaplanmıştır.

"Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller" başlıklı bilimsel yazıyla ilgili okuduğunu anlama testi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde son test olarak kullanılmıştır.

Tablo 3. 40.

“Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller” Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Nu.	Pj	Sj	rjx	t
Mad1	0,75	,353	0,46***	4,837
Mad2	0,42	,459	-0,21	-1,630
Mad3	0,83	,309	0,32**	3,576
Mad4	0,71	,486	0,42***	3,959
Mad5	0,73	,353	0,46***	4,837
Mad6	0,64	,455	0,57***	5,458
Mad7	0,85	,267	0,28*	3,286
Mad8	0,55	,491	0,75***	6,862
Mad9	0,53	,471	0,64***	6,194
Mad10	0,62	,429	0,75***	9,000
Mad11	0,32	,423	0,64***	6,971
Mad12	0,55	,501	0,39**	3,161

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizi tablosu incelendiğinde madde 2, madde 7'nin okuduğunu anlama testinden çıkarılması gerektiği; madde 3'ün düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. “Karadeniz Hamsimiz ve Hamsigiller” başlıklı bilimsel metne dair hazırlanan okuduğunu anlama testi geriye kalan 9 maddesiyle oldukça güvenilir ya da çok iyi derecede güvenilir düzeydedir (EK 18). Ayrıca aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi maddeler atıldıktan sonra testin KR20 değerine de bakılmıştır.

Tablo 3.41.

Bilimsel Metne Dair Başarı Testi II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

n	X	SD	Ort. Güç (p)	KR20
104	5,60	,501	0,61	,812

Bilimsel metne dair başarı testi II ile ilgili madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirlik katsayısı ,81, testin ortalama güçlüğü ,61, testin standart sapması ,501 olarak bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü'nün 0.50 değerine yakın olması ve KR 20 değerinin 1'e yaklaşması istenen durum olarak belirtilmektedir (Tekin, 1996; Özçelik, 1989: 113-114).

3. 4. 6. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin okumaya olan tutumlarını, okuma stratejilerini kullanım düzeylerini, okuma becerilerini ve değerler bakımından algılamalarını etkileyebilecek kişisel bilgileri edinmek amacıyla kullanılmıştır. Burada öğrencilerin cinsiyet özellikleri, evde ya da yurttan kalma durumları, anne ve babalarının okurken görülüp görülmemesi sorulmuştur (EK 6).

3. 4. 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin okuma tutumları konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yıldırım ve Şimsek (2008: 128)'in belirttiği ilkeler dikkate alınarak hazırlanmıştır: 1. Kolay anlaşılabilir sorular yazma, 2. Odaklı sorular hazırlama, 3. Açık uçlu sorular sorma, 4. Yönlendirmekten kaçma, 5. Çok boyutlu sorular sormaktan kaçma, 6. Farklı türden sorular sorma, 7. Soruları mantıklı biçimde düzenleme.

Görüşme formlarına EK 29, 30, 31, 32'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 42.

Ölçme Araçlarının Geliştirilme Süreci ve Örneklem Sayısı

Geliştirilen ölçme aracı	Gözlem sayısı	Uygulama okulu	Uygulama sınıfı	Güvenirlilik kat sayısı α	KR20 değeri	Madde sayısı	Uygulama süreci
Okuma Tutum Ölçeği	189	Kırşehir Lisesi	10 ve 11. sınıflar			79	2009-2010 II. Dönem
Okuma Tutum Ölçeği	128	M. Âkif Ersoy Lisesi	9, 10 ve 11. Sınıflar			52	2009-2010 II. Dönem
Okuma Tutum Ölçeği	2	Yusuf Sittik Demir Anadolu Lisesi	10. sınıf			52	2009-2010 II. Dönem
Okuma Tutum Ölçeği	376	Yusuf Sittik Demir Anadolu Lisesi	9, 10, 11 ve 12. Sınıflar	,892		18	2009-2010 II. Dönem
Okuma Stratejisi Kullanımını Belirleme Ölçeği	203	M. Âkif Ersoy Lisesi	9, 10, 11 ve 12. Sınıflar	,848		18	2009-2010 II. Dönem
İnsani Değerler Ölçeği	203	M. Âkif Ersoy Lisesi	9, 10, 11 ve 12. Sınıflar	,756		25	2009-2010 II. Dönem
Edebi metinle ilgili Başarı Testi I	121	Yusuf Sittik Demir Anadolu Lisesi	11. sınıf		,732	9	2009-2010 II. Dönem
Gazete metniyle ilgili Başarı Testi I	131	Yusuf Sittik Demir Anadolu	11. sınıf		,654	9	2009-2010 II. Dönem

		Lisesi				
Bilimsel Metinle ilgili Başarı testi I	133	Yusuf Sıttık Demir Anadolu Lisesi	11. sınıf	,788	9	2009-2010 II. Dönem
Edebi metinle ilgili Başarı Testi II	102	Yusuf Sıttık Demir Anadolu Lisesi	11. sınıf	,771	9	2009-2010 II. Dönem
Gazete metniyle ilgili Başarı Testi II	131	Yusuf Sıttık Demir Anadolu Lisesi	11. sınıf	,793	9	2009-2010 II. Dönem
Bilimsel Metinle ilgili Başarı testi II	133	Yusuf Sıttık Demir Anadolu Lisesi	11. sınıf	,812	9	2009-2010 II. Dönem
OTÖ Ön Test	50	Çalışma Grubu	10. sınıf	,912	18	2010-2011 I. Dönem
OTÖ Son Test	50	Çalışma Grubu	10. sınıf	,931	18	2010-2011 I. Dönem
OSKBÖ Ön Test	50	Çalışma Grubu	10. sınıf	,789	18	2010-2011 I. Dönem
OSKBÖ Son Test	50	Çalışma Grubu	10. sınıf	,852	18	2010-2011 I. Dönem
İDÖ Ön Test	50	Çalışma Grubu	10. sınıf	,693	25	2010-2011 I. Dönem
İDÖ Son Test	50	Çalışma Grubu	10. sınıf	,759	25	2010-2011 I. Dönem
TOPLAM	2152					

3. 5. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğinden, süreçte karşılaşılan problemlerden söz edilmiştir.

3. 5. 1. Gençlik Romanlarının Özelliklerinin ve Okutulacak Gençlik Romanlarının Belirlenmesi Süreci

Araştırmada 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı II. dönemi ölçek geliştirme süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Kırşehir Valiliğine tez önerisi sunulup belirtilen çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin verilmesi hususunda dilekçe yazılmıştır.

Belirtilen süreçte ortaöğretim kurumları 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine pilot ölçek çalışmaları uygulanıp çalışma sürecinde kullanılmış olan Okuma Tutum Ölçeği, Okuma Stratejilerinin Kullanımını Belirleme Ölçeği, İnsani Değerler Ölçeği ve başarı testlerinin geliştirilmesi için ham veriler elde edilmiştir. Aynı süreçte literatür taraması da sürdürülerek gençlik romanlarının hangi nitelikleri taşıması gerektiği, özellikle yurt dışı kaynaklı literatür kullanılarak maddeler hâline getirilmiştir. Yine araştırmacı bu

süreçte, ortaöğretim öğrencilerine okutturabileceği kitaplar hakkında Türk çocuk ve gençlik edebiyatı alanında çalışmakta olan yazarlar ve akademisyenlerden öneriler almıştır. Araştırmacı, bu önerilerin kitap seçimi sürecini kolaylaştıracağını düşünerek bu doğrultuda belirlenen kitapları okumuştur. Yazar ve akademisyenlerden gelen kitap önerileri e posta görüntüleri hâlinde ekte verilmiştir (EK 35).

Yabancı literatür taraması sonucu gençlik romanlarının özelliklerinin neler olduğuna dair EK 33'teki form oluşturulmuş, bu form, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında çalışması bulunan yazar ve bilim adamlarına incelemeleri için e posta olarak gönderilmiştir.

Oluşturulan 64 maddelik form, "Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği" üyelerine gönderilmiştir. Onlardan elde edilen dönütler ile her bir maddeye uygun (3), kısmen uygun (2), uygun değil (1) şeklinde puanlar verilmiştir. Puanlama sonrasında toplam puanlar alınıp her bir maddenin toplam puanla olan Spearman korelasyon katsayısı istatistiksel olarak incelenmiş; $p < ,001$ anlamlı olarak sayılmıştır. EK 36'daki görüntüler ise araştırmacının gönderdiği e-postalara cevap olarak gönderilen e-posta görüntülerinden örnekler içermektedir.

Gençlik romanlarının özelliklerinin Türk gençlik romanı bağlamında irdelenmesi için gerçekleştirilen bu çalışmaya kimi yazar ve akademisyenlerden dönüt alınamamıştır. Öte yandan bazı yazar ve akademisyenler ise, böyle bir çalışmayı, romanı dar kalıplara sığdırmaya çalışmak olarak nitelemişlerdir. Bazı yazar ve akademisyenler de belirtilen özelliklerin bazı romanlar için bütün hâlinde geçerli olabileceğini bazı romanlar için de bir kısmının geçerli olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna rağmen elde edilen verilerle aşağıdaki gibi bir maddeler dizini oluşturulmuştur. Her bir maddenin ilişki katsayısı (r), uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliliği bakımından yüksek değerlere sahiptir (Yurduğül, 2005: 2).

Tablo 3. 43.

Yazar ve Akademisyenlerden Elde Edilen Dönütlerle Ortaya Konan Gençlik Romanlarının Özellikleri

GENÇLİK ROMANLARININ ÖZELLİKLERİ	r	p
1. Gençlik romanlarında esas kahraman, bir genç erişkindir.	,974**	,000
5. Öyküde genç esas kahramanlar, büyüme yolunda önemli adımlar atarlar.	,974**	,000
16. Karakterler, yaşamla baş etmeyi öğrendiklerine dair kanıtlar gösterirler.	,934**	,000
17. Romanların çoğu bölümler şeklinde olmaktan ziyade, bütünsel bir ilerleyiş içindedir.	,907**	,000
28. Kişinin kendini tanıması ve kendi yaşam sorumluluğunu üzerine alması	,974**	,000

en sık işlenen temalardır.		
33. Karakterler; ebeveynlerin boşanmasını veya ölümlerini kabul etme; karşı cinsle arkadaşlık, alkol ya da uyuşturucu kullanımı ve ahlaki ikilemler gibi sorunlara çözüm bulmak için çabalarlar.	,900**	,000
34. Öykü temalarındaki çeşitliliğe rağmen öyküde genç erişkinlerin yaşamlarıyla ilgili güncel temalar işlenir.	,900**	,000
36. Gençlik romanları, ergen karakterlerin psikolojik, fiziksel, sosyal değişimlerini işler.	,974**	,000
38. Ergen karakterler, bağımsız olmada ya da bağımsızlığı aramanın bedelini anlamada başarılı olurlar.	,931**	,000
43. Başarılı gençlik romanları gençlerin yaşadıkları çevreye, onların yaşamlarına dokunabilenlerdir.	,934**	,000
45. Öyküdeki çatışmalar, gençler tarafından yaşanmış ve anlaşılabilir çatışmalardır.	,934**	,000

Araştırmacı, kendisine verilen kitap önerilerini de dikkate alarak aşağıdaki romanları okumuştur:

Ak, Sevim. (2006). Şarkını Denizlere Söyle. İstanbul: Can Yayınları.

Akal, Aytül. (2000). Süper Gazeteciler. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

Atila, Mehmet. (2002). Gözlerinde Gece Yok. Ankara: Bilgi.

Buhara, Muharrem (2010). İnternet Canavarı. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Çalışkan, İncilâ. (2005). Bisikletliler Güneş Ülkesinde. İstanbul: Bu Yayınevi.

Çalışkan, İncilâ. (2010). Bisikletliler. İstanbul: Bu Yayınevi.

Dayıoğlu, Gülten (2010). Yeşil Kiraz I. İstanbul: YKY.

Dayıoğlu, Gülten (2010). Yeşil Kiraz II. İstanbul: YKY.

Dayıoğlu, Gülten. (2000). Mo'nun Gizemi. İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten. (2005). Yada'nın Gizilgücü. İstanbul: Altın Kitaplar.

Eşber, Halide. (2000). Yalnızlık. İstanbul: Bu Yayınevi.

Güler, Mehmet. (2007). Ayrılıktan Çok Aşktan Fazla. İzmir: Tudem.

Güler, Mehmet. (2007). Düşlerime Kuşlar Konuyor. İzmir: Tudem.

Ilgaz, Rıfat. (2010). Hababam Sınıfı İcraatın İçinde. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

İbiş, Şule. (2005). Aramızda. İstanbul: Bu Yayınevi.

İçözü, Nur. (2001). Dönemeç. İstanbul: Bu Yayınevi.

İzgü, Muzaffer. (2005). Kaçak Kız. Ankara: Bilgi.

Jobert, Şule Tankut. (2010). Erkeklere Güven Olmaz. İstanbul: Çizmeli Kedi Yay.

Karakuş, Hidayet. (2003). Yalnız Seninle. Ankara: Bilgi.

Köseoğlu, Hamdullah. (1999). Uzak Yaz. İstanbul: Bu Yayınevi.

Köseoğlu, Hamdullah. (2009). Kent Düşleri. İzmir: Tudem.
 Kutsal, Nazire. (2001). Düğün Pastası Kimin. İstanbul: Bu Yayınevi.
 Oktuğ, Zeynep. (2005). Derinlerde Fırtına. İstanbul: Bu Yayınevi.
 Ongun, İpek. (2004). Bir Genç Kızın Gizli Defteri. İstanbul: Epsilon.
 Özgül, Gönül. (1995). Lise Defteri. İstanbul: Altın Kitaplar.
 Salgut, Engin. (2008). Leyleklerin Gitme Zamanı. İzmir: Tudem.
 Sertbarut, Miyase. (2000). Gerçekle Büyüme Düşlerle Yürümek. İstanbul: Bu Yayınevi.

Sertbarut, Miyase. (2005). Sis Sakladıkları. İzmir: Tudem.
 Sertbarut, Miyase. (2007). Kapiland'ın Kobayları. İzmir: Tudem.
 Şeker, Hüsnan. (2008). Ayrı Dünyalar. İzmir: Tudem.
 Tosyalı, Filiz. (1998). Yaşamayı Öğrenirken. İstanbul: Bu Yayınevi.
 Ural, Serpil. (2009). Şafakta Yanan Mumlar. Ankara: Bilgi.
 Yamaç, Ayşe Çekiç. (2010). Sokaklar Düş Yangını. İstanbul: Bu Yayınevi.
 Yener, Mavisel. (2007). Mavi Zamanlar. İzmir: Tudem.
 Yener, Mavisel. (2008). Sırsayar. Ankara: Bilgi.

Yukarıda belirtilen kitaplar arasından öğrencilere okutturulmak üzere kitap seçilirken kitapların “gençlik romanlarının özelliklerine” uygun olmasına; Millî Eğitim Bakanlığı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa, 31. 12. 2009 tarihli 27449 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine uygun olmasına, Türk Edebiyatı Öğretim Programına uygun yapıda olmasına, yayınevlerinin gençlik romanları bölümlerinde yer almasına dikkat edilmiştir. Ayrıca seçilen kitapların büyük oranda öne çıkmış romancıların kitapları olmamasına da dikkat edilmiştir. Böylelikle daha önce okunmuş olan bir romanın yeniden okunmasına engel olmak istenmiştir.

Bu bağlamda;

1. Buhara, Muharrem (2010). İnternet Canavarı. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları,
2. Şeker, Hüsnan. (2008). Ayrı Dünyalar. İzmir: Tudem,
3. Sertbarut, Miyase. (2007). Kapiland'ın Kobayları. İzmir: Tudem,
4. İzgü, Muzaffer. (2005). Kaçak Kız. Ankara: Bilgi,
5. Yamaç, Ayşe Çekiç. (2010). Sokaklar Düş Yangını. İstanbul: Bu Yayınevi,
6. İbiş, Şule. (2005). Aramızda. İstanbul: Bu Yayınevi,
7. Salgut, Engin. (2008). Leyleklerin Gitme Zamanı. İzmir: Tudem,

8. Jobert, Şule Tankut. (2010). Erkeklere Güven Olmaz. İstanbul: Çizmeli Kedi Yay.,
9. Güler, Mehmet. (2007). Düşlerime Kuşlar Konuyor. İzmir: Tudem,
10. Karakuş, Hidayet. (2003). Yalnız Seninle. Ankara: Bilgi.

Yukarıda belirtilen kitaplar, numara sırasına göre öğrencilere okutulmuştur. Çünkü her bir kitabın esas kahramanı cinsiyet özelliği bakımından farklıdır. Böylece farklı cinsiyet özelliklerine sahip öğrencilerin kitap okuma sürecini daha yakından takip edebileceği, ilgi düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Kitaplarla ilgili bilgi EK 34’te yer almaktadır.

Seçilen kitaplar, üçü dışında, gerçekçi kurgu ile oluşturulmuş kitaplardır. Her bir kitapta ergen bir kahraman ya da ergenliğe girmek üzere olan bir esas kahraman bulunmaktadır. Başka bir deyişle esas kahramanların tümü delikanlıdır (teenager). Kırk altı kişilik deney grubuna toplam 460 adet kitap temin edilmiştir.

3. 5. 2. Gençlik Romanlarının Okunması Süreci

Gençlik romanlarının okunması sürecinin öğrencilerin okuma tutumlarına, okuma stratejilerini kullanmalarına, okuma hızlarına ve okuduklarını anlama düzeylerine, değerler aktarımına olan etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılının I. döneminde Kırşehir il merkezi evreninde sürdürülmüştür.

Okullar, 2010-2011 eğitim öğretim yılına 20 Eylül 2010’da başlamışlardır. 20 Eylül- 1 Ekim 2010 arası öğrenciler okula yeni başladıkları için uyum süreci olarak değerlendirilmiş, bu süreçte uygulama yapılmamıştır.

Çalışma süreci, 4-8 Ekim 2010 tarihlerinde ölçeklerin Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi ve Kırşehir Anadolu Öğretmen Lisesinde uygulanmasıyla başlatılmıştır. Elde edilen veriler ışığında Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesinden iki grup, deney grupları olarak; Kırşehir Anadolu Öğretmen Lisesinden bir grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına bir deneyin parçası oldukları ifade edilmemiştir. Başka bir deyişle ne deney gruplarına ne de kontrol grubuna deney ya da kontrol grubu oldukları ifade edilmiştir. Bu yolla öğrencilerin “beklenti etkisinden” yalıtılması sağlanmıştır.

Deney grupları Türk Edebiyatı öğretmeni, kitap okuma sürecini öğrencilerine açıklarken kendilerine verilen kitapları bir hafta sürecinde bitirmeleri gerektiğini ifade

etmiştir. Kitapların kendisi tarafından seçildiğini belirtmiş ve okunan her kitap sonrasında kitaplarla ilgili sınav yapacağını ifade etmiştir. Araştırmacı ve öğretmen, bu süreci birlikte yürütmüşlerdir. Dersin öğretmeni araştırmacıyı, öğrencilerin kitapları okuyup okumadığının takibini yapacak, kitaplarla ilgili sınav sorularını hazırlayacak kişi olarak sınıfa tanıtmıştır.

Araştırmacı, haftanın bir günü deney gruplarının okuluna gitmiştir. Kitaplarla ilgili olarak hazırladığı soruları öğrencilere uygulamıştır. Bu süreçte iki farklı soru formu, deney grubu I ve II'ye uygulanmıştır. İki farklı soru formu kullanılarak farklı sınıftaki öğrencilerin kitapları okudukları oranda puan alması istenmiştir. Araştırmacı, her hafta yeni kitaplar getirmiş, okunanları toplamış ve okunan kitaplarla ilgili testler uygulamıştır. Süreç boyunca deney grubuna, okuma, okuma stratejilerinin kullanımı, değerler konusunda kesinlikle hiçbir eğitim verilmemiştir. Çünkü bu deneysel çalışmanın esas amacı, gençlik romanlarını okumanın okuma becerisine ve değer algısına etkisini ortaya koymak olarak belirtilmiştir.

18 Ekim 2010 itibarıyla “İnternet Canavarı I” isimli kitap, okutulmaya başlanmıştır. Her bir kitabın okunması için birer haftalık süre tanınmıştır. 25 Ekim 2010 itibarıyla ilk önce “İnternet Canavarı I” ile ilgili sorulardan oluşan test (EK 19), öğrencilere uygulanmış ardından ikinci kitap olan “Ayrı Dünyalar” öğrencilere dağıtılmıştır. “İnternet Canavarı I” isimli kitapta esas kahraman, ergenlik dönemi içerisinde bir erkek öğrenci iken “Ayrı Dünyalar” isimli kitapta ise; liseye devam eden bir kız öğrencidir.

1 Kasım 2010 ile başlayan hafta, “Ayrı Dünyalar” ile ilgili test uygulanmış (EK 20) ve üçüncü kitap olan “Kapiland’ın Kobayları” öğrencilere dağıtılmıştır. “Kapiland’ın Kobayları”, fantastik öğeler içeren bir gençlik romanıdır. Kitap, bir erkek ve kız kahramanın arkadaşlarını olumsuz etkileri olan ilaçtan korumak için neler yaptıklarını anlatır.

8 Kasım 2010 ile başlayan hafta “Kapiland’ın Kobayları” ile ilgili test uygulanmış (EK 21) ve “Kaçak Kız” isimli kitap öğrencilere dağıtılmıştır. “Kaçak Kız”, üniversiteye hazırlık sınavlarının olumsuzluklarından etkilenip evden kaçan bir kızın öyküsünü anlatmaktadır. 15-19 Kasım 2010 tarihleri arası Kurban Bayramı haftası olduğu için test uygulanamamış ve yeni bir kitap verilememiştir.

22 Kasım 2010 ile başlayan hafta, beşinci kitap “Sokaklar Düş Yangını” dağıtılmış ve “Kaçak Kız” ile ilgili test (EK 22) uygulanmıştır. “Sokaklar Düş Yangını”

Eskişehir’de yaşanan gerçek bir olaya dayanmaktadır. “Özgür” isimli karakter, evden kaçar ve sokaklarda yaşamaya başlar.

29 Kasım 2010 ile başlayan hafta “Sokaklar Düş Yangını” ile ilgili testler (EK 23) öğrencilere uygulanmış ve aynı zamanda “Aramızda” isimli roman, öğrencilere dağıtılmıştır.

Özellikle beşinci romanın ardından öğrencilerin bir kısmında sınavların da artması ile okumaya karşı isteksizlik gözlenmiştir. Bazı öğrenciler, kitapları almak istememiştir. Araştırmacı, sınıftaki bütünlüğün sağlanması için isteksiz öğrencilerin de kitap okuma etkinliğine devamının zorunlu olduğunu ifade etmiştir. İsteksiz öğrencilerin sayısı çok olmamakla birlikte kendilerine de altıncı kitap “Aramızda” verilmiştir. Bununla birlikte sağlık problemleri nedeniyle kitap alışverişinin yapıldığı derslere katılmayan öğrenciler de olmuştur. “Aramızda” bir genç kızın bir yıl süresince tuttuğu günlüğünün kurgulanması ile oluşturulmuş bir gençlik romanıdır. Bu kız, bir yandan üniversite sınavına hazırlanırken bir yandan da arkadaşlıkları ile öne çıkmaktadır.

6 Aralık 2010 tarihi ile başlayan hafta “Leyleklerin Gitme Zamanı” isimli yedinci kitap dağıtılmış ve “Aramızda” ile ilgili testler (EK 24) uygulanmıştır. “Leyleklerin Gitme Zamanı” için ilk gençlik romanı denilebilir. Romanda “Sinan” isimli karakter, yıllar sonra köyüne döner ve köyünde geçirdiği bir gece onu otuz yıl önceki yaşamına götürür.

13 Aralık 2010 ile başlayan hafta “Düşlerime Kuşlar Konuyor” isimli yedinci kitap verilirken “Leyleklerin Gitme Zamanı” ile ilgili test (EK 25) uygulanmıştır. Roman, ilk gençlik dönemini yaşayan bir erkeğin İstanbul’a yakın bir yerdeki köy yaşamı üzerine kurgulanmıştır.

20 Aralık 2010 ile başlayan hafta “Düşlerime Kuşlar Konuyor” ile ilgili test (EK 26) uygulanırken “Erkeklerle Güven Olmaz” öğrencilere dağıtılmıştır. “Erkeklerle Güven Olmaz” annesini kaybeden bir genç kıza ve yaşadıklarını anlatır. Romanda olaylar, esas karakter ile birlikte üç kişi tarafından anlatılır. Anlatıcılardan ikisi birbirinin tersi karakter özelliklerine sahipken üçüncü anlatıcı daha iyimser bir yapıya sahiptir. Roman, genç kız ile babasının; genç kız ile üvey annesinin ilişkisi üzerine kurgulanmıştır.

27 Aralık 2010 ile başlayan hafta “Erkeklerle Güven Olmaz” ile ilgili test (EK 27) uygulanmış ve “Yalnız Seninle” isimli roman dağıtılmıştır. Romanın esas kahramanı internet ile yatıp internet ile kalkmaktadır. Kahraman, sanal aşklar peşindedir

ve ailesiyle sürekli çatışmaktadır. “Yalnız Seninle” ile ilgili test (EK 28) 3 Ocak 2011 ile başlayan hafta uygulanmıştır.

Böylelikle on gençlik romanı, 11 haftada okunmuştur. Son testler 10-14 Ocak 2011 tarihinde uygulanmıştır.

3. 6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayara aktarılarak SPSS 15 programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca Lisrel 8.8 de doğrulayıcı faktör analizi sırasında kullanılmıştır. Böylece ortaya konan ölçme aracı modelinin uygunluk durumu belirlenmiştir. Ayrıca her bir nicel ölçme aracı ile elde edilen ham verinin işlenmesi sırasında farklı istatistiksel analiz tekniklerinin kullanıldığı da olmuştur.

“İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekmektedir. Verilerin dağılımını görebilmek için histogram, saplı kutu grafiği, detrended normallik grafiği ve dal yaprak gibi görsel amaçlı grafikler kullanılır” (Kalaycı, 2009: 3). Öbür taraftan “histogramlara bakıp bir dağılımın normal olduğunu ya da normal olmadığını söyleyebilmek mümkündür; fakat bu durum suistimal edilmeye çok açıktır ve öznelliğe dayanır” (Field, 2005: 93). Bu durumda bir dağılımın normal olup olmadığı nasıl belirlenebilir?

Verilerin dağılımının normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanmak elbette mümkündür. “Çarpıklık kat sayısı ± 1 sınırları içinde kalıyorsa puanların normal dağılım sınırları içinde olduğu söylenebilir” (Büyüköztürk vd. 2010: 63). Öbür taraftan “çarpıklık kat sayısının ± 3 ve ± 2 aralığında değerler alması durumu da normal kabul edilmektedir. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun $+1,96 - 1,96$ aralığında olması da dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir” (Kalaycı, 2009: 6).

Normallik dağılımında dikkate alınan göstergelerde sıkıntı olduğu görülmektedir. Bununla beraber “histogramlar, dal ve yaprak (stem and leaf) tabloları gibi tablolar dağılımın normallik durumunu görsel olarak bazı noktalarda anlamamıza yardımcı olur. Ancak veri grubunun normalliği Kolmogrov- Simirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakılarak anlaşılabilir. Gözlem sayısı 29’dan az olduğunda Shapiro Wilks testi 29 ve daha büyük olduğunda ise Kolmogrov- Simirnov testi kullanılabilir” (Kalaycı, 2009: 10). “Bu testler, ortalama ve standart sapma ile birlikte örneklemin elde ettiği puanların normal dağılıp dağılmadığını karşılaştırır. Eğer bu testten istatistiksel olarak

anlamsız ($p > ,005$) değerini elde edersek bu durum, dağılımın normal olabileceğini ifade eder. Eğer test sonucunda istatistiksel anlamlılık düzeyi elde edilirse ($p < ,005$) standart sapmanın anlamlı olduğunu; test puanlarının normal dağılmadığını söyleyebiliriz” (Field, 2005: 93).

Elde edilen verilerin normal dağılımı ya da normal dağılmaması kullanılacak istatistiksel ölçüm tekniklerinin belirlenmesinde oldukça önemlidir. Dağılımın normal gerçekleşmesi parametrik ölçüm tekniklerinin kullanılmasını; dağılımın normal gerçekleşmemesi ise parametrik olmayan ölçüm tekniklerinin kullanımını gerektirmektedir. Bu nedenle öncelikle örneklemden denek sayıları dikkate alınarak Kolmogrov- Simirnov ya da Shapiro Wilk normal dağılım testleri yapılmıştır. Test sonuçları dikkate alınarak parametrik testler ya da parametrik olmayan testler, veri setinin işlenmesi sırasında işe koşulmuştur. Bu bağlamda ölçme araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel teknikler aşağıya sıralanmıştır:

1. Deney Grubu I-II ve Kontrol Grubu I'e Ait Okuma Tutumu, Okuma Stratejilerinin Kullanımı ve İnsani Değerler Verileri: Gruplar arası sonuçlar incelenirken öncelikle tanımlayıcı analizler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Sonrasında Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde gruplar arası farkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normal dağılım göstermeyen verilerde gruplar arası farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. ANOVA testi ile gruplar arası farkın tespiti hâlinde hangi gruplar arası farklılığın anlamlı olduğunun belirlenmesinde Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi ile gruplar arası farklılığın tespiti hâlinde ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

2. Değerler Hiyerarşisi Testine Dair Veriler: Değerler sıralamasında bir derecelendirme söz konusu olduğundan burada verilerin çözümünde Kendall'ın mertebe sıralaması (Kendall's tau) korelasyonu kullanılmıştır. “Küçük gruplarla çok sayıda derecelendirilmiş veri ile çalışıldığında Kendall'ın mertebe sıralamasının verilerin çözümünde kullanılması gerekmektedir” (Field, 2005: 131). “Kendall'ın mertebe sıralaması, Spearman korelasyonuna göre cebir gerektirmeyip daha basit hesaplarla işlemin gerçekleştirilebilmesi gibi bir avantajı da vardır. Üstelik ortada bir sıralama söz konusu ise ve sıralamalar arası ilişkinin tespiti istenmekte ise Kendall'ın mertebe sıralaması kullanılmalıdır” (Norman ve Streiner, 2003: 106-107; Cramer ve Howitt, 2004: 84).

3. Farklı Türden Metinlerin Okuma Hızını Belirleme: Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi okuma becerisinin önemli göstergelerindedir. Bu bağlamda okuma hızına bakıldığında ülkemizde ve dünyada okuma hızının ölçümüne önem verildiği ve bu anlamda farklı bakış açılarının olduğu da söylenebilir. Dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında metinlerde kullanılan cümlelerin ortalama 14 kelimedenden oluştuğu bir cümlenin ortalama kaç dakikada okunabileceği dikkate alınmış ve ortaya şöyle bir formül konulmuştur: (14x wpm (words per minute)). (Radner, Obermayer, Richter ve Willinger, 2002: 462; Bell, 2001; Chang, 2010: 286).

Yabancıların dakikada okunan kelime sayısını dikkate aldığı görülmektedir. Öte yandan Güneş (2009)'e göre, okuma hızını ölçmek için saatte okunan harf sayısını ölçüt olarak ele almak en iyi yöntemdir.

Saatte okunan sözcük sayısı ile bir ölçmeye gidilmesi, sözcüklerin metinlere göre çok değişik uzunlukta olmaları nedeniyle yanlış olurdu. Bir günlük gazetede gazeteciler basit ve kısa sözcükleri kullanmaya çalışırlar. Politikacılar, filozoflar, bilimler yapıtlarında uzun ve karmaşık sözcüklerden yararlanırlar. Bu yüzden bir gazetede yazıda bulunan sözcüklerin her birine düşen ortalama harf sayısı beş olabilir, felsefi bir metinde ise sekize yükselebilir. Eğer saatte okunan sözcük sayısı ile okuma sonucu çıkarılmak istense, okunan metinlerin türüne göre değişik ölçüler kabul edilecekti. Bu ise çok karmaşık olacaktı. Saatte okunan işaretlerin sayısı çabukluğun temeli olarak ele alınırsa bu sakınca ortadan kalkmaktadır (Güneş, 2009, s. 35-36).

Güneş'in bu görüşlerine rağmen şu ana kadar yapılan çalışmaların birçoğu kelime sayısını esas almıştır. Akçamete (1989: 735-753)'nin üniversite öğrencileri, Dökmen (1994: 36)'in lise ve üniversite öğrencileri, Tazebay (1997: 37)'in ilköğrencileri, Avcıoğlu (2000:10-17)'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, Coşkun (2002: 72)'un lise düzeyinde öğrenciler üzerindeki, okuma hızı ölçümlerinde dakikada okunan kelime sayısı esas alınmıştır.

Akçamete (1999: 16) okuma hızını belirlemede, harf sayısı ya da sözcük sayısı ile hız saptamanın, sonucu çok fazla etkilemeyeceğini belirtmektedir. Okuma ölçümünde izlenecek sırayı şöyle ifade etmiştir:

1. Okuma metnini okumaya başlamadan önce, başlangıç süresi bir yere not edilir.
2. Okuma parçası okunur.
3. Okuma parçası okunup bitirildikten sonra, saate bakılır ve bitirme süresi parçanın sonundaki ayrılan yere kaydedilir. Okuma süresi saniye ile belirtilir.

4. Okunan metindeki toplam sözcük sayısı (TSS), saniyelerle belirtilen okuma süresine (SOS) bölünür, okuma hızı bulunur. Sonuç 60 ile çarpılır. Çıkan sonuç bir dakikada okunan sözcük sayısıdır (DSS).

TSS

$$DSS = \frac{\text{TSS}}{\text{SOS}} \times 60$$

Bu araştırmada metinlerdeki harf sayısı noktalama işaretleri çıkartıldıktan sonra bilgisayardaki Word 2003 programı kullanılarak saydırılmıştır. Sonrasında dakikada okunan harf sayısı aynı yöntemle bulunmuştur. Nitekim dakikada okunan kelime ve dakikada okunan harf sayısı arasındaki korelasyonun 1 değerine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle dakikada okunan sözcük sayısının dikkate alınmasına karar verilmiştir.

Elde edilen veriler dakikada okunan kelime sayıları dikkate alınarak kodlanmıştır. Ardından tanımlayıcı istatistiksel teknikler kullanılarak ortalama, standart hata gibi veriler elde edilmiştir. Sonrasında normallik testi yapılmış ve elde edilen sonuca göre tek yönlü varyans analizi ya da Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiştir.

4. Etkin Okuma Endeksleri Ön Test ve Son Test Sonuçları: Etkili okuma indekslerinin elde edilmesinde testten elde edilen ortalama başarı puanları ile metni okuma sürelerinin birbiri ile çarpılıp yüze bölünmesi formülü kullanılmıştır. Bu formül, Coşkun, 2002: 73; MEB, 1997: 786-817 ve Blaha, Bennet, 1993: 11; Güneş, 2009: 39 tarafından kullanılan etkin okuma endekslerini belirlemede kullanılan formüldür.

$$\text{ETKİN OKUMA ENDEKSİ: } \frac{\text{Dakikada Okunan Kelime Sayısı} \times \text{Toplam Doğru Sayısı}}{100}$$

Bu bağlamda ön test ve son test sonuçları kullanılarak elde edilen etkin okuma endeksleri betimsel analizlere tâbi tutulmuş verilere normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre tek yönlü varyans analizi ya da Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Ön test sonuçlarında gruplar arası anlamlı fark belirlendiğinden bireysel özellikler kovaryans edilip ANCOVA testi yapılmıştır. “Kovaryans analizi, tüm grubu etkileyen bağımlı değişkendeki değişmeyi kontrol altına almak suretiyle hata varyansını düşürür. Kovaryans analizinde, varyans analizinde olduğu gibi bağımlı ve bağımsız değişkenler vardır; fakat bu değişkenlere ek olarak ‘araya giren’ bir ya da daha fazla değişken bulunur. Bu araya giren değişkenlere ‘kodeğişken (covariate)’ denir” (Kalaycı, 2009: 185). Aynı yöntem son test puanları kullanılarak elde edilen etkin okuma endeks

sonuçlarının incelenmesinde de gerçekleştirilmiştir. Hangi gruplar arası farkların anlamlı olduğunun belirlenmesinde Bonferoni testi uygulanmıştır.

5. Okutulan Romanlarda İşlenen Değerlere İlişkin Betimsel Bulguların, Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Formlarının Analizi: Nitel verilerde veri toplama tekniklerinden “doküman analizi”; veri analizi tekniklerinden “betimsel analiz” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79). “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili araştırmalarda ders kitapları, öğretim programları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrencilerin sınavları, öğrenci ödevleri ve resimler... doküman olarak kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187-188).

Betimsel analiz beş bileşenden oluşur (Yin, 1994: 20):

1. Araştırma soruları,
2. Kavramsal önermeler ya da çerçeve,
3. Analiz birimlerinin tanımlanması,
4. Verilerin önermelere ya da teoriye mantıksal olarak bağlanması,
5. Bulguların yorumlanması için ölçütler belirlenmesi.

Betimsel analizde “Veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu analiz yönteminin kullanımıyla amaç, elde edilmiş bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu bağlamda elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu bağlamda “betimsel analiz” veri analiz etme yöntemi ile öğrencilerin okumaya karşı sevgi, sevgisizlik ve fayda tutumları incelenmiştir. Öğrencilerin tutumları ile ilgili cümleler, sevgi, sevgisizlik ve fayda boyutlarında sınıflandırılmıştır. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan gençlik romanları Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen değerler bakımından incelenmiştir. Çalışma süresince okutulan on roman, çalışmada okunan sıra ile araştırmacı tarafından okunmuştur. Araştırmacı, her bir romanı Sosyal Bilgiler Programında (MEB, 2005: 89) verilen yirmi değer bakımından incelemiştir. Tüm romanlar okunduktan sonra aynı işlem ikinci kez yine tekrarlanmıştır. Böylece romanlarda geçen değer sıklıkları ile ilgili sayısal bulguların güvenilir hâle gelmesi amaçlanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, üç bölüm hâlinde sunulmuştur.

Birinci bölümde bulgular sunulurken;

1. Gruplar arası okuma tutumuna ilişkin bulgulara ve yorumlarına,
2. Gruplara ait okuma stratejisi kullanım durumlarına ve yorumlarına,
3. Grupların değerleri sıralaması ve değerlerin hüküm şiddetlerine,
4. Grupların İnsani Değerler Ölçeğinden elde ettiği ortalama puanlara ve yorumlarına,
5. Grupların farklı türden metinleri okuma hızlarına dair bulgulara ve yorumlarına,
6. Grupların etkin okuma endeksleri ile ilgili bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde ise; gruplara ait bağımsız değişkenlerle -cinsiyet, barınma durumu, anne ve babanın okuma durumları- grupların okuma tutumundan, okuma stratejisinin kullanımından, insani değerler ölçeğinden, okuma hızı ve etkin okuma hızından elde ettikleri puanlar arası ilişki incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, deneklere okutulan on gençlik romanının değerler aktarımı bakımından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Grupların Okuma Becerileri ve Değer Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde gruplar, okuma tutumları, okuma stratejilerini kullanım durumları, okuma hızları, etkin okuma endeksleri; değer algıları bakımlarından değerlendirilmiştir. Belirtilen boyutlarda gruplar, ön test ve son test sonuçları dikkate alınarak analize tâbi tutulmuşlardır.

4. 1. 1. Deney Grubu I-II ve Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Verileri

Bu bölümde deneklerin okuma tutumu ortalamalarına ilişkin ön test ve son test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 1.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Tutumu Ön Test Ortalama Puanları

	Gruplar	n	\bar{X}	SD
Genel Tutum	Deney Grubu I	17	3,75	,386
	Deney Grubu II	16	3,35	,928
	Kontrol Grubu I	17	3,49	,450
Sevgi	Deney Grubu I	17	3,43	,499
	Deney Grubu II	16	2,92	1,112
	Kontrol Grubu I	17	3,09	,645
Nefret	Deney Grubu I	17	4,28	,505
	Deney Grubu II	16	3,77	1,019
	Kontrol Grubu I	17	4,05	,599
Fayda	Deney Grubu I	17	4,01	,564
	Deney Grubu II	16	3,87	1,096
	Kontrol Grubu I	17	3,90	,408

Deney grupları ve kontrol grubunun okuma tutumu ortalamaları birbirine yakın değerler almıştır. Bununla birlikte okuma tutumu genel ortalamalarında; okuma tutumu sevgi, nefret ve fayda alt boyutlarında en yüksek ortalama Deney Grubu I'e ait iken en düşük ortalama Deney Grubu II'ye aittir. Gruplara dair okuma tutumu verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Tablo 4. 2.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Tutumu Ön Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi

Okuma tutumu ön test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Okuma tut. gen. ort.	,089	50	,200*
Sevgi	,083	50	,200*
Nefret	,140	50	,015
Fayda	,170	50	,001

* Verilerin normal dağılım üst sınır kat sayısını gösterir.

Okuma tutumu ön testine ilişkin verilerin normallik değerleri incelendiğinde okuma tutumu genel ortalamasından ($D(50)= 0,89$; $p > ,005$) ve okuma tutumu sevgi alt boyutundan elde edilen sonuçların ($D(50)= 0,83$; $p > ,005$) normal dağılım gösterdiği

söylenbilir. Öbür taraftan nefret tutumuna ($D(50)= ,140$; $p< ,005$) ve fayda tutumuna ($D(50)= ,170$; $p< ,005$) ilişkin sonuçların normal dağılım göstermediği söylenbilir. Bu durumda okuma tutumu genel ortalamasına ve sevgi alt boyutuna ilişkin verilerin parametrik testlerle; okuma tutumu alt boyutları olan nefret ve faydaya ilişkin verilerin parametrik olmayan testlerle incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 3.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutumuna Dair Ön Test Sonuçları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel ortalama	Gruplar arası	1,480	2	,740	1,751	,185	YOK
	Gruplar içi	19,861	47	,423			
	Toplam	21,341	49				
Sevgi	Gruplar arası	2,153	2	1,077	1,638	,205	YOK
	Gruplar içi	30,901	47	,657			
	Toplam	33,054	49				

Deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumuna dair genel ortalama [$F_{(2-47)}= 1,751$; $p>,005$] ve sevgi alt boyutu [$F_{(2-47)}= 1,638$; $p>,005$] ön test sonuçları arasında anlamlı fark yoktur. Bununla birlikte grupların okuma tutumu fayda ve nefret alt boyutu ön test puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesi için parametrik olmayan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 4.

Çalışma Gruplarının Okuma Tutumu Ön Test Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Nefret	Deney grubu I	17	2	30,94	5,267	,072	YOK
	Deney grubu II	16	2	19,38			
	Kontrol grubu	17	2	25,82			
Fayda	Deney grubu I	17	2	24,15	,235	,889	YOK
	Deney grubu II	16	2	25,94			
	Kontrol grubu	17	2	26,44			

Ön test sonuçlarına göre okuma tutumu nefret alt boyutu ($X^2 = 5,267$; $p> ,005$) ve fayda alt boyutu ortalamasında ($X^2 = ,235$; $p> ,005$) gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 5.

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Tutumu Son Test Ortalama Değerleri

	Gruplar	n	\bar{X}	SD	\bar{X} Son- \bar{X} Ön
Genel Tutum	Deney Grubu I	17	4,02	,530	0,27
	Deney Grubu II	16	3,66	,909	0,31
	Kontrol Grubu I	17	3,29	,674	-0,20
Sevgi	Deney Grubu I	17	3,82	,655	0,39
	Deney Grubu II	16	3,44	1,059	0,52
	Kontrol Grubu I	17	2,96	,854	-0,13
Nefret	Deney Grubu I	17	4,21	,708	-0,07
	Deney Grubu II	16	3,88	,946	0,11
	Kontrol Grubu I	17	3,32	,857	-0,73
Fayda	Deney Grubu I	17	4,27	,538	0,26
	Deney Grubu II	16	3,90	,971	0,03
	Kontrol Grubu I	17	3,83	,781	-0,07

Deney Grubu I'e ait son test ortalamalarının her boyutta diğer gruplara göre daha yüksek gerçekleştiği; Deney Grubu II'nin ortalamalarının ise Deney Grubu I'in ardından en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Deney Grubu I ve II'nin her boyutta ön test ortalama sonuçlarına göre son test ortalama değerlerinin artış gösterdiği; bununla birlikte Kontrol Grubu I'in ortalamalarında düşme görüldüğü söylenebilir. Ayrıca okuma tutumuna ilişkin ön test ortalama puanlarında Deney Grubu II, her boyutta düşük puanlar almışken okuma tutumu son test sonuçlarında Kontrol Grubunun ortalama puanları düşük gerçekleşmiştir. Son test ortalamalarının deney gruplarında artış; kontrol grubunda ise azalma göstermesinin grupların okudukları okuma materyallerine bağlı olarak gerçekleştiği düşünülebilir. Kontrol Grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin belirlediği kitapları okudukları ve bu kitapların ödev olarak okutulduğu görüşme formundan elde edilen veriler arasındadır.

Okuma tutumu son test ortalamalarının gruplar arasında farklı gerçekleşmiş olmasına karşın bu farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için işe koşulacak istatistiksel tekniklerin belirlenmesinde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. 6.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Tutumu Son Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi

Okuma tutumu son test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Okuma tut. gen. ort.	,122	50	,062
Sevgi	,139	50	,017
Nefret	,156	50	,004
Fayda	,158	50	,003

* Verilerin normal dağılımını gösterir.

Okuma tutumu son testine ilişkin verilerin normallik değerleri incelendiğinde okuma tutumu genel ortalamasından elde edilen sonuçların ($D(50)= ,122$; $p> ,005$) normal dağılım gösterdiği fakat okuma tutumu sevgi ($D(50)= ,139$; $p< ,005$); nefret ($D(50)= ,156$; $p< ,005$) ve fayda alt boyutlarına ($D(50)= ,158$; $p< ,005$) ilişkin sonuçların normal dağılım göstermediği söylenebilir. Bu durumda okuma tutumu genel ortalama değerlerini parametrik testlerle; okuma tutumu alt boyutlarına ilişkin değerleri ise parametrik olmayan testlerle incelemek gerekmektedir.

Tablo 4. 7.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutumuna Dair Son Test Genel Ortalamasının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	4,515	2	2,257	4,387	,018	
Genel ortalama	Gruplar içi	24,186	47	,515			VAR
	Toplam	28,700	49				

Okuma tutumu genel ortalaması son test sonuçlarına göre grupların okuma tutumu puan farkları anlamlı düzeydedir [$F_{(2,47)}= 4,387$; $p<.005$]. Hangi gruplar arası okuma tutumu genel ortalaması puan farklarının anlamlı düzeyde olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 8.

Okuma Tutumu Son Test Genel Ortalama Değerleri Scheffe Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

GENEL ORTALAMA		(I-J)	SD	p	
Scheffe	(I) Gruplar	(J) Gruplar			
	Deney Grubu I	Deney Grubu II	,35948	,24986	,363
		Kontrol Grubu I	,72876(*)	,24605	,018
	Deney Grubu II	Deney Grubu I	-,35948	,24986	,363

	Kontrol Grubu I	,36928	,24986	,344
Kontrol Grubu	Deney Grubu I	-,72876(*)	,24605	,018
	Deney Grubu II	-,36928	,24986	,344

Okuma tutumu son test genel ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın Deney Grubu I ile Kontrol Grubu arasında ve Deney Grubu I lehine gerçekleştiği görülmektedir. Deney Grubu I'de deneysel sürecin olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür. Deney Grubu II'de de aynı olumlu etkiden söz etmek mümkündür; ancak Deney Grubu II ile Kontrol Grubu arasındaki okuma tutumu genel ortalama sonuçları arası fark, anlamlılık düzeyinde değildir.

Okuma tutumu alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılmadığı K-S testi ile belirlendiğinden okuma tutumu sevgi, nefret ve fayda alt boyutlarında, gruplar arası son test farklarının anlamlı olup olmadığı parametrik olmayan Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. 9.

Çalışma Gruplarının Okuma Tutumu Son Test Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Sevgi	Deney grubu I	17	2	32,00	8,901	,012	VAR
	Deney grubu II	16	2	27,22			
	Kontrol grubu	17	2	17,38			
Nefret	Deney grubu I	17	2	32,32	10,426	,005	VAR
	Deney grubu II	16	2	27,66			
	Kontrol grubu	17	2	16,65			
Fayda	Deney grubu I	17	2	30,03	3,089	,213	YOK
	Deney grubu II	16	2	25,13			
	Kontrol grubu	17	2	21,32			

Okuma tutumu son test sonuçlarına göre okuma tutumu sevgi ($X^2 = 8,901$; $p < ,005$) ve nefret alt boyutu ortalamasında ($X^2 = 10,426$; $p < ,005$) gruplar arası farklar anlamlı düzeydedir. Öte yandan fayda alt boyutundaki gruplar arası fark, anlamlı değildir ($X^2 = 3,089$; $p > ,005$).

Sıra ortalamalarına göre okuma tutumu sevgi alt boyutunda gruplar arası fark, Deney Grubu I ve Kontrol Grubu arasında, Deney Grubu I lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca hangi gruplar arası farkın anlamlılık düzeyinde olduğunu belirlemek için uygulanan U testi sonuçlarına göre de Deney Grubu I ve Kontrol Grubu arasında ve

Deney Grubu I lehine anlamlı düzeyde bir fark gerçekleşmiştir ($p= ,002$). Öte yandan Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında oluşan fark, anlamlılık düzeyine çok yakın olsa da anlamlı değildir. ($p= ,078$).

Okumaya karşı sahip olunan olumsuz tutumda (nefret) gerçekleşen gruplar arası farklar Mann Whitney U testine göre Deney Grubu I ve Kontrol Grubu ($p= ,002$); Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında ($p= ,025$) Deney Grubu I ve Deney Grubu II lehine anlamlı düzeydedir.

Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son testte okumaya karşı neler hissettikleri, duygu ve düşünceleri sorulmuş elde edilen veriler tablolatırılmıştır. Öğrencilerin öne çıkan hisleri sarı dolgu rengi ile belirginleştirilmiştir.

Tablo 4. 10.

Deney Grubu I'in Son Test Okuma Tutumu Genel Ortalama Puanları ve Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar

Deney Grubu I	Okuma tutumu son test genel ortalama puanları	Okumaya karşı nasıl bir tutum içindesiniz sorusuna verilen cevaplar
Denek 1	3,06	Kitap okuma sıklığına bağlı, kitap okuduğum ve bunu sıklaştırdığım zaman okumayı seviyorum ve okumaktan keyif alıp, okumak için zaman yaratmaya çalışıyorum, fakat okumadığım zaman kitapları sevmiyorum, okumak bana kabus oluyor. Yani okuma sıklığına göre değişiyor.
Denek 2	3,39	Okumak beni düşünmeye ittiği için okumayı severim . Ama bazı yazarların (çoğu yazarın da diyebilirim) gerçek dışı kitaplarını okumayı sevmem. Çünkü beni geriye götürdüğüne inanırım.
Denek 3	4,11	Okumayı severim ama dersler yüzünden fazla zaman bulamıyorum. Okurken eğleniyorum ve çok hoşuma gidiyor. Okurken rahatlıyorum, kötü düşüncelerden uzaklaşıyorum, başka bir hayatın içine giriyorum.
Denek 6	4,39	Okumayı seviyorum . Farklı dünyalar tanımak hoşuma gidiyor. Ayrıca hayal gücümün geliştiğini hissediyorum.
Denek 8	4,94	Okumayı çok seviyorum . Kendimi okurken çok rahat hissediyorum. Bu dünyadan arınıyorum. Kendimi iyi hissediyorum. Ailem okuyan bir aile olduğu için, ben de o yüzden seviyor olabilirim.
Denek 10	3,11	Okumayı aslında seviyorum ; ama bir yandan da sevmiyorum . Kendimi kitaplara bir verebilsem içimdeki tüm sorunlar hallolacak. Bunu hissetmemin nedeni ise; kitap okuduğumda bir yandan mutlu bir yandan mutsuz oluyorum.
Denek 11	3,67	Okumayı severim . Okumak, insanlar için faydalı ve geliştiricidir. Kitap okumayı sevmemin nedeni bambaşka dünyalara gezinti yaparak ve gerçek hayattan koparak kendimi mutlu hissetmemdir.
Denek 13	3,89	Okumayı severim . Beni rahatlatır. Başka dünyalara götürür. Farklı duygular yaşamamı sağlar. Okuyunca kendimi gelişir gibi hissedirim. Kahramanların yerine kendimi koymayı ve onlarla

		aramda ilgi kurmayı çok severim.
Denek 14	4,06	Okumayı gerçekten çok seviyorum. Sebebi de küçük yaşlarda okumaya alıştırılmam ve okumaya duyarlı bir aile içinde bulunmam.
Denek 16	4,39	Çok severim. Sevmemin nedeni ise kendime uygun kitapları seçebilmem olsa gerek. Önüme gelen her kitabı okumam veya herkes çok beğeniyor diye bir kitabı almam, gerçekten hoşuma gittiye alırım.
Denek 5	3,72	Çok seviyorum. Zevkli, dinlendirici, öğretici. Mutlu ve karmaşık duygu.
Denek 18	4,17	Okumayı genel olarak çok severim. Okurken okuduğum şeyin içine girmekten keyif alırım. Olayları sanki kendim yaşıyormuşçasına konsantre olurum. Bu süreçte zamanın nasıl geçtiğini anlamam. Beğendiğim kitaplarda böyle bir okuma içerisinde olurum. Fakat beğenmezsem o kitabı çok zor bitiririm. “Okumak güzel bir duygu”
Denek 19	3,89	Okumayı çok severim özellikle tarihi ve bilimkurgu konulu romanları hiç ayırt etmeden okurum. Okurken kendimi kaptırıyorum ve sadece kitaba odaklanıyorum. Bu şekilde o an gerçek hayatla ilişki kesiyorum ve bu beni rahatlatıyor.
Denek 20	4,17	İnsan farklı şekillerde dinlenir; kimisi spor yaparak, kimisi resim yaparak, kimisi müzik dinleyerek... Ben de okuyarak dinleniyorum. Okumanın bir gereklilik olduğunu düşünüyorum.
Denek 9	4,11	Okumayı severim, okumak cahilliği önler.
Denek 21	4,72	Okumayı çok severim. Benim için ihtiyaç gibidir. Düşüncelerime bir şeyler kattığını bilirim ve kitaplar her yönüyle insanlara faydalıdır.
Denek 12	4,67	Seviyorum; çünkü her şeyi unutturuyor ve huzur veriyor.

Tablo 4. 10.'da öğrencilerin, okumayı severim sözcüğünü sıklıkla kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ortalama puanları arttıkça “seviyorum, severim” sözcüklerinin önüne “çok” sözcüğünü de ekledikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, gerçek yaşamdan kurgu âleme kaçmayı, problemlerden uzaklaşmayı sağladığı ve okuyarak bilgi edindikleri için de okumayı sevmektedirler. Burada fayda ve haz duygularının öne çıktığı söylenebilir.

Ayrıca bir öğrenci, okumayı kimi zaman seviyorken kimi zaman sevmediğini ifade etmiştir. Derslerin okumaya engel teşkil ettiği, bu yüzden de öğrencilerin okumaya zaman ayıramadıkları da öğrencilerin ifadeleri arasındadır. Deney grubu I'deki öğrencilerin son test genel ortalama puanlarının kararsızım (3) ve tamamen katılıyorum (5) aralığında gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 4. 11.

Deney Grubu II'nin Son Test Okuma Tutumu Genel Ortalama Puanları ve Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar

Deney Grubu II	Okuma tutumu son test genel ortalama puanları	Okumaya karşı nasıl bir tutum içindediniz sorusuna verilen cevaplar
Denek 1	4,56	Kitap okumak benim için bir anlamda dünyadan soyutlanmak ve günlük ayrıntılardan kurtulmak demektir. Sadece kitaplar değil; dergi, gazete okumayı da seviyorum . Bunun nedenine gelirsek etrafta yapacak çok fazla aktivite yok. Böyle bir durumda en iyi yol okumak oluyor.
Denek 2	4,28	Okumayı çok seviyorum . Hayatıma uzun süre kitap almadığımda dünyamın çok boş olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden fırsat bulduğumda elimde hep bir kitap vardır. Okumak çok değerli bir hazine bence.
Denek 3	4,11	Okumayı seviyorum . Okurken kendimi iyi hissediyorum.
Denek 4	3,89	Okumayı seviyorum . Okuyarak anlamamın ve insanlarla olan ilişkimin geliştiğini hissediyorum.
Denek 5	4,00	Okumayı severim . Ancak kitaplarda beklediklerimi bulamayınca soğuyorum. Kitaplarda kısa kesilmiş bölümler atlamış aşamalar bu soğumalara sebep olan başlıca etkidir.
Denek 7	3,44	Okumak güzeldir . Bunu biliyorum.
Denek 8	3,44	Okumayı sevmiyorum ama gerekli olduğunu düşünüyorum. Okumayı sevmiyorum çünkü bana sıkıcı geliyor. Gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü okumak bir birçok açıdan geliştirir.
Denek 10	2,00	Okumayı sevmiyorum . Kitap okurken çok sıkılıyorum. Diğer faaliyetler daha avantajlı geliyor. Okuma eylemi çok gerekli bir şey ilerleyen zamanlarda bu alışkanlığı kazanmaya çalışacağım.
Denek 11	2,56	Okumaya karşı soğugum ; ama beğendiğim bir kitap olursa rahat bir şekilde okurum.
Denek 13	3,78	Okumayı seviyorum . Okumak bence dinlenmektir, rahatlıktır.
Denek 14	4,28	Okumayı çok seviyorum . Ama hızlı okuyamıyorum. Daha da geliştirmek için çok okumalıyım. Okumak duygularımı açığa vurmama yardımcı oluyor. İnsanlarla ilişkilerimde yardımcı oluyor.
Denek 16	4,83	Okumayı çok sever , çok mühim bir işim olsa bile okumak için zaman ayırmaya çalışırım. Aslında kitapları okumaya aşırı derece zaafim var da denilebilir.
Denek 17	3,89	Okumayı seviyorum .
Denek 21	2,56	Okumak güzeldir .
Denek 23	3,67	Okumak güzeldir . Okumak beni rahatlatır.
Denek 24	4,39	Okumayı genel olarak severim ; fakat bazı kitaplar okurken beni sıkır.

Deney Grubu II'nin Deney Grubu I'e göre okuma tutumu ortalamalarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte üç denek dışındaki bütün deneklerin okumayı sevdikleri görülmektedir. Yine bu grupta da Deney Grubu I'de olduğu gibi okumanın gerçek yaşamdan kaçış aracı olarak veya bilgi edinme, farklı boyutlarda kendini geliştirme aracı olarak algılandığı görülmektedir. Deney grubu II'nin okuma

tutumu genel ortalama puanlarının katılmıyorum (2) tamamen katılıyorum (5) aralığında olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 12.

Kontrol Grubunun Son Test Okuma Tutumu Genel Ortalama Puanları ve Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar

Kontrol Grubu	Okuma tutumu son test genel ortalama puanları	Okumaya karşı nasıl bir tutum içindesiniz sorusuna verilen cevaplar
Gözlem 1	3,72	Okumayı seviyorum, okumaktan zevk alıyorum.
Gözlem 2	2,11	Okumayı seven biri olduğumu söyleyebilirim.
Gözlem 3	1,72	Okumayı çok sevmiyorum . Kafa ağrıtıyor.
Gözlem 4	2,72	Okumayı seviyorum.
Gözlem 5	3,50	Seviyorum. Olaylara farklı şekilde bakıyorum.
Gözlem 6	3,39	Okumayı sevmiyorum . Çünkü sıkıcı geliyor.
Gözlem 7	3,17	Az seviyorum .
Gözlem 8	4,11	Okumayı seviyorum. Çünkü dinlendiriyor. Bazı kitaplarda merak ettiğim şeyleri öğreniyorum.
Gözlem 9	4,17	İyi bir kitap olursa okumayı severim. Çünkü hayatımı yönlendirebilir.
Gözlem 10	3,56	Kendimi iyi bir okur olarak görmüyorum .
Gözlem 11	3,67	Okumayı seviyorum; ama okumaya zaman ayırmayı sevmiyorum . Zorunlu bir okuma saati olsa güzel olurdu.
Gözlem 12	3,67	Okumayı seviyorum ve çok eğlenceli buluyorum.
Gözlem 13	2,50	Pek sevmiyorum .
Gözlem 14	3,33	Kararsızım .
Gözlem 15	3,56	Okumayı severim; çünkü hem beni bilgilendirir. Ayrıca merakımı uyandırır.
Gözlem 16	3,89	Okumayı seviyorum. Okumak insanı rahatlatır.
Gözlem 17	3,28	Okumayı severim.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yarıya yakını okumaya karşı olumsuz tutumları olduğunu ifade etmişler; diğer öğrenciler ise okumaya fayda boyutu ve haz boyutu ile yaklaşmışlardır. Kontrol grubunun okuma tutumu genel ortalama puanlarının hiç katılmıyorum (1) katılıyorum (4) aralığında gerçekleştiği söylenebilir.

Ayrıca görüşme formuna verilen cevaplara göre, öğrencilerin tamamının dönem boyunca Stendhal'ın Kırmızı ve Siyah'ını, Peyami Safa'nın Fatih- Harbiyesi'ni, Cengiz Aytmatov'un Toprak Ana'sını ve Halit Hüseyin'in Uçurtma Avcısı'nı okudukları anlaşılmaktadır. Bu romanlar dışında roman okuyanlar bulunsa da sayıları oldukça azdır. Kontrol Grubundaki öğrencilere, dönem boyunca okuduğunuz kitapları nasıl seçtiniz, sorusu sorulmuş; öğrencilerden alınan cevaplar tablo hâline getirilmiştir.

Tablo 4. 13.

Okuduğunuz Kitapları Nasıl Seçtiniz Sorusuna Kontrol Grubunun Verdiği Cevaplar

Kontrol Grubu	Dönem boyunca okuduğunuz kitapları nasıl seçtiniz?
Gözlem 1	Çünkü öğretmenimizin isteği doğrultusunda seçtim.
Gözlem 2	Öğretmenler aracılığıyla ve kendi zevkime göre.
Gözlem 3	Hocaların verdiği tavsiyeler doğrultusunda.
Gözlem 4	Ben seçmedim. Öğretmenim seçti. Ama eğer ben seçseydim daha akıcı, yenilikçi ve güncel kitaplar seçerdim.
Gözlem 5	Öğretmenimiz ödevlendirdi.
Gözlem 6	Öğretmenlerimin önerisi ile
Gözlem 7	...
Gözlem 8	Hocamız verdi.
Gözlem 9	Öğretmenlerimiz bizim için iyi olduğunu düşündükleri kitapları seçti.
Gözlem 10	Hocamızın vasıtası ile
Gözlem 11	Hocamın önerdiği kitaplar
Gözlem 12	Öğretmenlerim aracılığıyla.
Gözlem 13	Başlığı dikkatimi çekenleri okuyorum.
Gözlem 14	Hoca yazılıda soracağı için.
Gözlem 15	Ödev olması ve konusunun hoşuma gitmesi.
Gözlem 16	Konusuna göre.
Gözlem 17	Hoca verdi.

Kontrol Grubundaki öğrencilerin tamamı okuduğu kitabı öğretmenin yönlendirmesiyle seçmiştir. Öğretmenin ödev olarak verdiği kitaplardan Kırmızı ve Siyah, Fatih-Harbiye klasik denilebilecek romanlardandır. Ayrıca Fatih-Harbiye, 100 temel eser içerisinde yer almaktadır. Öbür taraftan Toprak Ana, bu yaş grubundaki öğrencilerin olaylara bakış açısından, yaş seviyelerinden uzak bir romandır. Toprak Ana'nın esas kahramanı "Tolgonay Ana", onun düşünceleri, olaylara bakışı ve bozkır bu yaş dönemindeki bireyler için çok da bir şey ifade etmemektedir. Bu dört roman içerisinde sadece Uçurtma Avcısı'nın güncel bir roman olduğu, ayrıca romanın esas kahramanının da bu yaş grubuna hitap edebilecek yaşta olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Deney Grubu I-II ile Kontrol Grubunun okuma tutumları son test ortalamalarının farklı olmasının nedeni, Kontrol Grubundaki öğrencilerin okudukları kitapların içinde buldukları gelişimsel süreç, çağa hitap etmemesi olabilir. Kitaplar, öğrencilere hitap etmekten uzak ve okuma alışkanlığı kazandırmak adına mecburi bir ödev olarak

okutuluyorsa; öğretmenin seçme amacının tam tersi bir göreve hizmet edip bu tür kitaplar, öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum edinmelerine de neden olabilir.

Evren ve örneklem bahsinde deneysel süreci tam olarak takip etmeyen deneklerin örneklemeden çıkarıldığı ifade edilmişti. Ancak bu öğrencilere deneysel süreçten çıkarıldıkları bilgisi verilmemiştir. Bu bağlamda son testte uygulanan görüşme formuna verdikleri cevaplar aşağıda tablolatırılmıştır.

Tablo 4. 14.

Deney Grubu I ve II'den Ölçüme Dâhil Edilmeyen Öğrencilerin Okumaya Karşı Sahip Oldukları Tutum Konusunda Verdikleri Cevaplar

Kontrol Grubu	Okumaya karşı nasıl bir tutum içindediniz sorusuna verilen cevaplar
Denek 4	Okumayı seviyorum. Çünkü kitaplar beni başka dünyaya sokuyor. Ufkumu genişlettiği gibi başka dünyaların da olduğunu göstermiştir. Ayrıca sözcük dağarcığımı ve genel kültürümü de artırdığı için konuşma yeteneğimi de artırmıştır.
Denek 7	Okumak fikri aklıma yatmıyor. Bu belki lise çağında olmamdan kaynaklanıyor olabilir. Belki ileride olgunlaştıkça okumayı sevebilirim, ama ağaç yaşken eğilir atasözü benim okumayı sevmeye ümitlerimi söndürüyor.
Denek 12	Okumayı sevmem çünkü okumak fikrimin değişmesine yol açıyor ve başkalarından etkilenmekten hoşlanmıyorum.
Denek 15	En küçük sesle dikkatim dağılıyor. Okumada yeterli değilim galiba. Ama seviyorum okumayı çünkü bazen kitaplarda kendimi buluyorum. Bu da kitaplara daha çok bağlanmamı sağlıyor.
Denek 21	Okumayı sevmiyorum. Ödevler olunca okumak zorunda kalıyorum. Bence okumak zaman kaybı. Ama bazı konularda gerekli olduğu da inkâr edilemez. Ben herhalde biraz tembel davranıyorum. O yüzden okumuyorum. Ama güzel bir kitaba başlarsam sonuna kadar okurum.
Denek 28	Severim. Okumak güzel bir şey ama bazı içine çeken kitapları sevmiyorum çünkü çok vakit alıyor. Mesela günde 150-200 sayfa okuduğumu hatırlarım. Bu çok zaman alıyor. Bir de okul varsa ooo...
Denek 31	Okumayı sevmiyorum. Nedense bana hep zaman kaybı gibi geliyor. Okumaya karşı bir şey hissetmiyorum.
Denek 32	Sevmiyorum.
Denek 34	Kendi dünyamı kitaplarda bulmak ve araştırmacı bir yapıyı bulmaz.
Denek 37	Okumayı gerçekten çok seviyorum. Tabii okuduğum şey hoşuma giderse.
Denek 40	Çok severim. Kitap okurken kendimi mutlu hissederim.
Denek 42	Okumayı seviyorum, sevmiyorum tam olarak bir fikrim yok. Kararsızım. Ama kitap okumanın faydalı olduğunu biliyorum. Okumak insanı geliştirir.
Denek 44	Okumaya alışkanlığım olmadığı için kitap okumayı sevmem yoksa severim.

Bu öğrenciler, okumaya karşı olumsuz tutum içerisinde olduklarını açık biçimde ifade etmişlerdir. Öğrenciler her ne kadar “okumayı sevmiyorum”, ifadesini kullansalar da okumanın faydalı bir eylem olduğunu kabul etmektedirler. Okumaya karşı olumsuz tutum içinde olan öğrencilerin bu durumlarının nedeni olarak deneysel sürece tam

olarak katılmamaları, okuma eylemini zahmetli bir süreç olarak görmeleri ve okumaya karşı önyargıya sahip olmaları gösterilebilir.

Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım derslerine giren öğretmenlerden öğrencilerini okumaya olan tutumları bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Deney Grupları Dil ve Anlatım Dersi Öğretmeninin Öğrencilerini Okuma Tutumu ve Okuma Becerileri Bakımından Değerlendirmesi (EK 39)

“Öğrencilerimin bilinçli bir okur kitlesi olduğunu düşünüyorum. Neyi, nasıl okuyacaklarını bilen okuduktan sonra onun üzerine konuşabilen bir öğrenci topluluğuyla çalışıyorum. Gençlik romanlarını ilk etapta okurken; kendileriyle, kendi yaş gruplarıyla ilgili olduğunu fark edip, büyük bir istekle okumaya başladılar. Fakat daha sonra bu tür romanların daha küçük yaş grubuna ait olduğunu belirttiler.

Dönem ortalaması 10 kitap olan 10. sınıflarımız fantastik, tarihî, bilimkurgu romanları daha fazla okumaktalar. Birilerinin önerdiği kitapları okuyanların oranı da bir hayli fazladır. Bazı öğrenciler ise hiç kitap okumaz. Bunlar kitap okumanın vakit kaybı olduğunu söyleyip zamanlarını test çözmeye ayırırlar.

Genel olarak düzenli bir okuyucu olarak bilinen öğrencilerin bu alışkanlığı küçük yaşta aldığını söyleyebiliriz.”

Deney gruplarının Dil ve Anlatım derslerine giren Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, öğrencilerinin zaten okuma alışkanlığına sahip olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, öğrencilerin gençlik romanlarını “kendileriyle, kendi yaş gruplarıyla ilgili olduğunu fark edip” büyük bir zevkle okumaya başladıklarını; ancak ilerleyen süreçte okudukları romanların daha küçük yaştaki öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirttiklerini ifade etmektedir. Bunlara ilaveten öğrenciler içinde bir grubun okuma eylemini vakit kaybı olarak gördüğü ifade edilmektedir. “Bazı öğrenciler ise hiç kitap okumaz. Bunlar kitap okumanın vakit kaybı olduğunu söyleyip zamanlarını test çözmeye ayırırlar.” Bu ifade, deneysel süreci tam olarak takip etmeyen öğrencilerin niye bu süreci takip etmediklerini açıklar niteliktedir. Öbür taraftan tam da bu noktada öğrencilerin okuma tutumları ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin son test okuma tutum

ortalamalarının ön test okuma tutum ortalamalarına göre arttığını bir nicel veri olarak hatırlatmak gerekmektedir.

Deney Grupları Türk Edebiyatı Dersi Öğretmeninin Öğrencilerini Okuma Tutumu ve Okuma Becerileri Bakımından Değerlendirmesi (EK 39)

“İlkokul çağlarından itibaren okumaya yönlendirilen öğrencilerimiz gerek eğitimimizdeki çarpıklıklar gerekse ailelerin okumaya çok ilgi duymamalarından dolayı sekteye uğramaktadır.

Bunun yanı sıra bakanlığımız tarafından okullarda okunması öngörülen “100 Temel Eser” başlığı altında yer alan kitapların öğrencilere cazip gelecek eserlerden oluşmaması, dillerinin ağır ve anlaşılmaz olması gibi nedenler öğrencilerin kitap okumaktan soğumasına neden olmaktadır.

Fakat güncel kitaplara yönelen ve istediği türde kitap okutulmasına izin verilen öğrencilerin okumaya daha fazla yöneldiklerini ve okumaktan zevk aldıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler önceki dönemlere ait kitapları okumamak için her türlü yola başvurmalarına rağmen istedikleri tarzda kitaplar okuduğunda daha seri olmuşlar ve kitap alışverişini sıklaştırmışlardır.

Okudukları kitaplarla ilgili yaptıkları yorumlar, paylaşımlar, konuştukları konular, çevre ve kişilik yapılarına gayet olumlu yönde etki etmektedir.

Bu nedenlerden dolayı öğrencilerimizin kitap okumaları konusunda biraz daha, belirli kriterler aşılmadan, farklı şekillerde yönlendirilmeleri, güncel eserlerin kitaplıklara kazandırılarak öğrencilerin bunlara ulaşımının kolaylaştırılması sağlanmalı, derslerde ve ders dışında bu tür kitaplara yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.”

Deney grupları Türk Edebiyatı öğretmeni, “100 Temel Eser”e karşı çıkmakta bu kitapların öğrencinin yaş seviyesine, yaşadığı çağa uygun düşmediğini ifade etmektedir. Durum böyle olunca öğrencilerde kitap okumaya karşı bir olumsuz tutum oluştuğu da ifade edilmektedir. Öbür taraftan bu çalışma bağlamında okutulan kitapların öğrencilerin içinde bulunduğu yaş seviyesine daha uygun düştüğü, bu sayede öğrencilerin okuma konusunda daha olumlu bir tutum geliştirdiği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okudukları kitaplarda anlatılanları kendilerine daha yakın hissettiği

böyle olunca kitaplar konusunda kendiliğinden fikir alışverişi sürecinin işletildiği bu ortamın da okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumda etki ettiği ifade edilmektedir.

Kontrol Grubu Türk Edebiyatı Dersi Öğretmeninin Öğrencilerini Okuma Tutumu ve Okuma Becerileri Bakımından Değerlendirmesi (EK 40)

Kontrol grubunun deneysel süreç boyunca okuma becerisinin geliştirilmesi adına neler yaptığının belirlenmesi için aşağıdaki sorular, öğretmenlere sorulmuş ve bu sorulara verilen cevaplar aynı sıra ile aktarılmıştır.

1. Öğrencilerinizin okuma becerisinin gelişimi için ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiniz?
2. Öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek için ne gibi etkinlikler yaparsınız?
3. Dönem içerisinde öğrencilerinize okuma ödevleri verir misiniz? Verdiğiniz ödevlendirmeleri açıklar mısınız (*Okuttuğunuz kitapları nasıl belirliyorsunuz, ne gibi etkinlikler yaparsınız...*)?
4. Öğrencilerinizin okuma becerilerini, okumaya olan tutumlarını nasıl buluyorsunuz?

Cevaplar

1. Her eğitim-öğretim yılı başında zümre öğretmenlerince belirlediğimiz kitapları okutup dönem içerisindeki sınavlarla okuma ve anlama becerilerini ölçüyorum. Okuma becerilerini geliştirdikleri takdirde onların kazanacağı imkânlar hakkında bilgi verip bu imkânlarla güdüleyici konuşma ve sohbetler yapıyorum. Belirli aralıklarla Türk ve Dünya edebiyatından seçkin eserlerle yeni çıkan eserleri tanıtacak sunumlar düzenliyor ve düzenlettiyorum.

2. Okumalarını sözlü ve yazılı notları içerisinde değerlendiriyorum. Okudukları eserler hakkında onları konuşturarak okumaya yönelik ilgileri uyandırıyorum. Hayat boyu karşılaşacakları sorunlarda temel ölçünün okuma-anlama ve ifade etme becerisinin ölçümünde yattığını bu becerinin de ancak okumayla geliştirileceği bilincini veriyorum.

3. Ödevler veriyoruz. Çocukların yaş, ilgi ve isteklerine uygun olarak zümre öğretmenlerince kitaplar belirleyip okutuyorum. Okuttuğumuz kitapları yazılı sınavlarda ve sözlü sınavlarda değerlendiriyorum. Okudukları kitaplar hakkında sunum yaptırıyorum. Edebiyat derslerinde okudukları kitaplardan hareketle dönem özelliklerini anlatmalarını istiyorum.

4. Öğrencilerin okuma becerilerini ve okumaya karşı tutumlarını genel olarak değerlendirdiğimde yeterli bulmuyorum. Öğrenciler sürekli çoktan seçmeli sınavlarla muhatap olduğundan ve her şeye romantik açıdan baktığından dolayı kitap okumayı bir külfet ve anlık faydalar sunmayan uzun bir uğraş olarak görmektedir. Ayrıca kitap okuma zamanlarını internet vb. alanlara ayırdıklarından dolayı kitap okumaya ne ilgi duyuyorlar ne de özel zaman ayırıyorlar. Bu durum da onlara kitap okuma alışkanlığının kazanılmasına engel olmakta bu alışkanlık kazanılmadığı için de okuma becerisi gelişmemektedir. Kısacası romantik bakış açısı, sınav sistemi, bireysel ilgi alanlarının niteliği kitap okumaya karşı tutum takınmalarına neden oluyor.

Kontrol Grubu Türk Edebiyatı öğretmeni, öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişmesi için zümre öğretmenler kararı ile belirlenen kitapları okuttuğunu bu kitaplardan öğrencileri sınav yapıp onlara not verdiğini ifade etmektedir. Öbür taraftan öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya karşı tutumları yeterli görülmemektedir. Bu duruma sebep olarak da okumanın zaman kaybı olarak görülmesi, sınav sistemi ve bireysel ilgiler gösterilmektedir.

Kontrol Grubu Dil ve Anlatım Dersi Öğretmeninin Öğrencilerini Okuma Tutumu ve Okuma Becerileri Bakımından Değerlendirmesi (EK 40)

Cevaplar

1. Öğrencilerimin okuma becerisinin gelişimi için özellikle derslerimde okumanın anlam ve önemini anlatmaya çalıştım. Bu sınav sisteminde okuyan ve okuduklarını yorumlayan öğrencilerin başarıya ulaşabildiğini örneklerle açıklayarak neden okumaları gerektiğiyle ilgili az da olsa bir duyarlılık oluşturduğumu söyleyebilirim.

2. Öğrencilerimi okumaya teşvik etmek için de yukarıda yaptıklarına ek olarak her dönem için bir okuma listesi oluşturarak öğrencilere ulaştırdım. Yazılı sınavlarda bu kitap listesindeki kitaplarla ilgili 20 puanlık iki soru sormak suretiyle bir denetim sağladığımı düşünüyorum. Bu uygulamanın bir süre sonra okuma alışkanlığı sağladığını söyleyebilirim. Bunun bir teşvik olduğu konusunda da takdirleri sizlere bırakıyorum.

3. Dönem içerisinde, yukarıda da anlattığım ve oluşturduğumuz kitap okuma listesi dışında pek okuma ödevi vermem. Çünkü derslerde

metinlere dayalı bir yöntemle okumaya yeterince yer verdiğimi düşünüyorum.

4. Genel olarak öğrencilerimin okuma becerilerini ve okumaya olan tutumlarını yeterli bulmuyorum. Ama bireysel anlamda okuma alışkanlığı kazanmış, belirlenen seviyenin üzerinde kitap okuyan öğrencilerimiz yok değil. Şunu belirtmek gerekir ki: Not unsuru olmadan kitap okuyan öğrencimizin sayısı yarı yarıya düşer. Bu da okulumuzdaki okuyan öğrenci profili hakkında yeterince bilgi veriyor diye düşünüyorum.

Dil ve Anlatım dersi öğretmeni, öğrencilere okumanın önemini kavratmış ve öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi için kitap listesi oluşturup bu listedeki kitapları okuma ödevi olarak öğrencilere verdiğini ifade etmektedir. Bu ödevle ilgili olarak sınavlarda öğrencilere yazılı sorular sorulduğu belirtilmektedir. Öğretmen, ödevlendirme yapılmadığında ve bu ödevlerle ilgili olarak bir sınav sorusu sorulmadığında öğrencilerin kitap okumayacağını ifade etmektedir.

Kontrol Grubu öğretmen ve öğrencilerinden alınan cevapları birleştirdiğimizde öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için öğrencilere kitap okuma ödevi verildiği, bu kitapların öğretmenler tarafından belirlendiği, okunan kitaplarla ilgili sorular sorulup karşılığında notlar verildiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin okuma ödevi olarak seçilen kitapların öğrencilerin yaş seviyesine uygun olduğunu ifade etmelerine rağmen Fatih-Harbiye'nin, Kırmızı ve Siyah'ın, Toprak Ana'nın öğrencilerin yaş seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına ne düzeyde hitap ettiği düşündürücüdür. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının olumsuz yönde etkilenmiş olmasının nedenleri olarak okudukları kitapların yaş seviyelerine hitap etmemesi, okuma işinin bir zorunluluk hâlini alması gösterilebilir.

4. 1. 2. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Stratejisi Kullanımı Verileri

Deneysel sürecin okuma stratejisi kullanımına olan etkisi de araştırmanın diğer problemleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda uygulanan ölçme aracı ile elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 15.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Stratejisi Kullanımı Ön Test Genel Ortalama Puanları

Gruplar		n	\bar{X}	SD
Okuma stratejisi	Deney Grubu I	17	3,29	,481
kullanımı genel	Deney Grubu II	16	3,47	,546
ortalama değerleri	Kontrol Grubu I	17	3,43	,489
Okuma öncesi	Deney Grubu I	17	4,27	,489
strateji kullanımı	Deney Grubu II	16	4,32	,550
	Kontrol Grubu I	17	4,09	,886
Okuma sırası strateji	Deney Grubu I	17	2,55	,642
kullanımı	Deney Grubu II	16	2,97	,975
	Kontrol Grubu I	17	2,89	,865
Okuma sonrası	Deney Grubu I	17	3,16	,698
strateji kullanımı	Deney Grubu II	16	3,29	,677
	Kontrol Grubu I	17	3,35	,611

Okuma stratejilerinin kullanımını belirlemeye yönelik olarak uygulanan ölçeğin ön test sonuçlarına göre gruplar arası ortalama farklarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okuma sonrası stratejilerin kullanımı dışındaki boyutlarda Deney Grubu II'nin ortalama değerlerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek gerçekleştiği görülmüştür. Ön testten elde edilen sonuçlarda gruplar arası ortalama farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanacak istatistiksel testlerin belirlenmesi için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi gerekmektedir. Bunun için de Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Tablo 4. 16.

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Stratejisi Kullanımı Ön Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

Okuma stratejisi kullanımı ön test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Okuma str. kul. gen. ort.	,096	50	,200(*)
Okuma önc. str. kul.	,223	50	,000
Okuma sır. str. kul.	,111	50	,169
Okuma son. str. kul.	,144	50	,011

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Okuma stratejilerinin kullanımını belirlemeye yönelik ön test verilerinin normallik değerleri incelendiğinde strateji kullanımı genel ortalamasından elde edilen sonuçların ($D(50) = ,096$; $p > ,005$) ve okuma sırası stratejilerinin kullanımıyla ilgili ön

test sonuçlarının ($D(50)= ,111$; $p> ,005$); normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan okuma öncesi ($D(50)= ,223$; $p< ,005$) ve sonrası stratejilerin kullanımından ($D(50)= ,144$; $p< ,005$) elde edilen ön test sonuçlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir. Bu durumda okuma stratejilerinin kullanımı genel ortalama değerlerinin ve okuma sırası stratejilerin kullanımı ile ilgili ön test sonuçlarının parametrik yöntemlerle analiz edilmesi; okuma öncesi ve sonrası stratejilerin kullanımından elde edilen puanların ise parametrik olmayan ölçme teknikleri ile test edilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 17.

Çalışma Gruplarının Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma stratejisi kullanımı genel ortalama değerleri	Gruplar arası	,311	2	,155	,607	,549	
	Gruplar içi	12,025	47	,256			YOK
	Toplam	12,336	49				
Okuma sırası strateji kullanımı	Gruplar arası	1,645	2	,822	1,176	,318	
	Gruplar içi	32,875	47	,699			YOK
	Toplam	34,520	49				

Okuma stratejilerinin kullanımında oluşan gruplar arası farkların anlamlılık düzeyini belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre çalışma gruplarının ön testten elde ettiği ortalama değerleri arasında hiçbir boyutta anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlarla Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun okuma stratejisi kullanım durumlarının birbirine yakın gerçekleştiği, grupların birbirine eş değer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 18.

Çalışma Gruplarının Okuma Öncesi ve Sonrası Stratejileri Kullanımına İlişkin Ön Test Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuma öncesi strateji kul. ortalaması	Deney grubu I	17	2	25,35	,376	,829	
	Deney grubu II	16	2	27,16			YOK
	Kontrol grubu	17	2	24,09			
Okuma sonrası strateji kul. ortalaması	Deney grubu I	17	2	23,38	,609	,738	
	Deney grubu II	16	2	25,94			YOK
	Kontrol grubu	17	2	27,21			

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre okuma öncesi ve sonrası strateji kullanımında deney grupları ve kontrol grubu arası fark yoktur denilebilir. Böylelikle ön test sonuçları itibarıyla okuma stratejilerinin kullanımı bakımından öğrencilerin birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu söylenebilir. Gençlik romanlarının okunmasının öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına etki edip etmediğinin belirlenmesi için son test değerleri incelenmiştir.

Tablo 4. 19.

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Stratejisi Kullanımı Son Test Ortalama Değerleri

Gruplar		n	\bar{X}	SD	\bar{X} Son- \bar{X} Ön
Okuma stratejisi	Deney Grubu I	17	3,51	,565	0,22
kullanımı genel	Deney Grubu II	16	3,58	,592	0,11
ortalama değerleri	Kontrol Grubu I	17	3,46	,622	0,03
Okuma öncesi	Deney Grubu I	17	4,36	,448	0,09
strateji kullanımı	Deney Grubu II	16	4,60	,386	0,28
	Kontrol Grubu I	17	4,05	,623	-0,04
Okuma sırası	Deney Grubu I	17	2,97	,913	0,42
strateji kullanımı	Deney Grubu II	16	2,83	1,201	-0,14
	Kontrol Grubu I	17	2,96	,894	0,07
Okuma sonrası	Deney Grubu I	17	3,36	,734	0,20
strateji kullanımı	Deney Grubu II	16	3,42	,634	0,13
	Kontrol Grubu I	17	3,44	,766	0,09

Okuma stratejilerinin kullanım durumunu belirlemek için gerçekleştirilen son test sonuçlarına göre, okuma öncesi stratejilerin kullanımında gerçekleşen fark dışında gruplar arası farklar birbirine yakın gözükmektedir. Ancak okuma sonrası stratejilerin kullanımı dışındaki boyutlarda, deney gruplarının ortalama değerlerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca deney gruplarının okuma stratejisi kullanım durumlarının ön test ortalamalarına göre artış gösterdiği de söylenebilir.

Tablo 4. 20.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejisi Kullanımı Son Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

Okuma stratejisi kullanımı son test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Okuma str. kul. gen. ort.	,061	50	,200(*)
Okuma önc. str. kul.	,127	50	,041
Okuma sır. str. kul.	,118	50	,081

Okuma son. str. kul. ,088 50 ,200(*)

* Verilerin normal dağılım üst sınırı.

Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili son test sonuçlarının dağılımının incelendiği K-S testi sonuçlarına göre okuma öncesi stratejilerin kullanımından elde edilen sonuçların normal dağılım göstermediği ($D(50)=,127$; $p<,005$); öbür taraftan okuma stratejilerinin kullanımından elde edilen genel ortalama puanlarının ($D(50)=,061$; $p>,005$); okuma sırası ($D(50)=,118$; $p>,005$) ve sonrası ($D(50)=,088$; $p>,005$) kullanılan stratejilerle ilgili son test puan ortalamalarının normal dağıldığı söylenebilir. Bu nedenle son test sonuçlarını incelerken sadece okuma öncesi stratejilerin kullanımı ortalaması Kruskal-Wallis ile diğer boyutlar ise ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 4. 21.

Çalışma Gruplarının Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarından Elde Ettiği Son Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma stratejisi kullanımı genel ortalama değerleri	Gruplar arası	,111	2	,056	,157	,855	
	Gruplar içi	16,586	47	,353			YOK
	Toplam	16,698	49				
Okuma sırası strateji kullanımı	Gruplar arası	,191	2	,096	,094	,910	
	Gruplar içi	47,820	47	1,017			YOK
	Toplam	48,012	49				
Okuma sonrası strateji kullanımı	Gruplar arası	,061	2	,030	,059	,943	
	Gruplar içi	24,078	47	,512			YOK
	Toplam	24,139	49				

Son test sonuçlarından elde edilen ortalama puanlar arası fark, tek yönlü varyans analizi ile incelendiğinde, gruplar arası ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı söylenebilir. Öte yandan okuma öncesi stratejilerin kullanımında anlamlı bir farklılığın gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesinde Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 22.

Çalışma Gruplarının Okuma Öncesi Stratejileri Kullanımına İlişki Son Test Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuma öncesi strateji kul. ortalaması	Deney grubu I	17	2	25,15	8,713	,013	
	Deney grubu II	16	2	33,31			VAR
	Kontrol grubu	17	2	18,50			

Okuma stratejilerinin kullanımı son test sonuçlarına göre hiçbir boyutta anlamlı farklılık belirlenmemişken sadece okuma öncesi stratejilerin kullanımında gruplar arası fark, anlamlılık göstermiştir ($X^2= 8,713$; $p<,005$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. U testi sonuçlarına göre Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında gerçekleşen anlamlı fark, Deney Grubu II lehine gerçekleşmiştir ($P= ,002$).

Bu durumda gençlik romanları okunması sürecinin okuma stratejilerinin kullanımı genel ortalama puanlarında, okuma sırası ve sonrası kullanılan strateji puanlarında etkili olmadığı; sadece okuma öncesi stratejilerin kullanımında anlamlılık derecesinde bir farklılığa neden olabildiği söylenebilir. Ayrıca okuma öncesi stratejilerin kullanımı ile ilgili maddeler incelendiğinde deneysel sürecin öğrencilerde tahmin etme becerisinin gelişmesine neden olduğu gibi bir yorum yapılabilir. Öbür taraftan özetleme, not alma gibi becerilerin gelişimine anlamlı düzeyde bir etki etmediği söylenebilir. Bu sonuç ise deneysel süreçte birebir okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin bir eğitim verilmemesine bağlanabilir.

4. 1. 3. Grupların Değerleri Sıralamasına ve Değerlere Verdikleri Hüküm Şiddetine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin değerleri kendi algılarına göre sıralamaları istenen bu çalışmada ölçek olarak Güngör (1998)'ün profesörlük tezinde kullandığı ölçek esas alınmıştır. Güngör (1998), çalışmasında değerleri estetik, ahlaki, dinî, sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel değerler olmak üzere yedi başlık altında sıralamıştır. Belirtilen çalışmada her bir değer için ikişer ifade yazılmış ve cevaplayanlardan on dört maddeyi önem sırasına göre 1'den 14'e kadar dizmeleri istenmiştir.

Şu şekilde bir yönerge verilmiş ve on dört ifade şöyle yazılmıştır:

Aşağıda bir bireyin kendisine hedef olarak belirleyebileceği 14 değişik madde bulunmaktadır. Bunlar 1'den 14'e kadar sıra ile yazılmıştır. Siz kendinize göre bu maddeleri en çok değer verdiğinizden en az değer verdiğinizize göre sıralayınız. *Örneğin, aşağıda belirtilen 2 numaralı değer sizin için 9. sırada öneme sahipse, 2. maddenin yanına 9 yazınız. 14 maddenin size göre önem sırasını belirleyip her bir maddenin yanına belirlediğiniz önem derecesini yazınız.*

1. Her şeyin ölçülü ve uyumlu olması
2. Öbür dünyayı kazanmak

3. Yalansız bir dünya
4. Günahlardan arınma
5. Ekonomik bağımsızlık
6. Konforlu bir hayat
7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
8. Vicdan huzuru
9. Cahillikten arınmış bir dünya
10. Güzelliklerle dolu bir dünya
11. Eşitliğin sağlanması
12. Gerçek dostluk
13. Özgürlük için mücadele
14. İnsanlara yardım

Yukarıdaki 14 ifadeden 1 ve 10 estetik değeri, 3 ve 8 ahlaki değeri, 7 ve 9 bilimsel değeri, 5 ve 6 iktisadi değeri, 2 ve 4 dinî değeri, 11 ve 13 siyasi değeri, 12 ve 14 de sosyal değeri karşılamaktadır.

4. 1. 3. 1. Grupların Değerleri Sıralamasına İlişkin Ön Test Bulguları

Katılımcılara sunulan formda yedi değer grubu yer almıştır. Bu değer grubu araştırmada şöyle sıralanmıştır:

1. Estetik
2. Ahlaki
3. Teorik
4. İktisadi
5. Dinî
6. Siyasi
7. Sosyal

Katılımcılar, ön test sonuçlarına göre yukarıda belirtilen değerleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

Deney Grubu I

- Dinî (5)
- Ahlaki (2)
- Estetik (1)
- Siyasi (6)
- Sosyal (7)
- Ekonomik (4)
- Bilimsel (3)

Deney Grubu II

- Dinî (5)

- Ahlaki (2)
- Siyasi (6)
- Sosyal (7)
- Estetik (1)
- Ekonomik (4)
- Bilimsel (3)

Kontrol Grubu

- Dinî (5)
- Ahlaki (2)
- Sosyal (7)
- Siyasi (6)
- Estetik (1)
- Ekonomik (4)
- Bilimsel (3)

Deney gruplarının değerleri sıralaması ile kontrol grubunun değerleri sıralaması arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için Kendall'ın mertebeli sıralaması korelasyonu (Rank Correlation Coefficient) kullanılmıştır. Burada, grupların değerler sıralaması arasındaki ilişkinin tespitine çalışılmıştır.

Tablo 4. 23.

Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Sıralaması Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall'ın Mertebeli Sıralaması Tablosu Ön Test Sonuçları

Gruplar		Deney Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
		I	II	
Deney Grubu I	r	1,000	,048	-,048
	p	.	,440	,440
Deney Grubu II	r	,048	1,000	,905**
	p	,440	.	,002
Kontrol Grubu	r	-,048	,905**	1,000
	p	,440	,002	.

Deney Grubu I'in değerleri sıralaması ile Deney Grubu II'nin değerleri sıralaması arasındaki korelasyon kat sayısı (,048) ve Deney Grubu I ile Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arasındaki korelasyon kat sayısı (-,048) yok denecek kadar düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Ancak Deney Grubu II'nin değerleri sıralaması ile Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arasındaki korelasyon kat sayısı (,905), oldukça yüksek ve anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tabloda üç grup için öne çıkan durum, dinî ve ahlaki değerlerin tüm gruplarda üst sıralarda yer alıp bilimsel ve ekonomik değerlerin ise alt sıralarda yer almasıdır.

4. 1. 3. 2. Grupların Değerleri Sıralamasına İlişkin Son Test Bulguları

Deney süreci sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin değerler sıralamasının şu şekilde gerçekleştiği görülmüştür:

Deney Grubu I

- Dinî (5)
- Ahlaki (2)
- Sosyal (7)
- Siyasi (6)
- Bilimsel (3)
- Estetik (1)
- Ekonomik (4)

Deney Grubu II

- Dinî (5)
- Sosyal (7)
- Siyasi (6)
- Ahlaki (2)
- Estetik (1)
- Ekonomik (4)
- Bilimsel (3)

Kontrol Grubu

- Dinî (5)
- Ahlaki (2)
- Sosyal (7)
- Estetik (1)
- Siyasi (6)
- Bilimsel (3)
- Ekonomik (4)

Deney gruplarında sosyal değerlerin ön test sonuçlarına göre daha üst sıralara taşındığı söylenebilir. Öbür taraftan ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I'de estetik değerlerin; Deney Grubu II'de ise ahlaki değerlerin önem sırası bakımından daha alt sıralara düştüğü; Kontrol Grubunda ise, sadece siyasi değerler ve estetik değerlerin yer değiştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte son test sonuçlarına göre deney gruplarının değer sıralaması ile kontrol gruplarının değer sıralaması arası ilişkiye Kendall'ın mertebeye sıralama yöntemi ile bakılmıştır.

Tablo 4. 24.

Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Sıralamaları Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall tau b Tablosu Son Test Sonuçları

Gruplar		Deney Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
		I	II	
Deney Grubu I	r	1,000	,048	,238
	p	.	,440	,226
Deney Grubu II	r	,048	1,000	,048
	p	,440	.	,440
Kontrol Grubu	r	,238	,048	1,000
	p	,226	,440	.

Son ölçüm sonuçlarına göre Deney Grubu I ve Deney grubu II'nin değerleri sıralaması arasındaki ilişki aynı kalmıştır (,048). Öbür taraftan ön test sonuçlarına göre, Deney Grubu I ve Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arasındaki düşük düzeyli olumsuz yönde ilişki; son test sonuçlarına göre olumlu yönde ve daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir (,238). Ancak Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerler sıralaması arasındaki anlamlı ilişki, anlamsız olarak gerçekleşmiştir. Burada deney sürecinin sosyal değerleri incelemek gibi bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ahlaki ve estetik değerlerin önem sırasında da düşme görüldüğünü de söylemek gerekir.

4. 1. 3. 3. Grupların Değerlere Verdikleri Ağırlık İle İlgili Bulgular

Bir birey için, dinî değerlerin önem sırası diğer değerlere kıyasla daha yukarılarda olabilir. Öbür taraftan diğer değerler, bu birey için daha az mı önemlidir? Elbette birey, diğer değerlere de önem vermektedir. Bu bölümde, belirli bir değer grubunu incelemiş bireylerin diğer değerlere verdikleri ağırlık (*hüküm şiddeti*) belirlenmiştir.

Değerlere verilen ağırlık belirlenirken yöntem bölümünde de belirtildiği gibi her bir değer sahası onunla ilgili dört tane norm dışı ifade ile temsil edilmektedir. Denekler, bu norm dışı hareketlerin kendilerince kötülük derecesini 1'den 10'a kadar numara vererek belirtmişlerdir. İşte bu numaralar toplanıp dörde bölünerek o değer sahasında hükme verilen ağırlık ile ilgili indeks belirlenmiştir. Bu yolla bütün değer sahaslarını temsil eden yedi sayı elde edilmiştir. Bu yedi sayı, kendi aralarında en yüksekte en düşüğe kadar bir derecelendirme sırasına konulmuştur.

Bu hesap, her denek için ayrı ayrı yapıldıktan sonra denekler, yedi gruba ayrılmıştır. Bu yedi gruptan her biri, yedi değerden birini kendileri için en önemli değer diye göstermişlerdir. Böylelikle her bir grup, belli bir değer baskın bulunduğu

deneklerden oluşmuştur. Bu yolla aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur. Tablonun sol tarafında gruplar, her birinde baskın olan değere göre ayrılmışlardır.

Tablo 4. 25.

Ön test Sonuçlarına Göre Deney Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık

	Estetik	Ahlak	Bilimsel	İktisadi	Dinî	Siyasi	Sosyal	
Estetik	-	-	-	-	-	-	-	Dinî
Ahlaki	6	7	2	4	5	3	1	Ahlaki
Bilimsel	4	4	7	2	4	3	3	Estetik
İktisadi	5	4	3	7	5	6	2	Siyasi
Dinî	4	4	4	3	7	5	3	Bilimsel
Siyasi	4	4	5	4	5	7	4	İktisadi
Sosyal	-	-	-	-	-	-	-	Sosyal
	4,82	4,86	4,35	4,33	5,30	4,80	2,70	

Tablo 4. 25. okunurken soldan sağa, yukarıdan aşağı okunup örneğin; ahlaki değeri ağır basan grupta yer alan deneklerin estetik değere verdikleri ağırlık endeksi 6, bilimsel değere verdikleri ağırlık endeksi 2, iktisadi değere verdikleri ağırlık endeksi 4, dinî değere verdikleri ağırlık endeksi 5, siyasi değere verdikleri ağırlık endeksi 3 ve sosyal değere verdikleri ağırlık endeksi 1'dir. En çok kötü bulunan davranışın mertebe sırası 7, en az kötü bulunan davranışın mertebe sırası ise 1'dir. Ahlaki davranışları ağır basan kimseler ahlaki konulardaki norm dışı davranışlara en çok kötü gözüyle bakmaktadırlar. Deney Grubu I'in değerlere verdikleri ağırlık puanlarını yukarıdan aşağı dizmek için ise tablo sütunları yukarıdan aşağı toplanmış ve yediye bölünmüştür. Bu yolla elde edilen ortalamalar yukarıdan aşağı dizilmiştir. Sonuçta bu oranlar tablonun sağ tarafına en kötü bulunan norm dışı davranışlardan en az kötü bulunan norm dışı davranışlara doğru yukarıdan aşağı dizilmiştir. Tablo 4. 25.'e göre Deney Grubu I, dinî değerlerle ilgili norm dışı davranışları en kötü bulurken, sosyal değerlerle ilgili norm dışı davranışları en az kötü bulmaktadır. Aşağıdaki tablolar da aynı biçimde okunmalıdır.

Tablo 4. 26.

Ön test Sonuçlarına Göre Deney Grubu II'nin Değerlere Verdiği Ağırlık

	Estetik	Ahlak	Bilimsel	İktisadi	Dinî	Siyasi	Sosyal	
Estetik	-	-	-	-	-	-	-	Dinî
Ahlaki	-	-	-	-	-	-	-	Siyasi
Bilimsel	6	3	7	1	5	4	2	Bilimsel
İktisadi	4	4	5	7	6	5	4	Estetik
Dinî	2	4	3	4	7	4	4	Ahlaki
Siyasi	5	5	3	4	4	7	3	İktisadi

Sosyal	-	-	-	-	-	-	-	Sosyal
	2,53	2,46	2,72	2,39	3,22	2,91	2,05	

Tabloya göre Deney Grubu II'de estetik, ahlaki ve sosyal değerleri önceleyen öğrenci ya da öğrencilerin bulunmadığı söylenebilir. Sonuç itibarıyla Deney Grubu II'nin norm dışı dinî davranışları en kötü olarak değerlendirdiği öbür taraftan norm dışı sosyal davranışları en az kötü olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Tablo 4. 27.

Ön test Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık

	Estetik	Ahlak	Bilimsel	İktisadi	Dinî	Siyasi	Sosyal	
Estetik	7	6	2	1	5	4	3	Ahlaki
Ahlaki	4	7	3	5	5	5	4	Siyasi
Bilimsel	4	6	7	6	5	6	3	Dinî
İktisadi	4	6	3	7	4	5	2	İktisadi
Dinî	3	5	2	4	7	4	4	Estetik
Siyasi	3	5	2	5	4	7	2	Bilimsel
Sosyal	-	-	-	-	-	-	-	Sosyal
	3,68	5	2,98	4,21	4,41	4,51	2,61	

Kontrol Grubunda norm dışı sosyal davranışları kötü olarak değerlendiren kişi ya da kişilerin bulunmadığı görülmektedir. Değerlerin hüküm şiddetlerine göre ahlaki norm dışı davranışların en kötü olarak değerlendirildiği norm dışı sosyal davranışların ise en az kötü olarak değerlendirildiği gözlenmektedir.

Tablo 4. 28.

Son Test Sonuçlarına Göre Deney Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık

	Estetik	Ahlak	Bilimsel	İktisadi	Dinî	Siyasi	Sosyal	
Estetik	7	6	4	5	5	4	2	Siyasi
Ahlaki	-	-	-	-	-	-	-	Ahlaki
Bilimsel	6	3	7	3	4	5	3	Dinî
İktisadi	1	6	3	7	4	5	2	Bilimsel
Dinî	3	4	5	2	7	4	3	Estetik
Siyasi	5	5	4	4	3	7	1	İktisadi
Sosyal	-	-	-	-	-	-	-	Sosyal
	3,30	3,48	3,32	3,16	3,45	3,75	1,77	

Deney grubu I'de ahlaki ya da sosyal değerleri önceleyen deneklerin bulunmadığı gözlenmektedir. Değerlerin verilen ağırlık endeksine bakıldığında ön testteki sonuçlara göre değişimler olduğu gözlenmektedir. Ön test sonuçlarına göre dinî değerlere verilen ağırlık daha yüksek iken son test sonuçlarında bu durum değişmiş

norm dışı siyasi davranışlar, en kötü olarak değerlendirilmiştir. Sosyal davranışlar ise yine aynı biçimde en az kötü olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4. 29.

Son Test Sonuçlarına Göre Deney Grubu II'nin Değerlere Verdiği Ağırlık

	Estetik	Ahlak	Bilimsel	İktisadi	Dinî	Siyasi	Sosyal	
Estetik	7	4	4	5	4	4	3	Dinî
Ahlaki	2	7	6	5	4	3	3	Bilimsel
Bilimsel	-	-	-	-	-	-	-	İktisat
İktisadi	-	-	-	-	-	-	-	Siyaset
Dinî	3	3	3	3	7	3	4	Ahlaki
Siyasi	4	3	4	4	5	7	2	Estetik
Sosyal	-	-	-	-	-	-	-	Sosyal
	2,44	2,52	2,63	2,60	2,95	2,53	1,82	

Deney grubu II'ye ait değerlere verilen ağırlık tablosunda bilimsel, iktisadi ve sosyal değerlere ait norm dışı davranışları en kötü olarak değerlendiren deneklerin olmadığı gözlenmiştir. Öbür taraftan en az kötü bulunan ve en çok kötü bulunan norm dışı davranış sıralamasının ön test sonuçlarına göre aynı kaldığı gözlenmiştir. Ön test sonuçlarında dinî norm dışı davranışlar en kötü bulunurken sosyal norm dışı davranışlar en az kötü olarak değerlendirilmiştir. Son test sonuçlarında da en az kötü olan norm dışı davranış ve en çok kötü bulunan norm dışı davranış aynı kalmıştır. Öbür taraftan bilimsel norm dışı davranışların en kötü olarak değerlendirilmesi şiddetinin arttığı gözlenmiştir.

Tablo 4. 30.

Son Test Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu I'in Değerlere Verdiği Ağırlık

	Estetik	Ahlak	Bilimsel	İktisadi	Dinî	Siyasi	Sosyal	
Estetik	-	-	-	-	-	-	-	Ahlaki
Ahlaki	4	7	2	5	4	6	3	Siyasi
Bilimsel	-	-	-	-	-	-	-	Dinî
İktisadi	-	-	-	-	-	-	-	İktisadi
Dinî	4	4	3	4	7	4	3	Sosyal
Siyasi	2	5	4	6	3	7	1	Estetik
Sosyal	3	4	3	2	5	3	7	Bilimsel
	1,97	3,00	1,90	2,62	2,78	2,98	2,20	

Kontrol grubunda estetik, bilimsel ve iktisadi değerlere ait norm dışı davranışları en kötü olarak değerlendiren öğrenci ya da öğrencilere rastlanmamıştır. Öbür taraftan Kontrol Grubuna ait son test ve ön test değerlere verilen ağırlık sıralamaları karşılaştırıldığında en kötü olarak değerlendirilen hüküm şiddetleri

sıralaması aynı kalırken en az kötü olarak değerlendirilen davranış sıralaması değişmiştir. Ön testte en az kötü olarak değerlendirilen sosyal değerlere dair norm dışı davranışlar son testte bilimsel norm dışı davranışlar en az kötü olarak değerlendirilmiştir. Ancak en az kötü olarak değerlendirilen son üç değer yine son üçte yer almıştır.

Deney gruplarının hüküm şiddeti sıralamalarında ön test ve son test sonuçları arasındaki bu farklılığa deneysel sürecin neden olduğu söylenebilir. Ancak bu farklılığın anlamlılık düzeyinde olduğunu ya da olmadığını söyleyebilmek için Kendall'ın sıralama korelasyon sonuçlarına bakmak gerekmektedir.

Tablo 4. 31.

Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlere Verdikleri Ağırlık Sıralaması Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall'ın Mertebeler Sıralaması Ön Test Sonuçları

Gruplar		Deney Grubu I	Deney Grubu II	Kontrol Grubu
Deney Grubu I	r	1,000	,143	,143
	p	.	,326	,326
Deney Grubu II	r	,143	1,000	,429
	p	,326	.	,088
Kontrol Grubu	r	,143	,429	1,000
	p	,326	,088	.

Deney Grubu I'in değerlere verdiği ağırlık sıralaması ile Deney Grubu II ve Kontrol Grubu'nun değerlere verdiği ağırlık sıralaması arasındaki korelasyon kat sayısı ($r=,143$) olarak gerçekleşmiştir. Bu kat sayısı, Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerlere verdiği ağırlık sıralamasında daha da artmıştır ($r=,429$). Ön test sonuçlarına göre dinî, ahlaki ve siyasi değerlerin üst sıralarda yer aldığı öte yandan bilimsel, ekonomik ve sosyal değerlerin ise daha alt sıralarda yer aldığı söylenebilir. Öbür taraftan korelasyon kat sayılarını da dikkate alarak değerlere verilen ağırlıkların aynı yönde eğilim gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. 32.

Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlere Verdikleri Ağırlık Sıralaması Arasındaki İlişkiyi Gösterir Kendall'ın Mertebeler Sıralaması Son Test Sonuçları

Gruplar		Deney Grubu I	Deney Grubu II	Kontrol Grubu
Deney Grubu I	r	1,000	,524(*)	-,524(*)
	p	.	,049	,049
Deney Grubu II	r	,524(*)	1,000	-,238
	p	,049	.	,226
Kontrol Grubu	r	-,524(*)	-,238	1,000
	p	,049	,226	.

Deneysel süreç sonrası uygulanan son ölçüm verilerine göre deney gruplarının değerlere verdikleri ağırlık sıralamaları arasındaki korelasyon kat sayısının anlamlılık düzeyinde olduğu görülmektedir ($r = ,524$; $p < ,005$). Öbür taraftan Deney Grubu I ve Kontrol Grubunun değerlere verdikleri ağırlık sıralamaları arası ilişkinin ters yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = -,524$; $p < ,005$). Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerlere verdikleri ağırlık sıralamaları arası ilişkinin de ters yönde olduğu, fakat anlamlı olmadığı ($r = -,238$) söylenmelidir.

Deneysel süreç, değerlere verilen ağırlığı etkilemiştir. Deney gruplarının değerlere verdiği ağırlıkların sıralanması arası ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı; deney grupları ve kontrol grubunun değerlere verdiği ağırlıkların sıralanması arası ilişkinin olumsuz yönde olması deneysel sürecin değerlere verilen ağırlıktaki etkisine kanıt olarak gösterilebilir.

4. 1. 4. Deney ve Kontrol Gruplarının İnsani Değerler Ölçeğinden Elde Ettiği Ortalama Puanlara Dair Bulgular

Grupların değerleri derecelendirme durumlarında ve değerlere verilen ağırlıkta ön test bulguları ile son test bulguları arasında fark olduğu söylenebilir. Deneklerin deneysel süreçten etkilenmeleri bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Ancak değerlerin derecelendirilmesinin yanı sıra genelden özele gidilerek deneysel sürecin insani değerler üzerinde etkisi yine merak edilen konulardandır. Bu bağlamda deneysel süreç öncesi ve sonrasında deney grupları ve kontrol grubuna İnsani Değerler Ölçeği uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 33.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	SD
İnsani Değerler Genel Ortalama Puanları	Deney Grubu I	17	3,77	,324
	Deney Grubu II	16	3,75	,352
	Kontrol Grubu I	17	3,68	,362
Barışçı olma	Deney Grubu I	17	4,09	,458
	Deney Grubu II	16	4,11	,657
	Kontrol Grubu I	17	3,71	,604
Dürüstlük	Deney Grubu I	17	3,73	,471
	Deney Grubu II	16	3,95	,852
	Kontrol Grubu I	17	3,70	,771

Arkadaşlık	Deney Grubu I	17	4,02	,445
	Deney Grubu II	16	3,79	,687
	Kontrol Grubu I	17	4,09	,565
Hoşgörü	Deney Grubu I	17	3,27	,598
	Deney Grubu II	16	3,17	,553
	Kontrol Grubu I	17	3,35	,545
Saygı	Deney Grubu I	17	3,31	,893
	Deney Grubu II	16	3,54	,697
	Kontrol Grubu I	17	3,21	,696
Sorumluluk	Deney Grubu I	17	3,67	,474
	Deney Grubu II	16	3,62	,447
	Kontrol Grubu I	17	3,52	,403

İnsani değerler genel ortalama puanlarında ve alt boyutlardan elde edilen puanlarda gruplar arası fark, düşük düzeylidir. Bununla birlikte insani değerler genel ortalamasında; arkadaşlık, sorumluluk alt boyutlarında Deney Grubu I lehine bir fark söz konusudur. Barışçı olma, dürüstlük ve saygı alt boyutlarında Deney Grubu II lehine bir fark belirlenmiştir. Sadece arkadaşlık ve hoşgörü alt boyutlarından elde edilen ortalamalarda ise Kontrol Grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Ancak çeşitli boyutlarda gerçekleşen gruplar arası farkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklerin tespiti için öncelikle verilerin normal dağılım durumu incelenmiştir.

Tablo 4. 34.

Deney ve Kontrol Grupları İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

İnsani değerler ön test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ort.	,116	50	,091
Barışçı olma	,106	50	,200(*)
Dürüstlük	,165	50	,002
Arkadaşlık	,102	50	,200(*)
Hoşgörü	,106	50	,200(*)
Saygı	,098	50	,200(*)
Sorumluluk	,159	50	,003

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Dürüstlük ($D(50)= ,165$; $p < ,005$) ve sorumluluk ($D(50)= ,159$; $p < ,005$) alt boyutlarına ait verilerin normal dağılmadığı; öbür taraftan genel ortalamaya ($D(50)= ,116$; $p > ,005$), barışçı olma ($D(50)= ,106$; $p > ,005$), arkadaşlık ($D(50)= ,102$; $p > ,005$),

hoşgörü ($D(50)= ,106$; $p> ,005$) ve saygı ($D(50)= ,098$; $p> ,005$) alt boyutlarına ait verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir.

Elde edilen verilerle sorumluluk ve dürüstlük değerlerine ilişkin ön test sonuçlarının parametrik olmayan testlerle; genel ortalama, barışçı olma, arkadaşlık, hoşgörü ve saygı değerleri ile ilgili verilerin parametrik testlerle incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 4. 35.

Çalışma Gruplarının İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İnsani Değerler Genel Ortalama Puanları	Gruplar arası	,078	2	,039	,325	,724	
	Gruplar içi	5,654	47	,120			YOK
	Toplam	5,732	49				
Barışçı olma	Gruplar arası	1,669	2	,835	2,500	,093	
	Gruplar içi	15,692	47	,334			YOK
	Toplam	17,361	49				
Arkadaşlık	Gruplar arası	,845	2	,423	1,292	,284	
	Gruplar içi	15,377	47	,327			YOK
	Toplam	16,223	49				
Hoşgörü	Gruplar arası	,273	2	,136	,425	,657	
	Gruplar içi	15,082	47	,321			YOK
	Toplam	15,355	49				
Saygı	Gruplar arası	,916	2	,458	,773	,467	
	Gruplar içi	27,842	47	,592			YOK
	Toplam	28,758	49				

Deney gruplarının ve kontrol grubunun insani değerler ölçeği ortalama değerleri arasındaki farklar, hiçbir boyutta anlamlılık düzeyinde değildir. Bu durumda insani değerler bakımından gruplar arası farkların birbirine yakın, ön test itibarıyla kısmen de olsa grupların birbirine eş değer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 36.

Çalışma Gruplarının Sorumluluk ve Dürüstlük İnsani Değerler Alt Boyutları Ön Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Dürüstlük	Deney grubu I	17	2	25,35	,788	,674	YOK

	Deney grubu II	16	2	27,88		
	Kontrol grubu	17	2	23,41		
Sorumluluk	Deney grubu I	17	2	26,74	,570	,752
	Deney grubu II	16	2	26,44		YOK
	Kontrol grubu	17	2	23,38		

Dürüstlük ve sorumluluk alt boyutlarında oluşan farkların çalışma grupları arasında anlamlılık düzeyinde olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla ön test sonuçları itibarıyla insani değerler bakımından gruplar arası fark olmadığı da söylenebilir.

Tablo 4. 37.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test Ortalama Puanları

	Gruplar	n	\bar{X}	SD	\bar{X} Son-	\bar{X} Ön
İnsani Değerler Genel Ortalama Puanları	Deney Grubu I	17	3,82	,302		0,05
	Deney Grubu II	16	3,72	,245		-0,03
	Kontrol Grubu I	17	3,72	,340		0,04
Barışçı olma	Deney Grubu I	17	4,24	,444		0,15
	Deney Grubu II	16	4,15	,746		0,04
	Kontrol Grubu I	17	3,80	,689		0,09
Dürüstlük	Deney Grubu I	17	3,70	,452		-0,03
	Deney Grubu II	16	3,70	,291		-0,15
	Kontrol Grubu I	17	3,73	,324		-0,03
Arkadaşlık	Deney Grubu I	17	3,84	,795		-0,18
	Deney Grubu II	16	3,57	,560		-0,22
	Kontrol Grubu I	17	3,93	,598		-0,16
Hoşgörü	Deney Grubu I	17	3,42	,819		0,15
	Deney Grubu II	16	3,37	,682		0,20
	Kontrol Grubu I	17	3,35	,893		0,00
Saygı	Deney Grubu I	17	3,62	,675		0,31
	Deney Grubu II	16	3,43	,398		-0,11
	Kontrol Grubu I	17	3,58	,768		0,37
Sorumluluk	Deney Grubu I	17	3,75	,405		0,08
	Deney Grubu II	16	3,84	,436		0,22
	Kontrol Grubu I	17	3,61	,600		0,09

Deney ve kontrol gruplarının insani değerler ölçeği son test ortalamalarına bakıldığında genel ortalama, barışçı olma, hoşgörü ve saygı alt boyutlarında Deney Grubu I lehine bir fark söz konusu iken; sorumluluk alt boyutunda Deney Grubu II

lehine bir fark söz konusudur. Bununla birlikte dürüstlük, arkadaşlık alt boyutlarında Kontrol Grubu lehine bir fark söz konusudur. Verilerin dağılım durumunu belirlemek için Kolmogorov- Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Tablo 4. 38.

Deney ve Kontrol Grupları İnsani Değerler Ölçeği Son Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

İnsani değerler son test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ort.	,082	50	,200(*)
Barışçı olma	,161	50	,002
Dürüstlük	,194	50	,000
Arkadaşlık	,108	50	,197
Hoşgörü	,128	50	,040
Saygı	,156	50	,004
Sorumluluk	,192	50	,000

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Normal dağılım testi sonuçları incelendiğinde genel ortalamaya ($D(50)= ,082$; $p> ,005$) ve arkadaşlık ($D(50)= ,108$; $p> ,005$) alt boyutuna ait verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Öbür taraftan barışçı olma ($D(50)= ,161$; $p< ,005$), dürüstlük ($D(50)= ,194$; $p< ,005$), hoşgörü ($D(50)= ,128$; $p< ,005$), saygı ($D(50)= ,156$; $p< ,005$) ve sorumluluk ($D(50)= ,192$; $p< ,005$) alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir. Bu durum, verilerin incelenmesinde kullanılacak teknik seçimini kolaylaştırmıştır.

Tablo 4. 39.

Çalışma Gruplarının İnsani Değerler Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İnsani Değerler Genel Ortalama Puanları	Gruplar arası	,080	2	,040	,447	,642	
	Gruplar içi	4,220	47	,090			YOK
	Toplam	4,300	49				
Arkadaşlık	Gruplar arası	1,141	2	,571	1,303	,281	
	Gruplar içi	20,583	47	,438			YOK
	Toplam	21,724	49				

İnsani değerler ölçeği son test grup puanları arasında gerçekleşen farklar anlamlılık düzeyinde değildir. Bu durumda deneysel sürecin öğrencilerin sahip olduğu insani değerlere anlamlılık düzeyine vardırarak kadar etki etmediği söylenebilir.

Tablo 4. 40.

Çalışma Gruplarının İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Ettiği Son Test Ortalama Puanların Kruskal -Wallis Analizi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Barışçı olma	Deney grubu I	17	2	29,29	5,106	,078	YOK
	Deney grubu II	16	2	28,28			
	Kontrol grubu	17	2	19,09			
Dürüstlük	Deney grubu I	17	2	26,79	,496	,780	YOK
	Deney grubu II	16	2	23,50			
	Kontrol grubu	17	2	26,09			
Hoşgörü	Deney grubu I	17	2	25,79	,102	,950	YOK
	Deney grubu II	16	2	24,56			
	Kontrol grubu	17	2	26,09			
Saygı	Deney grubu I	17	2	27,21	,986	,611	YOK
	Deney grubu II	16	2	22,59			
	Kontrol grubu	17	2	26,53			
Sorumluluk	Deney grubu I	17	2	25,06	,692	,708	YOK
	Deney grubu II	16	2	27,81			
	Kontrol grubu	17	2	23,76			

İnsani değerler alt boyutlarında elde edilen son test sonuçlarına göre gruplar arası farklar, anlamlı değildir. Öbür taraftan barışçı olma alt boyutunda deney grupları lehine anlamlılık düzeyine oldukça yakın; fakat anlamsız bir fark, olduğu görülmüştür. Bu bağlamda deneysel süreç, insani değerler bakımından deney gruplarını anlamlılık düzeyine vardırarak kadar etkilememiştir, denilebilir.

4. 1. 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızlarına Dair Bulgular

Araştırmanın problemlerinden biri de gençlik romanlarının okunması sürecinin deneklerin okuma becerilerini nasıl etkilediğidir. Okuma hızı da okuma becerisinin bir ayağını oluşturmaktadır. Öte yandan bireylerin farklı tür metinleri aynı hızda okuyamayacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda deneklerin farklı türden metinleri okuma hızları deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç bitiminde ölçülmüştür.

Tablo 4. 41.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuma Hızları Ön Ölçüm Sonuçları

Gruplar		n	\bar{X}	SD
Bilimsel metin	Deney Grubu I	17	164,28	30,954
	Deney Grubu II	16	153,94	28,537
	Kontrol Grubu I	17	154,65	20,927
Gazete metni	Deney Grubu I	17	194,54	29,841
	Deney Grubu II	16	187,24	38,222
	Kontrol Grubu I	17	180,55	28,272
Edebî metin	Deney Grubu I	17	170,09	34,248
	Deney Grubu II	16	170,67	35,150
	Kontrol Grubu I	17	153,90	33,097

Tabloda öğrencilerin dakikada okudukları ortalama kelime sayılarına yer verilmiştir. Metinlerdeki kelime toplam sayıları metnin toplam okunma süresine bölünüp elde edilen sayı 60 ile çarpılmıştır ve böylece dakikada okunan kelime sayıları elde edilmiştir (Toplam kelime sayısı/toplam süre (sn.)x60). Bilimsel metinde ve gazete metninde Deney Grubu I'in dakikada okuduğu kelime sayısı daha fazla iken edebî metni okuma hızında Deney Grubu II'nin dakikada okuduğu kelime sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan bilimsel metni okuma hızları bakımından Deney Grubu II'nin; Gazete metnini ve edebî metni okuma hızı bakımından Kontrol Grubunun en düşük okuma hızı ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir.

Gruplar arası okuma hızları ölçüm sonuçlarının normal dağılımını belirlemek için okuma hızları sonuçları test edilmiş ve sonuçlar tablolastırılmıştır.

Tablo 4. 42.

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Hızları Ön Ölçüm Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

Okuma hızları ön ölçüm	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,126	50	,047
Gazete metni	,153	50	,005
Edebî metin	,069	50	,200(*)

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Normal dağılım testi sonuçları incelendiğinde bilimsel metni okuma hızına ($D(50)=,126$; $p<,005$) ve gazete metnini okuma hızına ($D(50)=,153$; $p<,005$) dair ön ölçüm sonuçlarının normal dağılmadığı; öbür taraftan edebî metni ($D(50)=,069$; $p>,005$) okuma hızına dair verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir.

Tablo 4. 43.

Çalışma Gruplarının Okuma Hızları Ön Ölçümleri Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar			n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Bilimsel metin okuma hızı	Deney grubu I		17	2	28,32	1,021	,600	YOK
	Deney grubu II		16	2	23,44			
	Kontrol grubu		17	2	24,62			
Gazete metni okuma hızı	Deney grubu I		17	2	28,74	1,491	,475	YOK
	Deney grubu II		16	2	25,06			
	Kontrol grubu		17	2	22,68			

Deney grupları ve kontrol grubunun farklı tür metinlere dair okuma hızlarındaki farklılıklar anlamlı düzeyde değildir. Ön ölçüm sonuçlarına göre grupların okuma hız düzeylerinin birbirinden belirgin biçimde farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4. 44.

Çalışma Gruplarının Edebî Metni Okuma Hızları Ön Ölçümlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Okuma hızı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Edebî metni okuma hızı	Gruplar arası	3046,703	2	1523,352	1,306	,281	YOK
	Gruplar içi	54827,844	47	1166,550			
	Toplam	57874,547	49				

Ön ölçüm sonuçlarına göre öğrencilerin edebî metni okuma hızlarında da anlamlılık düzeyinde bir fark belirlenmemiştir. Böylelikle ön ölçüm sonuçlarına göre grupların okuma hızları bakımından birbirine yakın eş değerlikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 45.

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalama Değerleri

Gruplar		n	\bar{X}	SD	\bar{X} Son-	\bar{X} Ön
Bilimsel metin	Deney Grubu I	17	237,65	63,671	73,34	
	Deney Grubu II	16	223,68	58,987		
	Kontrol Grubu I	17	185,40	46,368		
Gazete metni	Deney Grubu I	17	210,53	50,574	15,99	
	Deney Grubu II	16	213,85	52,908		
	Kontrol Grubu I	17	175,04	45,005		
Edebî metin	Deney Grubu I	17	218,54	48,212	48,45	
	Deney Grubu II	16	219,52	67,801		

Kontrol Grubu I	17	185,50	39,722	31,6
-----------------	----	--------	--------	------

Bilimsel metni okuma hızı bakımından Deney Grubu I lehine bir durum söz konusu iken gazete metnini ve edebî metni okuma hızı bakımından Deney Grubu II lehine bir durum söz konusudur. Grupların farklı tür metinleri okuma hızları, ön ölçüm sonuçlarına göre son ölçümde artış görülmüştür. Ancak sadece gazete metnini okumada Kontrol Grubunun okuma hızında bir düşüş olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı türden metinlerde son ölçüm ve ön ölçüm arasındaki farklara bakıldığında Deney Grubu I ve II lehine bir durum söz konusudur. Deney Grubu I ve II'nin okuma hızları son ölçümlerinin ön ölçümlerine göre artış göstermiş olması, deney sürecinde okutulan gençlik kitaplarıyla ilgili olabileceği gibi okunulan kitap sayısının Kontrol Grubuna göre fazla olmasına da bağlı olabilir. Elde edilen son ölçüm okuma hızları ile ilgili verilerin dağılımlarının normal olup olmadığı değerlendirilmiş ve sonrasında gözlem grupları arasındaki okuma hızları farklılıkları değerlendirilmiştir.

Tablo 4. 46.

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Hızları Son Ölçüm Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

Okuma hızları son ölçüm	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,143	50	,012
Gazete metni	,146	50	,009
Edebî metin	,128	50	,039

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Normal dağılım testi sonuçları incelendiğinde bilimsel metni okuma hızına ($D(50)= ,143$; $p < ,005$), gazete metnini okuma hızına ($D(50)= ,146$; $p < ,005$), edebî metni ($D(50)= ,128$; $p < ,005$) okuma hızına dair son ölçüm sonuçlarının normal dağılmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle Deney Grubu I-II ve Kontrol Grubu okuma hızları son ölçümleri arasındaki farklar, Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

Tablo 4. 47.

Çalışma Gruplarının Okuma Hızları Son Ölçümleri Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Bilimsel metin	Deney grubu I	17	2	31,44	8,405	,015	VAR
	Deney grubu II	16	2	27,75			
	Kontrol grubu	17	2	17,44			
Gazete metni	Deney grubu I	17	2	28,79	6,605	,048	VAR
	Deney grubu II	16	2	29,50			
	Kontrol grubu	17	2	18,44			

Edebî metin	Deney grubu I	17	2	30,06	4,756	,093
	Deney grubu II	16	2	27,06		YOK
	Kontrol grubu	17	2	19,47		

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bilimsel metni [$X^2 = 8,405$; $p < .005$] ve gazete metnini [$X^2 = 6,605$; $p < .005$] okuma hızlarında gruplar arası anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Öbür taraftan edebî metni okuma hızlarında gruplar arası farklılıklar anlamlılık düzeyine yakın gerçekleşse de anlamlı değildir. Sıra ortalamalarına göre bilimsel metni okuma hızındaki fark, Deney Grubu I ve Kontrol Grubu arasında Deney Grubu I lehine ve gazete metnini okuma hızındaki fark, Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında Deney Grubu II lehine gerçekleşmiştir. Sıra ortalamaları dışında Mann Whitney U testi yapılarak okuma hızı son ölçümlerinde hangi gruplar arası farkın anlamlı olduğu test edilmiştir. U testi sonuçlarına göre bilimsel metni okuma hızındaki fark, Deney Grubu I ve Kontrol Grubu arasında ($p = ,012$); Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında ($p = ,021$) Deney Grubu I-II lehine gerçekleşmiştir. Gazete metnini okuma hızında anlamlı farklılık sadece Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında ($p = ,022$) ve Deney Grubu II lehine gerçekleşmiştir. Deneysel sürecin metinleri okuma hızları bakımından deney grupları lehine fark oluşturacak biçimde etkili olduğu ve farkın bilimsel metni, gazete metnini okuma hızında anlamlı olduğu söylenebilir.

4. 1. 6. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Etkin Okuma Endeksi Bulguları

Farklı tür metinlerde çalışma grubunun okuma hızına ve okuduğunu anlama düzeyine bakılmıştır. Öbür taraftan deneklerin hızlı okudukları oranda anlama durumlarının da tespiti gerekmektedir. Okurlar, metni sadece hızla okuyup geçmiş olabilir ya da okuduğu hız oranında metni anlamış da olabilir.

Bunun tespiti için öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları ile doğru cevaplandıkları soru sayıları birbirine çarpılıp sonucun 100'e bölünmesi gerekmektedir. Elde edilen sayı, bir kişinin etkili okuma endeksini ortaya koymaktadır. Belirtilen formül, her katılımcı için gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 4. 48.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Etkin Okuma Endeksleri Ön Test Sonuçları

Gruplar		n	\bar{X}	SD
Bilimsel metni etkin okuma endeksi	Deney Grubu I	17	11,57	3,816
	Deney Grubu II	16	9,74	2,240
	Kontrol Grubu I	17	8,81	2,927
Gazete metnini etkin okuma endeksi	Deney Grubu I	17	14,79	3,198
	Deney Grubu II	16	14,67	2,814
	Kontrol Grubu I	17	12,57	2,284
Edebî metni etkin okuma endeksi	Deney Grubu I	17	12,57	3,905
	Deney Grubu II	16	13,20	4,474
	Kontrol Grubu I	17	10,17	2,630

Etkin okuma endeksleri ön test sonuçlarına göre bilimsel metni ve gazete metnini etkin okuma endekslerinde Deney Grubu I; edebî metni etkin okuma endeksinde Deney Grubu II lehine bir fark belirlenmiştir. Ancak gruplar arası farklı puanların anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde hangi istatistik tekniklerin kullanılacağına belirlenmesinde normallik testi işe koşulmuştur.

Tablo 4. 49.

Deney ve Kontrol Grupları Etkin Okuma Endeksleri Ön Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

Etkin okuma endeksi ön test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,102	50	,200(*)
Gazete metni	,109	50	,189
Edebî metin	,108	50	,199

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Normal dağılım testi sonuçları incelendiğinde bilimsel metni ($D(50)= ,102$; $p> ,005$), gazete metnini ($D(50)= ,109$; $p> ,005$) ve edebî metni ($D(50)= ,108$; $p> ,005$); etkin okuma endekslerine dair verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. Böylece etkin okuma ön test sonuçlarının parametrik testlerle incelenebileceği söylenebilir.

Tablo 4. 50.

Çalışma Gruplarının Etkin Okumadan Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilimsel metni	Gruplar arası	67,229	2	33,615	3,546	,037	
etkin okuma	Gruplar içi	445,508	47	9,479			VAR
endeksi	Toplam	512,737	49				
Gazete metnini	Gruplar arası	52,615	2	26,308	3,378	,043	
etkin okuma	Gruplar içi	366,005	47	7,787			VAR
endeksi	Toplam	418,620	49				
Edebî metni etkin	Gruplar arası	85,411	2	42,706	3,064	,056	
okuma endeksi	Gruplar içi	655,123	47	13,939			YOK
	Toplam	740,534	49				

Grupların farklı metinlere dair etkin okuma endeksleri arasındaki farklar, bilimsel metni ve gazete metnini okuma hızında anlamlı düzeyde gerçekleşmiş; edebî metni etkin okuma endeksinde ise gruplar arası fark, anlamlı düzeyde değildir. Ön test ölçümlerinde grupların bireysel özelliklerinin sonuçları etkilemiş olabileceği dikkate alınmış ve deneklerin bireysel özelliklerinin kovaryant edilip gruplar arası farklı puanların yeniden analiz edilmesi gerekmektedir. Kovaryant analizinin yapılabilmesi için hata varyanslarının eşitliğinin sağlanması ve gruplar içi regresyon katsayılarının eşit olması gerekmektedir. Varsayımların karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için gerçekleştirilen testlerde Sig. ,576 ve ,901 değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler ,05 değerinden büyük olduğu için regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Levene testi ile hata varyanslarının eşitliği test edilmiş bilimsel metni [F= 2,310; p>.005] ve gazete metnini etkin okuma endekslerinde [F= 1,151; p>.005] oluşan hata varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Varsayımların sağlandığı tespit edildiğinden kovaryant analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 51.

Etkin Okuma Endeksleri Kovaryant Edilmiş Ön Test Sonuçlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Başarı Testi	Gruplar	n	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Bilimsel metne	Deney Grubu I	17	11,57	11,31
dair etkin	Deney Grubu II	16	9,74	10,00
okuma endeksi	Kontrol Grubu	17	8,81	9,29

I				
Gazete metnine	Deney Grubu I	17	14,79	14,61
dair etkin	Deney Grubu II	16	14,67	14,85
okuma endeksi	Kontrol Grubu	17	12,57	12,53
I				

Öğrencilerinin cinsiyetlerinin, barınma durumlarının, anne ve babalarının okuyup okumamalarının etkin okuma endeksleri ön test ortalama değerlerini etkilediğini düzeltilmiş ortalama değerlerinin normal ortalamalara göre değişmesini dikkate alarak söyleyebiliriz. Öte yandan düzeltilmiş ortalama değerlerde gruplar arası farkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Bonferroni testi yapılmıştır.

Tablo 4. 52.

Grupların Kovaryant Edilmiş Etkin Okuma Endeksleri Bonferroni Analizi Ön Test Sonuçları

Bonferroni			(I-J)	SD	p
	(I) Gruplar	(J) Gruplar			
Bilimsel okuma hızı	Deney Grubu I	Deney Grubu II	1,319	1,232	,873
		Kontrol Grubu I	2,028	1,386	,453
	Deney Grubu II	Deney Grubu I	-1,319	1,232	,873
		Kontrol Grubu I	,709	1,282	1,000
Gazete okuma hızı	Kontrol Grubu I	Deney Grubu I	-2,028	1,386	,453
		Deney Grubu II	-,709	1,282	1,000
	Deney Grubu I	Deney Grubu II	-,235	1,125	1,000
		Kontrol Grubu I	2,077	1,266	,326
Gazete okuma hızı	Deney Grubu II	Deney Grubu I	,235	1,125	1,000
		Kontrol Grubu I	2,312	1,171	,166
	Kontrol Grubu I	Deney Grubu I	-2,077	1,266	,326
		Deney Grubu II	-2,312	1,171	,166

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet özellikleri, barınma durumları, anne ve babanın okurken görülmesi durumu kovaryant edilip etkin okuma endeksleri arasındaki ilişki Bonferroni testi ile incelendiğinde gruplar arası farkların anlamlılık düzeyinde olmadığı görülmektedir. Böylece ön ölçüm sonuçlarında bireysel özelliklerin sonuçları etkilediği söylenebilir.

Tablo 4. 53.

Deney ve Kontrol Gruplarının Etkin Okuma Endeksleri Son Ölçüm Ortalama Değerleri

	Gruplar	n	\bar{X}	SD	$\bar{X}_{\text{Son-}} - \bar{X}_{\text{Ön}}$
Bilimsel metin	Deney Grubu I	17	17,80	5,078	6,23
	Deney Grubu II	16	15,85	6,396	6,11
	Kontrol Grubu I	17	10,35	3,068	1,54
Gazete metni	Deney Grubu I	17	16,77	4,242	5,20
	Deney Grubu II	16	14,84	4,529	0,17
	Kontrol Grubu I	17	10,58	4,147	-1,99
Edebi metin	Deney Grubu I	17	15,81	4,112	3,24
	Deney Grubu II	16	15,11	4,840	1,91
	Kontrol Grubu I	17	10,61	2,636	0,44

Etkin okuma endeksleri son test sonuçlarında Deney grubu I ve II lehine bir fark söz konusudur. Etkin okuma endeksleri ön test sonuçlarına göre son test sonuçlarının arttığı gözlenmiştir. Son test sonuçlarındaki artışların özellikle Deney Grubu I ve II'de daha fazla gerçekleştiği görülmüştür. Bu durumda deneysel sürecin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte gruplar arası farkların incelenmesinde uygulanacak istatistiksel tekniğin belirlenmesinde normallik testi esas alınmıştır.

Tablo 4. 54.

Deney ve Kontrol Grupları Etkin Okuma Endeksleri Son Test Sonuçlarına Ait (K- S) Normallik Testi

Etkin okuma endeksleri son test	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,093	50	,200(*)
Gazete metni	,087	50	,200(*)
Edebi metin	,166	50	,001

* Verilerin normal dağılımı üst sınırını gösterir.

Normal dağılım testi sonuçları incelendiğinde bilimsel metni etkin okuma hızına ($D(50)= ,093$; $p> ,005$) ve gazete metnini etkin okuma hızına ($D(50)= ,087$; $p> ,005$) dair son ölçüm sonuçlarının normal dağıldığı gözlenmiştir. Öte yandan edebî metni ($D(50)= ,166$; $p< ,005$) etkin okuma hızına dair son ölçüm sonuçlarının normal dağılmadığı gözlenmiştir. Böylece bilimsel metni ve gazete metnini etkin okuma hızlarından elde edilen verilerin parametrik testlerle; edebî metne dair etkin okuma hızından elde edilen verilerin parametrik olmayan testlerle incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 55.

Çalışma Gruplarının Etkin Okuma Endeksleri Son Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilimsel metni etkin okuma endeksi	Gruplar arası	506,719	2	253,360	10,117	,000	
	Gruplar içi	1177,060	47	25,044			VAR
	Toplam	1683,779	49				
Gazete metnini etkin okuma endeksi	Gruplar arası	340,378	2	170,189	9,185	,000	
	Gruplar içi	870,846	47	18,529			VAR
	Toplam	1211,224	49				

Etkin okuma endeksleri son test sonuçlarına göre bilimsel metni ve gazete metnini etkin okuma endeksinde gruplar arası farklar, anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Gruplar arası farkların deney grupları lehine gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 4. 56.

Çalışma Gruplarının Etkin Okuma Endeksleri Son Test Puanları Arası Farkı Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Edebî metin	Deney grubu I	17	2	32,79	14,964	,001	
	Deney grubu II	16	2	29,38			VAR
	Kontrol grubu	17	2	14,56			

Edebî metni etkin okuma endeksi son test Kruskal Wallis sonuçlarına göre gruplar arası farklar anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Sıra ortalaması dikkate alınarak gruplar arası farkların Deney Grubu I ve II lehine gerçekleştiği söylenebilir. Üstelik Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre de anlamlı farklılığın Deney Grubu I ve Kontrol Grubu arasında, Deney Grubu I lehine (p=,000); Deney Grubu II ve Kontrol Grubu arasında, Deney Grubu II lehine (p=,004) gerçekleştiği söylenebilir.

Ancak ön ölçüm sonuçlarında bireysel özelliklerin sonuçlarda etkili olduğu ANCOVA testi ile belirlenmiştir. Bu durumda son test sonuçlarının da ANCOVA analizi ile test edilmesi gerekmektedir. Kovaryans varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için gerçekleştirilen testlerde Sig. ,932 ve ,273 değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler ,05 değerinden büyük olduğu için regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Levene testi ile hata varyanslarının eşitliği test edilmiş bilimsel metni [F= 1,132; p>.005] ve gazete metnini

etkin okuma endekslerinde [$F= ,479$; $p>.005$] oluşan hata varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Varsayımların sağlandığı tespit edildiğinden kovaryant analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 57.

Çalışma Grupları Etkin Okuma Endeksleri Son Test Sonuçlarının Kovaryant Edilmiş Betimsel İstatistikleri

Başarı Testi	Gruplar	n	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Bilimsel metne dair etkin okuma endeksi II	Deney Grubu I	17	17,80	18,37
	Deney Grubu II	16	15,85	15,43
	Kontrol Grubu	17	10,35	9,91
Gazete metnine dair etkin okuma endeksi II	Deney Grubu I	17	16,77	17,46
	Deney Grubu II	16	14,84	13,97
	Kontrol Grubu	17	10,58	9,70

Kovaryant edilmiş etkin okuma son test ortalama değerlerinin kovaryant edilmemiş değerlere göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ancak gruplar arası farkların anlamlı olup olmadığı Bonferroni testi ile belirlenmiştir.

Tablo 4. 58.

Grupların Kovaryant Edilmiş Etkin Okuma Bonferroni Analizi Son Test Sonuçları

Bonferroni			(I-J)	SD	p
	(I) Gruplar	(J) Gruplar			
Bilimsel metni etkin okuma hızı	Deney Grubu I	Deney Grubu II	2,943	1,999	,446
		Kontrol Grubu I	8,458(*)	2,248	,002
	Deney Grubu II	Deney Grubu I	-2,943	1,999	,446
		Kontrol Grubu I	5,514(*)	2,080	,034
	Kontrol Grubu I	Deney Grubu I	-8,458(*)	2,248	,002
		Deney Grubu II	-5,514(*)	2,080	,034
Gazete metnini etkin okuma hızı	Deney Grubu I	Deney Grubu II	3,487	1,470	,068
		Kontrol Grubu I	7,751(*)	1,653	,000
	Deney Grubu II	Deney Grubu I	-3,487	1,470	,068
		Kontrol Grubu I	4,264(*)	1,529	,024
	Kontrol Grubu I	Deney Grubu I	-7,751(*)	1,653	,000
		Deney Grubu II	-4,264(*)	1,529	,024

Kovaryant edilmiş etkin okuma son ölçüm sonuçlarındaki fark da bilimsel metni ve gazete metnini etkin okuma hızında Deney Grubu I ve II lehine anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlarla deney sürecinin denekleri etkin okuma bakımından olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Deney gruplarındaki deneklerin kontrol grubundaki deneklere göre hem hızlı okuyabildikleri hem de anlayarak okuyabildikleri söylenebilir. Bu durumu sağlayan şey, gençlik romanları olabileceği gibi, okuma materyalinin öğrenciye uygunluğu, dönem boyunca okuma etkinliğini sürdürülmüş olması da olabilir. Öbür taraftan Kontrol Grubu sadece 4 roman okumuştur. Bu romanlar da onların içinde bulunduğu dönemsel özelliklere hitap etmekten uzak olan kitaplardır.

4. 2. Gruplara Ait Bireysel Özellikler İle Grupların Okuma Becerileri ve Değerleri Algılama Durumları Arasındaki İlişki

Çalışmanın bu bölümü deneklerin cinsiyetleri, barındıkları yer, anne ve babalarının okuma durumları ile okuma tutumları, okuma stratejilerini kullanım durumları, okuma hızları, etkin okuma hızları ve insani değerler ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar arası ilişki incelenmiştir.

4. 2. 1. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler ile Okuma Tutumu Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Bu bölümde deney gruplarının aynı işleme tâbi tutulmaları ve aynı bağımsız değişkenlere sahip oldukları dikkate alınarak deney gruplarına ait kişisel özellikler ile ön test ve son test sonuçları birlikte incelenmiştir. Öbür taraftan Kontrol Grubuna ait sonuçlar, ayrıca incelenmiştir.

Bu bağlamda öncelikle verilerin dağılımı normallik testi ile test edilmiştir. Eğer gözlem sayısı 40'ın altında ise dağılımın normal olup olmadığı Shapiro-Wilk testi ile test edilmelidir (Kalaycı, 2009; Field, 2005). Böylece Deney Grubu I ve II'ye ait okuma tutumu ön test sonuçlarının dağılımlarının incelenmesinde S-W normallik testi kullanılmış; elde edilen sonuçlar tablolastırılmıştır.

Tablo 4. 59.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Tutumu Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,966	33	,374
Sevgi	,939	33	,064
Nefret	,911	33	,010
Fayda	,881	33	,002

Test sonucunda okuma tutumu genel ortalama verilerinin ($D(33)=,966$; $p>,005$) ve sevgi ($D(33)=,939$; $p>,005$) alt boyutuna ait verilerin normal dağılım gösterdiği; ancak nefret ($D(33)=,911$; $p<,005$) ve fayda ($D(33)=,881$; $p<,005$) alt boyutları ile ilgili verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Bu durumda okuma tutumu genel ortalaması ve sevgi alt boyutu ile ilgili verileri parametrik olan bağımsız t testi ile; nefret ve fayda alt boyutlarına ilişkin verileri ise parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ile analiz etmek gerekmektedir.

Tablo 4. 60.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t-Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Okuma tut. gen. ort.	Bayan	16	3,65	,655	,732	,469
	Bay	17	3,47	,789		
Sevgi	Bayan	16	3,30	,798	,759	,454
	Bay	17	3,07	,957		

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla hem okuma tutumu genel ortalamasında hem de sevgi alt boyutu genel ortalamasında daha yüksek puanlar elde ettikleri söylenebilir. Bu durum, kızların erkeklere göre okumaya karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak iki grup arasındaki farklar anlamlılık düzeyinde gerçekleşmemiştir.

Tablo 4. 61.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Nefret	Bayan	16	17,63	282,00	126,000	,717
	Bay	17	16,41	279,00		
Fayda	Bayan	16	18,25	292,00	116,000	,469
	Bay	17	15,82	269,00		

Sıra ortalamalarına göre fayda ve nefret tutumunda kızlar lehine bir fark olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 62.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t-Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Okuma tut. gen. ort.	Yurt	16	3,48	,907	,569	,574
	Aile	17	3,63	,510		
Sevgi	Yurt	16	3,06	1,063	,729	,471
	Aile	17	3,29	,675		

Aileleriyle kalan öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının yurtta kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 63.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Nefret	Yurt	16	16,69	267,00	131,000	,856
	Aile	17	17,29	294,00		
Fayda	Yurt	16	17,81	285,00	123,000	,638
	Aile	17	16,24	276,00		

Sıra ortalamalarına göre aileleriyle kalan öğrencilerin yurtta kalan öğrencilere göre okumaya karşı daha olumlu tutum içinde oldukları; yurtta kalan öğrencilerin ise

aileleriyle kalan öğrencilere kıyasla fayda boyutunda daha yüksek ortalama puanlar aldıkları söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 64.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t-Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Okuma tut. gen. ort.	Evet	21	3,71	,655	1,692	,101
	Hayır	12	3,28	,779		
Sevgi	Evet	21	3,40	,750	2,012	,053
	Hayır	12	2,79	,979		

Annesini okurken gördüğünü ifade eden öğrencilerin okuma tutumu genel ortalama puanları ve sevgi tutumu ortalama puanları, annesini okurken görmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Üstelik gruplar arası fark, annesini okurken gören öğrenciler lehine anlamlılık düzeyine çok yakın gerçekleşmiştir. Bu durumda okuyan bir annenin okumaya karşı olumlu tutum kazandırmada rol model özelliği taşıdığı söylenebilir.

Tablo 4. 65.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Nefret	Evet	21	18,64	391,50	91,500	,194
	Hayır	12	14,13	169,50		
Fayda	Evet	21	18,43	387,00	96,000	,259
	Hayır	12	14,50	174,00		

Annenin rol model olma özelliği nefret ve fayda alt boyutlarında da sürmektedir. Annesini okurken gören öğrencilerin annesini okurken görmeyenlere göre okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve okuma eylemini fayda temelli gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 66.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t-Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Okuma tut. gen. ort.	Evet	17	3,61	,696	,435	,666
	Hayır	16	3,50	,767		
Sevgi	Evet	17	3,28	,811	,685	,499
	Hayır	16	3,07	,958		

Babanın da okumaya olan tutumda rol model olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi babasını okurken gören öğrencilerin okuma tutumu genel ortalamaları ve sevgi alt boyutu ortalama puanları daha yüksektir. Ancak gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 67.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Nefret	Evet	17	16,12	274,00	121,000	,587
	Hayır	16	17,94	287,00		
Fayda	Evet	17	19,06	324,00	101,000	,205
	Hayır	16	14,81	237,00		

Babasını okurken gören öğrencilerin okumaya olan nefret boyutundan daha düşük ortalamalar aldığı, öbür taraftan fayda boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinde değildir.

4. 2. 2. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Tutumu Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Öncelikle Deney Grubu I ve II'ye ait okuma tutumu son test sonuçlarının normal dağılımlarının incelenmesinde S-W testi kullanılmış; elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Tablo 4. 68.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Tutumu Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,896	33	,004
Sevgi	,888	33	,003
Nefret	,870	33	,001
Fayda	,873	33	,001

Test sonucunda okuma tutumu boyutları ile ilgili verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Bu durumda deney gruplarına ait bireysel özellikler ile okuma tutumu son test verileri arası ilişkinin Mann Whitney U testi ile analiz edilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 69.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Bayan	16	20,97	335,50	72,500	,022
	Bay	17	13,26	225,50		
Sevgi	Bayan	16	21,50	344,00	64,000	,009
	Bay	17	12,76	217,00		
Nefret	Bayan	16	22,03	352,50	55,000	,001
	Bay	17	12,26	208,50		
Fayda	Bayan	16	18,22	291,50	116,500	,479
	Bay	17	15,85	269,50		

Okuma tutumu genel ortalaması ve diğer alt boyutlarında kız öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ancak bu farklı durumlar, okuma tutumu genel ortalama puanlarında [U = 72,500; p<,05], sevgi [U = 64,000; p<,05] ve nefret [U = 55,000; p<,05] alt boyutlarından elde edilen puanlarda kızlar lehine anlamlı düzeydedir. Son test sonuçları dikkate alınarak deneysel sürecin etkisi kız öğrencilerde daha fazla görülmüştür, denilebilir.

Tablo 4. 70.

*Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin **Barınma** Özellikleri İle Okuma Tutumu **Son Test Puan Ortalamaları** Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları*

Okuma tutumu	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Yurt	16	16,66	266,50	130,500	,843
	Aile	17	17,32	294,50		
Sevgi	Yurt	16	16,97	288,50	135,500	,986
	Aile	17	17,03	272,50		
Nefret	Yurt	16	15,97	255,50	119,500	,549
	Aile	17	17,97	305,50		
Fayda	Yurt	16	17,09	273,50	134,500	,957
	Aile	17	16,91	287,50		

Fayda alt boyutu dışındaki boyutlarda ailesiyle kalan öğrenciler lehine bir okuma tutumu farkı gerçekleşmiş olsa da gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 71.

*Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin **Annelerinin Okuma** Özellikleri İle Okuma Tutumu **Son Test Puan Ortalamaları** Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları*

Okuma tutumu	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Evet	21	18,52	389,00	94,000	,230
	Hayır	12	14,33	172,00		
Sevgi	Evet	21	17,95	377,00	106,000	,453
	Hayır	12	15,33	184,00		
Nefret	Evet	21	17,00	357,00	126,000	1,000
	Hayır	12	17,00	204,00		
Fayda	Evet	21	19,67	413,00	70,000	,035
	Hayır	12	12,33	148,00		

Annenin okumaya olan tutumda rol model olma özelliğinin son test sonuçlarında da sürdüğü söylenebilir; üstelik bu durum, fayda boyutunda [$U = 70,000$; $p < ,05$] annesini okurken görmekte olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Annenin okurken görülüyor olması okuma tutumunun gelişiminde önemli bir etkidir.

Tablo 4. 72.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Evet	17	18,74	318,50	106,500	,287
	Hayır	16	15,16	242,50		
Sevgi	Evet	17	18,88	321,00	104,000	,248
	Hayır	16	15,00	240,00		
Nefret	Evet	17	17,76	302,00	123,000	,637
	Hayır	16	16,19	259,00		
Fayda	Evet	17	17,79	302,50	122,500	,624
	Hayır	16	16,16	258,50		

Okuyan bir babanın da çocukları üzerinde okuma tutumu geliştirmede iyi bir rol model olduğu söylenebilir. Ancak, bu durum, hiçbir boyutta anlamlı değildir. Dolayısıyla çocuklarda okuma tutumunun gelişiminde babanın etkisinin anneye göre daha az olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 73.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Tutumu Son Test-Ön Test Puan Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Gen. ort.	Son test	33	3,85	,749	3,161	,003
	Ön test	33	3,56	,722		
Sevgi	Son test	33	3,63	,881	3,747	,001
	Ön test	33	3,18	,878		
Nefret	Son test	33	4,05	,835	,903	,373
	Ön test	33	3,90	,876		
Fayda	Son test	33	4,09	,789	1,275	,212
	Ön test	33	3,94	,853		

Tabloda deney gruplarının okuma tutumuna dair son test ve ön test puanları arası ilişki incelenmiştir. Tüm boyutlarda son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öbür taraftan gruplar arası farklar, genel ortalama [$t_{(32)} = 3,161$; $p < ,05$] ve sevgi boyutunda [$t_{(32)} = 3,747$; $p < ,05$] son test lehine anlamlılık düzeyindedir. Bu durumda öğrencilerin okumaya olan tutumlarının gelişiminde deneysel sürecin etkisi olduğu söylenebilir.

4. 2. 3. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Tutumu Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Bu bölümde kontrol grubunun bireysel özellikleri ile okumaya olan tutumları arasındaki ilişki betimlenmiştir.

Tablo 4. 74.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,884	17	,037
Sevgi	,913	17	,110
Nefret	,961	17	,650
Fayda	,953	17	,509

Test sonucunda okuma tutumu genel ortalama verilerinin ($D(17)= ,884$; $p < ,005$) normal dağılım göstermediği; sevgi ($D(17)= ,913$; $p > ,005$), nefret ($D(17)= ,961$; $p > ,005$) ve fayda ($D(17)= ,953$; $p > ,005$) alt boyutları ile ilgili verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Bu durumda okuma tutumu genel ortalaması ile ilgili verileri parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile; sevgi, nefret ve fayda alt boyutları ile ilgili verileri parametrik t testi ile analiz etmek gerekmektedir.

Tablo 4. 75.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Bayan	3	15,00	45,00	3,000	,023
	Bay	14	7,71	108,00		

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla anlamlılık düzeyinde okuma tutumu genel ortalama puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir [$U = 3,000$; $p < ,05$].

Tablo 4. 76.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Sevgi	Bayan	3	4,11	,577	2,748	,015
	Bay	14	3,04	,612		
Nefret	Bayan	3	4,46	,230	1,330	,203
	Bay	14	3,97	,621		
Fayda	Bayan	3	4,50	,440	1,692	,111
	Bay	14	4,02	,442		

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya karşı daha olumlu tutum içinde olduklarını söylemek mümkündür. Ancak sevgi boyutu dışındaki boyutlarda kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark, anlamlılık düzeyinde değildir [$t_{(15)} = 2,748$; $p < ,05$].

Tablo 4. 77.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Yurt	9	7,28	65,50	20,500	,135
	Aile	8	10,94	87,50		

Evde aileleriyle kalan öğrencilerin yurttaki öğrencilere kıyasla okuma tutumu genel ortalama puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası fark anlamlı değildir.

Tablo 4. 78.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Sevgi	Yurt	9	3,06	,541	1,055	,308
	Aile	8	3,43	,879		
Nefret	Yurt	9	3,86	,547	1,450	,168
	Aile	8	4,27	,613		
Fayda	Yurt	9	3,83	,333	3,243	,005
	Aile	8	4,41	,408		

Aileleriyle kalan öğrencilerin alt boyutlarda da yurttan kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek okuma tutumu ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu farklar, sadece fayda alt boyutunda aileleriyle kalanlar lehine anlamlılık düzeyindedir [$t_{(15)} = 3,243$; $p < ,05$].

Tablo 4. 79.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Evet	6	9,83	59,00	28,000	,615
	Hayır	11	8,55	94,00		

Annesini okurken gören öğrencilerin okuma tutumu genel ortalamalarının annesini okurken görmeyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 80.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Sevgi	Evet	6	3,44	,737	,876	,395
	Hayır	11	3,12	,722		
Nefret	Evet	6	4,10	,576	,203	,842
	Hayır	11	4,03	,637		
Fayda	Evet	6	4,08	,545	,155	,879
	Hayır	11	4,12	,447		

Fayda boyutu dışında annenin okurken görülmesinin öğrencilerin okuma tutumunda olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Ancak gruplar arası farklar, hiçbir boyutta anlamlı değildir.

Tablo 4. 81.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Ortalama Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuma tut. gen. ort.	Evet	7	12,21	85,50	12,500	,025
	Hayır	10	6,75	67,50		

Kontrol grubunda babanın okurken görülmesinin öğrencilerin okumaya olan tutumlarında daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Üstelik görüldüğü gibi babasını okurken gören öğrencilerin genel ortalamadan elde ettikleri puanın babasını okurken görmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir [$U = 12,500$; $p < ,05$].

Tablo 4. 82.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Ön Test Ortalama Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Sevgi	Evet	7	3,63	,897	2,104	,053
	Hayır	10	2,95	,422		
Nefret	Evet	7	4,45	,457	2,711	,016
	Hayır	10	3,78	,537		
Fayda	Evet	7	4,40	,439	2,536	,023
	Hayır	10	3,90	,378		

Babanın okurken görülmesi durumu, tüm alt boyutlarda öğrencilerin okumaya olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Üstelik nefret [$t_{(15)} = 2,711$; $p < ,05$] ve fayda [$t_{(15)} = 2,536$; $p < ,05$] alt boyutlarında gruplar arası farklar babasını okurken gören öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

4. 2. 4. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Tutumu Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 83.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,902	17	,073
Sevgi	,924	17	,173
Nefret	,935	17	,265
Fayda	,816	17	,003

Test sonucunda okuma tutumu genel ortalama verilerinin ($D(17) = ,902$; $p > ,005$), sevgi ($D(17) = ,924$; $p > ,005$), nefret ($D(17) = ,935$; $p > ,005$) alt boyutları ile ilgili verilerin normal dağıldığı; ancak fayda alt boyutu ile ilgili verilerin ($D(17) = ,816$; $p < ,005$) normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Tablo 4. 84.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Ok.tut.gen. ort.	Bayan	3	4,05	,146	2,462	,026
	Bay	14	3,13	,628		
Sevgi	Bayan	3	3,88	,222	2,326	,034
	Bay	14	2,76	,807		
Nefret	Bayan	3	4,20	,600	2,146	,049
	Bay	14	3,14	,797		

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma tutumu genel ortalama puanlarının [$t_{(15)} = 2,462$; $p < ,05$], sevgi [$t_{(15)} = 2,326$; $p < ,05$] ve nefret alt boyutlarına dair ortalama puanlarının [$t_{(15)} = 2,146$; $p < ,05$] anlamlılık düzeyinde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 85.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Fayda	Bayan	3	12,33	37,00	11,000	,201
	Bay	14	8,29	116,00		

Fayda alt boyutunda kız öğrenciler lehine farklı puanlar gerçekleşmiş olsa da kız ve erkek öğrencilerin fayda alt boyutundan elde ettiği ortalama puan farkları anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 86.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Ok.tut.gen. ort.	Yurt	9	3,06	,824	1,347	,198
	Aile	8	3,50	,464		
Sevgi	Yurt	9	3,09	,824	,661	,519
	Aile	8	2,81	,918		
Nefret	Yurt	9	3,48	,755	,805	,434
	Aile	8	3,15	,978		

Ailesiyle kalan öğrencilerin okuma tutumu genel ortalama puanlarının yurttaki kalanlara kıyasla daha yüksek olduğu; sevgi ve nefret ortalama puanlarının ise yurttaki kalan öğrencilerde ailesiyle kalanlara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak belirtilen boyutlarda gerçekleşen gruplar arası fark, ön test sonuçlarında olduğu gibi anlamlı değildir.

Tablo 4. 87.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Fayda	Yurt	9	6,38	51,00	15,000	,040
	Aile	8	11,33	102,00		

Fayda alt boyutunda ailesiyle kalan öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir [U= 15,000; p<,05]. Bu durum ön test sonuçlarının devamı niteliğindedir.

Tablo 4. 88.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Ok.tut.gen. ort.	Evet	6	3,37	,622	,320	,753
	Hayır	11	3,25	,727		
Sevgi	Evet	6	3,01	,774	,177	,862
	Hayır	11	2,93	,930		
Nefret	Evet	6	3,46	,796	,476	,641
	Hayır	11	3,25	,916		

Annelerin okurken görülmesinin öğrencilerin okuma tutumunda olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Ancak gruplar arası farklar, hiçbir boyutta anlamlı değildir.

Tablo 4. 89.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Fayda	Evet	6	8,82	97,00	31,000	,838
	Hayır	11	9,33	56,00		

Annesini okurken görmeyen öğrencilerin fayda alt boyutundan elde ettiği ortalama puanların daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür; ancak gruplar arası puan farkları anlamlı değildir.

Tablo 4. 90.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Ok.tut.gen. ort.	Evet	7	3,65	,337	3,351	,004
	Hayır	10	2,78	,723		
Sevgi	Evet	7	3,42	,470	3,367	,004
	Hayır	10	2,31	,880		
Nefret	Evet	7	3,76	,671	3,052	,008
	Hayır	10	2,71	,728		

Babanın okurken görülmesi tüm boyutlarda öğrencilerin okumaya olan tutumlarını anlamlılık düzeyinde olumlu yönde farklılaştırmaktadır. Okumaya olan tutumun olumlu yönde gelişmesinde kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının da deney grubunda olduğu gibi rol model olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 91.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle Okuma Tutumu Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Fayda	Evet	7	9,60	96,00	29,000	,552
	Hayır	10	8,14	57,00		

Babasını okurken gören öğrencilerin fayda alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 92.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Tutumu Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Okuma tutumu	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Gen. ort.	Son test	17	3,29	,674	1,326	,203
	Ön test	17	3,66	,532		
Sevgi	Son test	17	2,96	,854	,780	,447
	Ön test	17	3,23	,722		
Nefret	Son test	17	3,32	,857	2,239	,040
	Ön test	17	4,05	,599		
Fayda	Son test	17	3,83	,781	,998	,333
	Ön test	17	4,10	,467		

Kontrol Grubuna ait okuma tutumu son test ortalamalarının tüm boyutlarda ön test ortalama puanlarına kıyasla düştüğü gözlenmektedir. Son test ve ön test ortalama puanları arası fark, hiçbir boyutta anlamlı değilken nefret alt boyutunda ön test lehine anlamlıdır [$t_{(32)} = 2,239$; $p < ,05$]. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçlarında okumaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucu, öğrencilerin okumak zorunda bırakıldıkları kitaplara bağlayabiliriz.

4. 2. 5. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 93.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma stratejileri	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,947	33	,108
Ok.önc.str. kul.	,907	33	,008
Ok.sır.str.kul.	,955	33	,190
Ok.son.str.kul.	,950	33	,133

Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili genel ortalama puanlarının ($D(33) = ,947$; $p > ,005$), okuma sırası ($D(33) = ,955$; $p > ,005$) ve sonrası strateji kullanımı ($D(33) = ,950$; $p > ,005$) ile ilgili puanların dağılımlarının normal olduğu; ancak okuma öncesi strateji kullanımı ile ilgili puan ortalamalarının ($D(33) = ,907$; $p < ,005$) normal dağılmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 94.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Bayan	16	3,33	,540	,505	,617
	Bay	17	3,42	,500		
Ok.sır.str.kul.	Bayan	16	2,69	,772	,426	,673
	Bay	17	2,82	,909		
Ok.son.str.kul.	Bayan	16	3,14	,766	,647	,522
	Bay	17	3,30	,603		

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla genel ortalama puanlarının, okuma sırası ve sonrası strateji kullanımı ile ilgili puanlarının daha yüksek gerçekleştiği ifade edilebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 95.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Bayan	16	17,66	282,50	125,500	,702
	Bay	17	16,38	278,50		

Okuma öncesi stratejileri kullanım sıklığının kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 96.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Yurt	16	3,54	,563	1,894	,068
	Aile	17	3,22	,420		
Ok.sır.str.kul.	Yurt	16	2,91	1,025	1,028	,312
	Aile	17	2,61	,603		
Ok.son.str.kul.	Yurt	16	3,39	,756	1,416	,167
	Aile	17	3,06	,577		

Her boyutta yurttan kalan öğrencilerin ailesiyle kalan öğrencilere kıyasla okuma stratejilerinin kullanım düzeylerinin daha yüksek gerçekleştiği söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir. Yurttan kalan öğrenciler lehine oluşan farkı bu öğrencilerin etüt saatleri gibi çalışma saatlerinin olmasına bağlayabiliriz.

Tablo 4. 97.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Yurt	16	20,03	320,50	87,500	,077
	Aile	17	14,15	240,50		

Aynı durum okuma öncesi stratejilerin kullanımında da yurttan kalan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 98.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	21	3,36	,546	,224	,824
	Hayır	12	3,40	,475		
Ok.sır.str.kul.	Evet	21	2,86	,824	,930	,360
	Hayır	12	2,58	,860		
Ok.son.str.kul.	Evet	21	3,20	,686	,270	,789
	Hayır	12	3,26	,698		

Genel ortalama puanlarında ve okuma sonrası stratejilerin kullanımından elde edilen puanlarda annelerini okurken görmeyen öğrenciler lehine; okuma sırası stratejilerin kullanımında annelerini okurken gören öğrencilerin lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinden uzaktır.

Tablo 4. 99.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	21	14,79	310,50	79,500	,078
	Hayır	12	20,88	250,50		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında da annelerini okurken görmeyen öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 100.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T-Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	17	3,56	,447	2,307	,028
	Hayır	16	3,18	,517		
Ok.sır.str.kul.	Evet	17	3,07	,656	2,399	,023
	Hayır	16	2,42	,892		
Ok.son.str.kul.	Evet	17	3,53	,489	3,024	,005
	Hayır	16	2,89	,712		

Genel ortalamalarda [$t_{(31)} = 2,307$; $p < ,05$], okuma sırası [$t_{(31)} = 2,399$; $p < ,05$] ve sonrası strateji kullanımında [$t_{(31)} = 3,024$; $p < ,05$] babalarını okurken gören öğrencilerin lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Babaların okuma stratejilerinin kullanımında da okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede olduğu gibi rol model olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 101.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	17	15,15	257,50	104,500	,251
	Hayır	16	18,97	303,50		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında babalarını okurken görmeyen öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da anlamlılıktan uzaktır.

4. 2. 6. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 102.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma stratejileri	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,969	33	,454
Ok.önc.str. kul.	,910	33	,010
Ok.sır.str.kul.	,966	33	,369
Ok.son.str.kul.	,974	33	,584

Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili genel ortalama puanlarının ($D(33)=,969$; $p>,005$), okuma sırası ($D(33)=,966$; $p>,005$) ve sonrası strateji kullanımı ($D(33)=,974$; $p>,005$) ile ilgili puanların dağılımlarının normal olduğu; ancak okuma öncesi strateji kullanımı ile ilgili puan ortalamalarının ($D(33)=,910$; $p<,005$) normal dağılmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 103.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Bayan	16	3,58	,600	,505	,617
	Bay	17	3,51	,558		
Ok.sır.str.kul.	Bayan	16	2,96	1,122	,426	,673
	Bay	17	2,84	1,004		
Ok.son.str.kul.	Bayan	16	3,41	,553	,647	,522
	Bay	17	3,38	,808		

DeneySEL süreç sonrasında genel ortalama puanlarında, okuma sırası ve sonrası stratejilerin kullanımından elde edilen puanlarda kız öğrenciler lehine bir fark bulunmaktadır. Ancak gruplar arası fark, hiçbir boyutta anlamlı değildir.

Tablo 4. 104.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Bayan	16	18,34	293,50	114,500	,432
	Bay	17	15,74	267,50		

Okuma öncesi stratejilerin kullanım sıklığında da kız öğrenciler lehine bir fark olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir. Strateji kullanımı ile ilgili son testte ortalamalar genel olarak kızlar lehine gerçekleşmiştir. Dolayısıyla deneysel sürecin okuma tutumunda olduğu gibi okuma stratejilerinin kullanımında da kızları, erkeklere kıyasla daha fazla etkilediği söylenebilir.

Tablo 4. 105.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Yurt	16	3,70	,611	1,539	,134
	Aile	17	3,40	,504		
Ok.sır.str.kul.	Yurt	16	2,95	1,160	,284	,778
	Aile	17	2,85	,964		
Ok.son.str.kul.	Yurt	16	3,59	,700	1,655	,108
	Aile	17	3,21	,619		

Her boyutta, yurttan kalan öğrencilerin ailesiyle kalan öğrencilere kıyasla okuma stratejileri kullanım düzeylerinin daha yüksek gerçekleştiği söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 106.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Yurt	16	21,13	338,00	70,000	,016
	Aile	17	13,12	223,00		

Deneyisel süreç sonrasında yurttan kalan öğrencilerin anlamlı düzeyde ailesiyle kalan öğrencilere kıyasla okuma öncesi stratejileri kullanım durumunun daha yüksek gerçekleştiği söylenebilir [$U = 70,000$; $p < ,05$].

Tablo 4. 107.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	21	3,56	,667	,240	,812
	Hayır	12	3,51	,369		
Ok.sır.str.kul.	Evet	21	2,96	1,133	,403	,690
	Hayır	12	2,80	,917		
Ok.son.str.kul.	Evet	21	3,39	,787	,054	,957
	Hayır	12	3,40	,455		

Genel ortalama puanları ve okuma sırası stratejilerin kullanımından elde edilen puanlar, annelerini okurken gören öğrenciler lehine; okuma sonrası stratejilerin kullanımından elde edilen puanlar ise annelerini okurken görmeyen öğrencilerin lehine gerçekleşmiş olsa da gruplar arası puan farkları anlamlılık düzeyinden oldukça uzaktır.

Tablo 4. 108.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	21	16,90	355,00	124,000	,939
	Hayır	12	17,17	206,00		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında annelerini okurken görmeyen öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 109.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T-Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	17	3,70	,599	1,618	,116
	Hayır	16	3,38	,506		
Ok.sır.str.kul.	Evet	17	3,14	1,033	1,393	,174
	Hayır	16	2,64	1,032		
Ok.son.str.kul.	Evet	17	3,63	,662	2,243	,032
	Hayır	16	3,14	,612		

Babalarını okurken gören öğrencilerin okuma stratejisi kullanım durumlarının daha üst düzey sıklıkta olduğu söylenebilir. Ancak bu farklılık sadece okuma sonrası kullanılan stratejiler boyutunda babasını okurken gören öğrenciler lehine anlamlılık düzeyindedir [$t_{(31)} = 2,243$; $p < ,05$].

Tablo 4. 110.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	17	15,85	269,50	116,500	,476
	Hayır	16	18,22	291,50		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında babalarını okurken görmeyen öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da anlamlılıktan uzaktır. Babaların etkisinin süreç sonunda azaldığı söylenebilir. Bu duruma öğrencilerin okulda geçirdiği zamanın ve ders yüklerinin artmasının neden olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 111.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Okuma str.	Test	N	\bar{X}	SS	t	p
Gen. ort.	Son test	33	3,55	,570	1,929	,063
	Ön test	33	3,38	,514		
Ok.ön.str.kul.	Son test	33	4,47	,429	2,545	,016
	Ön test	33	4,29	,512		
Ok.sır.str.kul.	Son test	33	2,90	1,048	,903	,373
	Ön test	33	2,76	,835		
Ok.son.str.kul.	Son test	33	3,39	,677	1,458	,155
	Ön test	33	3,22	,680		

Deney gruplarına ait okuma stratejilerinin kullanımı son test ortalama değerlerinin tüm boyutlarda artış gösterdiği söylenebilir. Öte yandan son test ve ön test puan ortalamaları arası fark, sadece okuma öncesi stratejiler kullanımında son test lehine anlamlıdır [$t_{(32)} = 2,545$; $p < ,05$].

4. 2. 7. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 112.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma stratejileri	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,970	17	,812
Ok.önc.str. kul.	,725	17	,000
Ok.sır.str.kul.	,978	17	,932
Ok.son.str.kul.	,939	17	,304

Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili genel ortalama puanlarının ($D(17) = ,970$; $p > ,005$), okuma sırası ($D(17) = ,978$; $p > ,005$) ve sonrası strateji kullanımı ($D(17) = ,939$; $p > ,005$) ile ilgili puanların dağılımlarının normal olduğu; ancak okuma öncesi strateji kullanımı ile ilgili puan ortalamalarının ($D(17) = ,725$; $p < ,005$) normal dağılmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 113.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Bayan	3	3,70	,378	1,066	,303
	Bay	14	3,37	,502		
Ok.sır.str.kul.	Bayan	3	3,11	,673	,471	,645
	Bay	14	2,84	,916		
Ok.son.str.kul.	Bayan	3	3,51	,739	,484	635
	Bay	14	3,32	,607		

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla tüm boyutlarda okuma stratejisi kullanımından daha yüksek puan elde ettikleri söylenebilir. Ancak durum böyle olsa da gruplar arası puan farkları anlamlı değildir.

Tablo 4. 114.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Bayan	3	11,00	33,00	15,000	,443
	Bay	14	8,57	120,00		

Okuma öncesi stratejilerin kullanım sıklığının kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası fark, yine anlamlı değildir.

Tablo 4. 115.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Yurt	9	3,46	,368	,261	,797
	Aile	8	3,40	,598		
Ok.sır.str.kul.	Yurt	9	3,04	,622	,659	,520
	Aile	8	2,75	1,057		
Ok.son.str.kul.	Yurt	9	3,41	,607	,353	,729
	Aile	8	3,30	,647		

Yurtta kalan öğrencilerin ailesiyle kalan öğrencilere kıyasla okuma stratejilerinin kullanımından daha yüksek puanlar elde ettiği söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinden uzaktır.

Tablo 4. 116.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Yurt	9	10,33	93,00	24,000	,242
	Aile	8	7,50	60,00		

Aynı durum, okuma öncesi stratejilerin kullanımında da yurtta kalan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 117.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	6	3,58	,455	,942	,361
	Hayır	11	3,34	,508		
Ok.sır.str.kul.	Evet	6	3,13	,890	,861	,403
	Hayır	11	2,75	,863		
Ok.son.str.kul.	Evet	6	3,40	,490	,231	,820
	Hayır	11	3,33	,690		

Genel ortalama puanlarında, okuma sırası ve sonrası stratejilerin kullanımından elde edilen puanlarda annelerini okurken gören öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinden oldukça uzaktır.

Tablo 4. 118.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	6	8,58	51,50	30,500	,799
	Hayır	11	9,23	101,50		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında ise; annelerini okurken görmeyen öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 119.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	7	3,38	,481	,291	,775
	Hayır	10	3,46	,519		
Ok.sır.str.kul.	Evet	7	3,21	,497	1,312	,209
	Hayır	10	2,66	1,015		
Ok.son.str.kul.	Evet	7	3,39	,452	,204	,841
	Hayır	10	3,33	,725		

Okuma sırası ve sonrası stratejilerin kullanımında babalarını okurken gören öğrenciler lehine bir durum söz konusu iken genel ortalama da babalarını okurken görmeyenler lehine bir fark söz konusudur. Ancak gruplar arası farklar anlamlılıktan uzaktır.

Tablo 4. 120.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	7	6,29	44,00	16,000	,060
	Hayır	10	10,90	109,00		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında babalarını okurken görmeyen öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde olmayan bir fark söz konusudur.

4. 2. 8. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 121.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Okuma stratejileri	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,909	17	,097
Ok.önc.str. kul.	,737	17	,000
Ok.sır.str.kul.	,914	17	,116
Ok.son.str.kul.	,902	17	,073

Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili genel ortalama puanlarının ($D(17)=,909$; $p>,005$), okuma sırası ($D(17)=,914$; $p>,005$) ve sonrası strateji kullanımı ($D(17)=,902$; $p>,005$) ile ilgili puanların dağılımlarının normal olduğu; ancak okuma öncesi strateji kullanımı ile ilgili puan ortalamalarının ($D(17)=,737$; $p<,005$) normal dağılmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 122.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Bayan	3	3,83	,254	1,132	,275
	Bay	14	3,38	,655		
Ok.sır.str.kul.	Bayan	3	3,44	,535	1,034	,318
	Bay	14	2,85	,935		
Ok.son.str.kul.	Bayan	3	3,91	,438	1,179	,257
	Bay	14	3,34	,795		

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla tüm boyutlarda okuma stratejisi kullanımından daha yüksek puan elde ettikleri söylenebilir. Ancak durum böyle olsa da gruplar arası puan farkları anlamlı değildir.

Tablo 4. 123.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Bayan	3	11,33	34,00	14,000	,371
	Bay	14	8,50	119,00		

Okuma öncesi stratejilerin kullanım sıklığının da kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası fark, yine anlamlı değildir.

Tablo 4. 124.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Yurt	9	3,53	,575	,478	,640
	Aile	8	3,38	,702		
Ok.sır.str.kul.	Yurt	9	3,09	,768	,632	,537
	Aile	8	2,81	1,051		
Ok.son.str.kul.	Yurt	9	3,56	,459	,678	,508
	Aile	8	3,31	1,030		

Yurtta kalan öğrencilerin ailesiyle kalan öğrencilere kıyasla okuma stratejilerinin kullanımından daha yüksek puanlar elde ettiği söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinden uzaktır.

Tablo 4. 125.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Yurt	9	10,31	82,50	25,500	,305
	Aile	8	7,83	70,50		

Aynı durum okuma öncesi stratejilerin kullanımında da yurtta kalan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 126.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	6	3,66	,300	,974	,346
	Hayır	11	3,35	,733		
Ok.sır.str.kul.	Evet	6	3,05	,834	,313	,758
	Hayır	11	2,90	,961		
Ok.son.str.kul.	Evet	6	3,79	,322	1,403	,181
	Hayır	11	3,26	,882		

Okuma stratejisinin kullanımı ile ilgili boyutlarda annesini okurken gören öğrenciler lehine bir durum olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 127.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	6	9,75	58,50	28,500	,660
	Hayır	11	8,59	94,50		

Aynı durum okuma öncesi stratejilerin kullanımında da “annem okur” diyen öğrenciler lehine söz konusudur. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 128.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	7	3,38	,495	,467	,647
	Hayır	10	3,52	,717		
Ok.sır.str.kul.	Evet	7	3,04	,724	,325	,749
	Hayır	10	2,90	1,031		
Ok.son.str.kul.	Evet	7	3,26	,574	,804	,434
	Hayır	10	3,57	,884		

Genel ortalama ve okuma sonrası stratejilerin kullanımında babalarını okurken görmeyenler lehine, okuma sırası stratejilerinin kullanımında ise babalarını okurken görenler lehine bir durum söz konusudur. Öte yandan gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 129.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ok.önc.str.kul.	Evet	7	8,14	57,00	29,000	,553
	Hayır	10	10,90	96,00		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında babalarını okurken görmeyen öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 130.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Stratejilerinin Kullanımı Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Okuma str.	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Gen. ort.	Son test	17	3,46	,622	,329	,746
	Ön test	17	3,43	,489		
Ok.ön.str.kul.	Son test	17	4,05	,623	,187	,854
	Ön test	17	4,09	,886		
Ok.sır.str.kul.	Son test	17	2,96	,894	,335	,742
	Ön test	17	2,89	,865		
Ok.son.str.kul.	Son test	17	3,44	,766	,489	,631
	Ön test	17	3,35	,611		

Okuma öncesi stratejilerin kullanımı dışındaki her boyutta son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına kıyasla artış gösterdiği söylenebilir. Ancak son test ve ön test puan ortalamaları arası fark, anlamlılıktan çok uzaktır.

4. 2. 9. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 131.

Deney Grubu I ve II'ye Ait İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

İnsani Değerler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,970	33	,472
Barışçı olma	,948	33	,115
Dürüstlük	,946	33	,099
Arkadaşlık	,901	33	,006
Hoşgörü	,964	33	,339
Saygı	,942	33	,076
Sorumluluk	,935	33	,051

Arkadaşlık boyutu ($D(33)=,901$; $p<,005$) dışındaki boyutlardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. 132.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Bayan	16	3,88	,320	1,945	,061
	Bay	17	3,66	,319		
Barışçı olma	Bayan	16	4,30	,489	2,079	,046
	Bay	17	3,91	,561		
Dürüstlük	Bayan	16	3,90	,651	,528	,601
	Bay	17	3,77	,722		
Hoşgörü	Bayan	16	3,26	,594	,369	,714
	Bay	17	3,19	,562		
Saygı	Bayan	16	3,33	,988	,627	,535
	Bay	17	3,50	,590		
Sorumluluk	Bayan	16	3,76	,402	1,421	,165
	Bay	17	3,54	,486		

Saygı boyutu dışındaki tüm boyutlarda kız öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ancak bu fark, sadece barışçı olma boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlılık düzeyindedir [$t_{(31)} = 2,079$; $p<,05$]. Bu farklı durum dışındaki hiçbir boyutta anlamlılık düzeyinde farklılık söz konusu değildir.

Tablo 4. 133.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Arkadaşlık	Bayan	16	20,59	329,50	78,500	,037
	Bay	17	13,62	231,50		

Ayrıca arkadaşlık alt boyutunda da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur [U = 78,500; p<,05]. Bu bulgularlar kızların erkeklere kıyasla daha barışçıl ve arkadaşlık duygularının daha gelişkin olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 134.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Yurt	16	3,82	,311	,901	,375
	Aile	17	3,71	,354		
Barışçı olma	Yurt	16	4,18	,690	,845	,405
	Aile	17	4,02	,392		
Dürüstlük	Yurt	16	3,98	,727	1,181	,247
	Aile	17	3,70	,626		
Hoşgörü	Yurt	16	3,23	,587	,068	,946
	Aile	17	3,22	,572		
Saygı	Yurt	16	3,62	,697	1,420	,166
	Aile	17	3,23	,864		
Sorumluluk	Yurt	16	3,62	,483	,320	,751
	Aile	17	3,67	,439		

Sorumluluk boyutu dışındaki tüm boyutlarda yurttan kalan öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ancak hiçbir boyutta gruplar arası farklar, anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 135.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Özellikleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Arkadaşlık	Yurt	16	17,66	282,50	125,500	,703
	Aile	17	16,38	278,50		

Arkadaşlık alt boyutunda da yurttan kalan öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 136.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	21	3,83	,405	,886	,383
	Hayır	12	3,72	,287		
Barışçı olma	Evet	21	4,38	,430	2,343	,026
	Hayır	12	3,94	,562		
Dürüstlük	Evet	21	3,81	,784	,178	,860
	Hayır	12	3,85	,635		
Hoşgörü	Evet	21	3,08	,660	1,099	,280
	Hayır	12	3,30	,511		
Saygı	Evet	21	3,38	,664	,189	,851
	Hayır	12	3,44	,884		
Sorumluluk	Evet	21	3,85	,391	2,027	,051
	Hayır	12	3,53	,456		

Genel ortalamada, barışçı olma boyutunda ve sorumluluk boyutunda annesini okurken gören öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Üstelik gruplar arası farklar, barışçı olma boyutunda annesini okurken gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir [$t_{(31)} = 2,343$; $p < ,05$]. Öbür taraftan gruplar arası farklar, anlamlılık düzeyinde olmasa da dürüstlük, hoşgörü ve saygı boyutlarında annesini okurken görmeyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4. 137.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Özellikleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Arkadaşlık	Evet	21	17,00	357,00	126,000	1,000
	Hayır	12	17,00	204,00		

Arkadaşlık alt boyutunda ise, grupların elde ettikleri ortalama puanlar birbirine denk gerçekleşmiştir.

Tablo 4. 138.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	17	3,83	,362	1,117	,273
	Hayır	16	3,70	,300		
Barışçı olma	Evet	17	4,26	,404	1,644	,110
	Hayır	16	3,95	,642		
Dürüstlük	Evet	17	3,73	,721	,868	,392
	Hayır	16	3,94	,646		
Hoşgörü	Evet	17	3,18	,588	,383	,704
	Hayır	16	3,26	,569		
Saygı	Evet	17	3,43	,674	,091	,928
	Hayır	16	3,41	,924		
Sorumluluk	Evet	17	3,73	,381	1,016	,318
	Hayır	16	3,57	,513		

Genel ortalamada, barışçı olma, saygı ve sorumluluk boyutlarında babasını okurken gören öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında ise babasını okurken görmeyenler lehine bir fark söz konusudur. Ancak hiçbir boyutta gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 139.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Özellikleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Arkadaşlık	Evet	17	19,00	304,00	104,000	,245
	Hayır	16	15,12	257,00		

Arkadaşlık alt boyutunda ise, babasını okurken gören öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da gruplar arası fark, anlamlı değildir.

4. 2. 10. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 140.

Deney Grubu I ve II'ye Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

İnsani Değerler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,973	33	,577
Barışçı olma	,877	33	,001
Dürüstlük	,910	33	,010
Arkadaşlık	,920	33	,018
Hoşgörü	,969	33	,455
Saygı	,966	33	,380
Sorumluluk	,961	33	,283

Genel ortalama ($D(33)= ,973$; $p>,005$), hoşgörü($D(33)= ,969$; $p>,005$), saygı ($D(33)= ,966$; $p>,005$) ve sorumluluk boyutlarındaki ($D(33)= ,961$; $p>,005$) veriler normal dağılım gösteriyorken; barışçı olma ($D(33)= ,877$; $p<,005$), dürüstlük ($D(33)= ,910$; $p<,005$) ve arkadaşlık boyutunda ($D(33)= ,920$; $p<,005$) verilerin dağılımları normal değildir.

Tablo 4. 141.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Bayan	16	3,92	,367	2,395	,023
	Bay	17	3,63	,308		
Hoşgörü	Bayan	16	3,64	,689	2,041	,050

	Bay	17	3,17	,617		
Saygı	Bayan	16	3,77	,605	2,542	,016
	Bay	17	3,31	,416		
Sorumluluk	Bayan	16	3,93	,359	1,985	,056
	Bay	17	3,66	,432		

Genel ortalama, saygı ve sorumluluk boyutlarında oluşan fark, kız öğrenciler lehinedir. Üstelik bu fark, genel ortalama [$t_{(31)} = 2,395$; $p < ,05$] ve saygı boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir [$t_{(31)} = 2,542$; $p < ,05$]. Öbür taraftan hoşgörü boyutunda erkek öğrenciler lehine bir fark vardır. Ancak bu fark, anlamlılıktan uzaktır.

Tablo 4. 142.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Barışçı olma	Bayan	16	18,38	294,00	114,000	,422
	Bay	17	15,71	267,00		
Dürüstlük	Bayan	16	17,75	284,00	124,000	,655
	Bay	17	16,29	277,00		
Arkadaşlık	Bayan	16	20,56	329,00	79,000	,039
	Bay	17	13,65	232,00		

Barışçı olma, dürüstlük ve arkadaşlık boyutlarında kız öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ayrıca bu farklı durum, arkadaşlık boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlılık düzeyindedir [$U = 79,000$; $p < ,05$].

Tablo 4. 143.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Yurt	16	3,82	,341	,732	,470
	Aile	17	3,72	,386		
Hoşgörü	Yurt	16	3,51	,601	,927	,361
	Aile	17	3,29	,756		
Saygı	Yurt	16	3,58	,523	,473	,640
	Aile	17	3,49	,602		

Sorumluluk	Yurt	16	3,81	,469	,225	,824
	Aile	17	3,77	,373		

Genel ortalama, saygı, sorumluluk ve hoşgörü boyutlarında yurttan kalanlar lehine bir fark söz konusu olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 144.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Barışçı olma	Yurt	16	18,41	294,50	113,500	,412
	Aile	17	15,68	266,50		
Dürüstlük	Yurt	16	18,97	303,50	104,500	,241
	Aile	17	15,15	257,50		
Arkadaşlık	Yurt	16	17,03	272,50	135,500	,986
	Aile	17	16,97	288,50		

Barışçı olma, dürüstlük ve arkadaşlık boyutlarında yurttan kalan öğrenciler lehine bir fark olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 145.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	21	3,78	,340	,172	,865
	Hayır	12	3,76	,414		
Hoşgörü	Evet	21	3,41	,639	,166	,870
	Hayır	12	3,37	,786		
Saygı	Evet	21	3,55	,499	,155	,878
	Hayır	12	3,52	,601		
Sorumluluk	Evet	21	3,95	,366	1,751	,090
	Hayır	12	3,70	,422		

Genel ortalama, hoşgörü, saygı ve sorumluluk boyutlarında annesini okuyan öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde olmayan bir fark belirlenmiştir.

Tablo 4. 146.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Barışçı olma	Evet	21	19,96	239,50	90,500	,179
	Hayır	12	15,31	321,50		
Dürüstlük	Evet	21	15,33	184,00	106,000	,439
	Hayır	12	17,95	377,00		
Arkadaşlık	Evet	21	15,88	190,50	112,500	,612
	Hayır	12	17,64	370,50		

Dürüstlük ve arkadaşlık boyutları dışında annesini okurken gören öğrenciler lehine bir fark olsa da gruplar arası farklar anlamlılıktan uzaktır.

Tablo 4. 147.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Evet	17	3,77	,412	,007	,995
	Hayır	16	3,77	,314		
Hoşgörü	Evet	17	3,41	,728	,087	,931
	Hayır	16	3,39	,658		
Saygı	Evet	17	3,58	,509	,473	,640
	Hayır	16	3,49	,613		
Sorumluluk	Evet	17	3,89	,353	1,286	,208
	Hayır	16	3,70	,461		

Genel ortalama, hoşgörü, saygı ve sorumluluk boyutlarında babasını okurken gören öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde olmayan bir fark belirlenmiştir.

Tablo 4. 148.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Barışçı olma	Evet	17	15,32	260,50	107,500	,299
	Hayır	16	18,78	300,50		
Dürüstlük	Evet	17	20,44	347,50	77,500	,029

	Hayır	16	13,34	213,50		
Arkadaşlık	Evet	17	17,56	298,50	126,500	,731
	Hayır	16	16,41	262,50		

Barişçi olma boyutu dışındaki boyutlarda babasını okurken gören öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ayrıca bu fark, dürüstlük değerinde babasını okurken görenler lehine anlamlılık düzeyindedir [$U = 77,500$; $p < ,05$].

Tablo 4. 149.

Deney Grubu I ve II'ye Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Gen. ort.	Son test	33	3,77	,362	,967	,337
	Ön test	33	3,69	,339		
Barişçi olma	Son test	33	4,20	,602	,883	,384
	Ön test	33	4,10	,554		
Dürüstlük	Son test	33	3,70	,377	1,121	,271
	Ön test	33	3,84	,681		
Arkadaşlık	Son test	33	3,71	,695	2,011	,053
	Ön test	33	3,91	,579		
Hoşgörü	Son test	33	3,40	,684	1,123	,266
	Ön test	33	3,22	,570		
Saygı	Son test	33	3,53	,558	,858	,397
	Ön test	33	3,42	,800		
Sorumluluk	Son test	33	3,79	,416	1,402	,171
	Ön test	33	3,65	,454		

Genel ortalama, barişçi olma, hoşgörü, saygı ve sorumluluk alt boyutları dışındaki boyutlarda ön test lehine bir fark söz konusudur. Dolayısıyla dürüstlük ve arkadaşlık değerlerine ait puanlar ön test sonuçlarında daha yüksek iken son test sonuçlarında daha düşük gerçekleşmiştir. Ancak ön test ve son test puanları arasındaki farklar hiçbir boyutta anlamlılık düzeyinde değildir.

4. 2. 11. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 150.

Kontrol Grubuna Ait İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

İnsani Değerler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,938	17	,293
Barişçi olma	,948	17	,418
Dürüstlük	,905	17	,083
Arkadaşlık	,931	17	,223
Hoşgörü	,970	17	,827
Saygı	,902	17	,073
Sorumluluk	,940	17	,317

Tüm boyutlarda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Böylece elde edilen verilerin parametrik t testi ile analiz edilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 151.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Bayan	3	3,84	,576	,795	,439
	Bay	14	3,65	,322		
Barişçi olma	Bayan	3	4,00	,400	,886	,390
	Bay	14	3,65	,634		
Dürüstlük	Bayan	3	3,91	1,010	,509	,618
	Bay	14	3,66	,750		
Arkadaşlık	Bayan	3	4,38	,419	,981	,342
	Bay	14	4,03	,585		
Hoşgörü	Bayan	3	3,50	,901	,503	,623
	Bay	14	3,32	,484		
Saygı	Bayan	3	3,22	1,170	,017	,986
	Bay	14	3,21	,621		
Sorumluluk	Bayan	3	3,33	,288	,922	,371
	Bay	14	3,57	,420		

Sorumluluk boyutu dışındaki tüm boyutlarda kız öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ancak, gruplar arası fark, hiçbir boyutta anlamlı değildir.

Tablo 4. 152.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Yurt	9	3,73	,339	,545	,594
	Aile	8	3,63	,404		
Barışçı olma	Yurt	9	3,60	,600	,844	,412
	Aile	8	3,85	,621		
Dürüstlük	Yurt	9	4,00	,695	1,775	,096
	Aile	8	3,37	,755		
Arkadaşlık	Yurt	9	4,07	,595	,180	,860
	Aile	8	4,12	,568		
Hoşgörü	Yurt	9	3,47	,317	,954	,335
	Aile	8	3,21	,725		
Saygı	Yurt	9	3,25	,640	,265	,794
	Aile	8	3,16	,796		
Sorumluluk	Yurt	9	3,66	,375	1,550	,142
	Aile	8	3,37	,400		

Genel ortalamada, dürüstlük, hoşgörü, saygı ve sorumluluk boyutlarında yurtta kalan öğrenciler lehine; barışçı olma ve arkadaşlık boyutlarında ise aileleriyle kalan öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da gruplar arası farklar hiçbir boyutta anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 153.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Evet	6	3,78	,319	,770	,453
	Hayır	11	3,63	,389		
Barışçı olma	Evet	6	4,03	,344	1,678	,114
	Hayır	11	3,54	,657		
Dürüstlük	Evet	6	3,58	,562	,472	,644
	Hayır	11	3,77	,883		
Arkadaşlık	Evet	6	4,19	,541	,507	,619
	Hayır	11	4,04	,596		
Hoşgörü	Evet	6	3,50	,353	,812	,429

	Hayır	11	3,27	,627		
Saygı	Evet	6	3,16	,722	,208	,838
	Hayır	11	3,24	,716		
Sorumluluk	Evet	6	3,70	,292	1,387	,186
	Hayır	11	3,43	,434		

Genel ortalama da, barışçı olma, arkadaşlık, hoşgörü ve sorumluluk boyutlarında annesini okurken gören öğrenciler lehine; dürüstlük ve saygı boyutlarında ise annesini okurken görmeyen öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da gruplar arası farklar hiçbir boyutta anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 154.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Evet	7	3,77	,358	,849	,409
	Hayır	10	3,62	,371		
Barışçı olma	Evet	7	3,96	,478	2,201	,044
	Hayır	10	3,37	,626		
Dürüstlük	Evet	7	4,03	,821	1,536	,145
	Hayır	10	3,47	,681		
Arkadaşlık	Evet	7	4,28	,497	1,157	,265
	Hayır	10	3,96	,597		
Hoşgörü	Evet	7	3,50	,408	,926	,369
	Hayır	10	3,25	,623		
Saygı	Evet	7	3,38	,731	,810	,431
	Hayır	10	3,10	,685		
Sorumluluk	Evet	7	3,64	,537	,967	,349
	Hayır	10	3,45	,283		

Tüm boyutlarda babalarını okurken gören öğrencilerin insani değerler ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar daha yüksek gerçekleşmiştir. Üstelik barışçı olma boyutunda gruplar arası fark, babasını okurken gören öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir [$t_{(15)} = 2,201$; $p < ,05$].

4. 2. 12. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 155.

Kontrol Grubuna Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

İnsani Değerler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Genel ortalama	,975	17	,899
Barışçı olma	,967	17	,766
Dürüstlük	,917	17	,132
Arkadaşlık	,898	17	,062
Hoşgörü	,974	17	,880
Saygı	,911	17	,105
Sorumluluk	,846	17	,009

Sorumluluk boyutu ($D(17)= ,846$; $p<,005$)dışındaki boyutlarda verilerin dağılımının normal gerçekleştiği söylenebilir. Bu durumda sorumluluk boyutu ile ilgili verilerin parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ile incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 156.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Bayan	3	3,73	,234	,054	,957
	Bay	14	3,72	,404		
Barışçı olma	Bayan	3	3,66	,808	,359	,725
	Bay	14	3,82	,692		
Dürüstlük	Bayan	3	3,66	,144	,393	,700
	Bay	14	3,75	,353		
Arkadaşlık	Bayan	3	3,94	,787	,040	,968
	Bay	14	3,92	,587		
Hoşgörü	Bayan	3	3,16	1,040	,601	,557
	Bay	14	3,39	,487		
Saygı	Bayan	3	4,11	,693	1,329	,204
	Bay	14	3,47	,759		

Genel ortalama, arkadaşlık ve saygı boyutlarına ait ortalama puanlarda kız öğrenciler lehine bir fark söz konusu iken; barışçı olma, dürüstlük ve hoşgörü

boyutlarında erkek öğrenciler lehine bir fark bulunmaktadır. Ancak gruplar arası farklar hiçbir boyutta anlamlı değildir.

Tablo 4. 157.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Sorumluluk	Bayan	3	7,83	23,50	17,500	,641
	Bay	14	9,25	129,50		

Sorumluluk alt boyutunda erkek öğrenciler lehine bir fark vardır. Ancak gruplar arası fark, anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 158.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Yurt	9	3,64	,405	,852	,408
	Aile	8	3,80	,341		
Barışçı olma	Yurt	9	3,57	,569	1,459	,165
	Aile	8	4,05	,761		
Dürüstlük	Yurt	9	3,77	,291	,560	,584
	Aile	8	3,68	,372		
Arkadaşlık	Yurt	9	3,92	,677	,039	,970
	Aile	8	3,93	,541		
Hoşgörü	Yurt	9	3,30	,463	,347	,733
	Aile	8	3,40	,718		
Saygı	Yurt	9	3,37	,715	1,262	,226
	Aile	8	3,83	,796		

Genel ortalama, barışçı olma, arkadaşlık, hoşgörü ve saygı boyutlarında ailesiyle kalan öğrenciler lehine; dürüstlük boyutunda ise yurttaki öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ancak gruplar arası farklı puanlar, anlamlı değildir.

Tablo 4. 159.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Sorumluluk	Yurt	9	10,67	96,00	21,000	,127
	Aile	8	7,13	57,00		

Sorumluluk alt boyutunda yurttan kalan öğrenciler lehine bir fark vardır. Ancak gruplar arası fark, anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 160.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Evet	6	3,78	,316	,512	,616
	Hayır	11	3,68	,411		
Barışçı olma	Evet	6	4,23	,427	2,111	,052
	Hayır	11	3,56	,703		
Dürüstlük	Evet	6	3,75	,500	,134	,895
	Hayır	11	3,72	,207		
Arkadaşlık	Evet	6	4,04	,596	1,069	,302
	Hayır	11	3,72	,593		
Hoşgörü	Evet	6	3,16	,437	,977	,344
	Hayır	11	3,45	,640		
Saygı	Evet	6	3,77	,544	,740	,471
	Hayır	11	3,48	,873		

Hoşgörü alt boyutu dışındaki bütün boyutlarda annesini okurken gören öğrenciler lehine bir fark bulunmaktadır. Ancak hiçbir boyutta gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 161.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Sorumluluk	Evet	6	11,75	70,50	16,500	,080
	Hayır	11	7,50	82,50		

Sorumluluk alt boyutunda da annesini okurken gören öğrenciler lehine bir fark vardır. Ancak gruplar arası fark, anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 162.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ort.	Evet	7	3,78	,324	,599	,558
	Hayır	10	3,67	,415		
Barışçı olma	Evet	7	3,71	,790	,418	,882
	Hayır	10	3,86	,646		
Dürüstlük	Evet	7	3,89	,318	1,787	,094
	Hayır	10	3,62	,294		
Arkadaşlık	Evet	7	4,19	,556	1,560	,140
	Hayır	10	3,75	,583		
Hoşgörü	Evet	7	3,42	,345	,438	,667
	Hayır	10	3,30	,714		
Saygı	Evet	7	3,52	,766	,281	,783
	Hayır	10	3,63	,808		

Genel ortalama, dürüstlük, arkadaşlık ve hoşgörü boyutlarında babasını okurken gören öğrenciler lehine; barışçı olma ve saygı boyutlarında babasını okurken görmeyen öğrenciler lehine bir fark söz konusu olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 163.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle İnsani Değerler Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

İnsani değerler	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Sorumluluk	Evet	6	8,50	89,50	31,500	,718
	Hayır	11	9,35	93,50		

Sorumluluk alt boyutunda babasını okurken görmeyen öğrenciler lehine bir fark olsa da gruplar arası fark, anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 164.

Kontrol Grubuna Ait İnsani Değerler Ölçeği Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

İnsani değerler	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Gen. ort.	Son test	33	3,72	,372	,279	,782
	Ön test	33	3,68	,368		
Barışçı olma	Son test	33	3,80	,689	,509	,618
	Ön test	33	3,71	,604		
Dürüstlük	Son test	33	3,73	,324	,169	,868
	Ön test	33	3,70	,771		
Arkadaşlık	Son test	33	3,93	,598	1,288	,216
	Ön test	33	4,09	,565		
Hoşgörü	Son test	33	3,35	,580	,000	1,000
	Ön test	33	3,35	,545		
Saygı	Son test	33	3,58	,768	2,468	,025
	Ön test	33	3,21	,696		
Sorumluluk	Son test	33	3,61	,600	,571	,576
	Ön test	33	3,52	,403		

Arkadaşlık ve hoşgörü boyutları dışındaki boyutlarda son test lehine farklılık söz konusudur. Üstelik saygı alt boyutunda son test lehine anlamlı bir fark söz konusudur [$t_{(16)} = 2,468$; $p < ,05$]. Saygı boyutu dışındaki boyutlarda gruplar arası farklı puanlar anlamlı olarak gerçekleşmemiştir.

4. 2. 13. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 165.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,969	33	,446
Gazete metni	,895	33	,004
Edebî metin	,977	33	,687

Bilimsel metne ($D(33)=,969$; $p>,005$) ve edebî metne ait okuma hızları ile ilgili verilerin ($D(33)=,977$; $p>,005$) normal dağıldığı; fakat gazete metnine dair okuma hızı ile ilgili verilerin ($D(33)=,895$; $p<,005$) normal dağılım göstermediği gözlenmiştir.

Tablo 4. 166.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	16	162,08	34,800	,520	,607
	Bay	17	156,62	25,021		
Edebî metin	Bayan	16	174,88	42,853	,731	,470
	Bay	17	166,12	23,882		

Bilimsel ve edebî metni kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha hızlı okudukları söylenebilir; ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 167.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Gazete metni	Bayan	16	19,13	306,00	102,000	,220
	Bay	17	15,00	255,00		

Gazete metninin okunma hızında da kız öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 168.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	16	154,45	23,582	,898	,376
	Aile	17	163,80	34,790		
Edebî metin	Yurt	16	163,96	26,624	1,047	,303
	Aile	17	176,40	39,840		

Ailesiyle kalan öğrencilerin bilimsel metni ve edebî metni yurttan kalan öğrencilere kıyasla daha hızlı okudukları söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 169.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Gazete metni	Yurt	16	14,56	233,00	97,000	,160
	Aile	17	19,29	328,00		

Gazete metninin okunma hızında da ailesiyle kalanlar lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 170.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	21	160,33	29,808	,266	,792
	Hayır	12	157,41	31,031		
Edebî metin	Evet	21	171,82	35,027	,319	,752
	Hayır	12	167,83	33,902		

Bilimsel ve edebî metni okuma hızlarında annelerini okurken görenler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası farklar, anlamlı değildir.

Tablo 4. 171.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Gazete metni	Evet	21	17,71	372,00	111,000	,574
	Hayır	12	15,75	189,00		

Gazete metninin okunma hızında da annesini okurken görenler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 172.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	17	164,46	36,287	1,032	,310
	Hayır	16	153,75	20,682		
Edebî metin	Evet	17	180,32	34,248	1,784	,084
	Hayır	16	159,79	31,688		

Bilimsel ve edebî metni okuma hızlarında babalarını okurken gören öğrenciler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası farklar, anlamlı değildir.

Tablo 4. 173.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız U Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Gazete metni	Evet	17	17,19	275,00	133,000	,914
	Hayır	16	16,82	286,00		

Gazete metninin okunma hızında da babasını okurken görenler lehine bir durum söz konusu olsa da gruplar arası fark, yine anlamlı değildir.

4. 2. 14. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 174.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,928	33	,031
Gazete metni	,894	33	,004
Edebî metin	,938	33	,059

Bilimsel metne ($D(33)= ,928$; $p<,005$) ve gazete metnine ait okuma hızları ile ilgili verilerin ($D(33)= ,894$; $p<,005$) normal dağılmadığı; fakat edebî metne dair okuma hızı ile ilgili verilerin ($D(33)= ,938$; $p>,005$) normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir.

Tablo 4. 175.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilimsel metin	Bayan	16	15,16	242,50	106,500	,288
	Bay	17	18,74	318,50		
Gazete metni	Bayan	16	17,97	287,50	120,500	,576
	Bay	17	16,09	273,50		

Bilimsel metni okuma hızında erkek öğrenciler lehine gerçekleşen fark, gazete metnini okuma hızında kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Ancak gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 176.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Edebî metin	Bayan	16	213,81	54,235	,498	,662
	Bay	17	223,92	61,841		

Erkek öğrencilerin edebî metni kız öğrencilere kıyasla daha hızlı okuyabildikleri söylenebilir. Ancak gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 177.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilimsel metin	Yurt	16	19,69	315,00	93,000	,121
	Aile	17	14,47	246,00		
Gazete metni	Yurt	16	20,69	331,00	77,000	,033
	Aile	17	13,53	230,00		

Yurtta kalan öğrencilerin bilimsel metni ve gazete metnini okuma hızları ailelerinin yanında kalan öğrencilere kıyasla daha hızlı gerçekleşmiştir. Üstelik gazete metnini okumada bu fark, yurtta kalan öğrenciler lehine anlamlıdır [U = 77,000; p<,05]. Ön ölçümde anlamlı bir farklılık olmasa da okuma hızları ailelerinin yanında kalan öğrenciler lehine gerçekleşmişken son ölçüm sonuçlarında bu durum değişmiş okuma hızları anlamlı farklılık düzeyinde yurtta kalan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4. 178.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Edebî metin	Yurt	16	239,25	63,584	2,053	,049
	Aile	17	199,98	45,276		

Yurtta kalan öğrencilerin edebî metni okuma hızları, anlamlılık düzeyinde ailesiyle kalan öğrencilere kıyasla daha yüksektir [$t_{(31)} = 2,053$; $p < ,05$]. Yurtta kalan öğrencilerin okuma hızlarındaki bu artış, onların okuma dışındaki etkinliklerle uğraşma fırsatını daha az bulabilmeleri ile ilgili olabilir.

Tablo 4. 179.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilimsel metin	Evet	21	17,29	363,00	120,000	,822
	Hayır	12	16,50	198,00		
Gazete metni	Evet	21	17,43	366,00	117,000	,736
	Hayır	12	16,25	195,00		

Annemi okurken görürüm, diyen öğrencilerin bilimsel metni ve gazete metnini okuma hızları annemi okurken görmem diyenlere göre daha iyi durumda olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 180.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Edebî metin	Evet	21	224,47	52,831	,714	,481
	Hayır	12	209,47	66,478		

Annemi okurken görürüm, diyen öğrencilerin edebî metni okuma hızlarının da annemi okurken görmem diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası fark, yine anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 181.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren U Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilimsel metin	Evet	17	18,12	308,00	117,000	,494
	Hayır	16	15,81	253,00		

Gazete metni	Evet	17	19,21	326,50	98,500	,176
	Hayır	16	14,66	234,50		

Babamı okurken görürüm, diyen öğrencilerin bilimsel metni ve gazete metnini okuma hızları, babamı okurken görmem, diyenlere göre daha iyi durumda olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 182.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Edebî metin	Evet	17	225,06	56,777	,615	,543
	Hayır	16	212,60	59,607		

Babamı okurken görürüm, diyen öğrencilerin edebî metni okuma hızlarının da babamı okurken görmem, diyen öğrencilere göre daha hızlı olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası fark, yine anlamlılık düzeyinde değildir.

Tablo 4. 183.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Metinler	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel met.	Son ölçüm	33	230,88	60,896	7,381	,000
	Ön ölçüm	33	159,27	29,806		
Gazete met.	Son ölçüm	33	212,14	50,930	2,265	,030
	Ön ölçüm	33	191,00	33,820		
Edebî met.	Son ölçüm	33	219,02	57,596	4,298	,000
	Ön ölçüm	33	170,37	34,142		

Deney gruplarının farklı metin türlerini okuma hızları son ölçümleri, ön ölçüm sonuçlarına göre artış göstermiştir. Bilimsel bir metni dakikada ortalama 159,27 kelime hızla okuyabilen deney grupları bu hızı, son ölçümde dakikada 230,88 kelimeye çıkarmışlardır. Üstelik deney gruplarının bilimsel metni [$t_{(32)} = 7,381$; $p < ,05$], gazete metnini [$t_{(32)} = 2,265$; $p < ,05$] ve edebî metni [$t_{(16)} = 4,298$; $p < ,05$] okuma hızları artışı anlamlı düzeydedir. Bu artışta deneysel süreç boyunca okunan gençlik romanlarının etkisi vardır.

4. 2. 15. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 184.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Hızları Ön Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,954	17	,518
Gazete metni	,936	17	,276
Edebî metin	,975	17	,895

Metinlerin okunma hızları ile ilgili verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu bağlamda kontrol grubuna ait kişisel bilgilerle okuma hızları arasındaki ilişkinin bağımsız t testi ile analiz edilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 185.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	3	140,22	5,060	1,350	,197
	Bay	14	157,75	21,832		
Gazete metni	Bayan	3	182,68	10,686	,139	,891
	Bay	14	180,09	31,063		
Edebî metin	Bayan	3	144,48	18,941	,531	,603
	Bay	14	155,92	35,611		

Bilimsel metni ve edebî metni okuma hızlarında erkek öğrenciler, gazete metnini okuma hızı bakımından kız öğrenciler lehine bir fark söz konusudur. Ancak gruplar arası fark, anlamlı değildir.

Tablo 4. 186.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	9	161,93	22,948	1,591	,132
	Aile	8	146,47	15,955		
Gazete metni	Yurt	9	187,49	34,252	1,079	,297
	Aile	8	172,74	18,828		
Edebî metin	Yurt	9	166,46	39,204	1,765	,098
	Aile	8	139,77	17,791		

Yurtta kalan öğrencilerin evde kalan öğrencilere kıyasla bilimsel metni, gazete metnini ve edebî metni daha hızlı okuyabildikleri söylenebilse de gruplar arası fark anlamlı değildir.

Tablo 4. 187.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	6	162,18	10,044	1,102	,288
	Hayır	11	150,55	24,450		
Gazete metni	Evet	6	190,63	27,857	2,223	,042
	Hayır	11	162,06	19,279		
Edebî metin	Evet	6	156,52	34,529	,431	,673
	Hayır	11	149,10	32,834		

Annesini okurken gören öğrencilerin farklı tür metinleri annesini okurken görmeyenlere kıyasla daha hızlı okudukları söylenebilir. Ancak gazete metnini hızlı okuma dışındaki hiçbir boyutta gruplar arası farklar anlamlı değildir. Annesini gazete metni okurken görenlerin anlamlı düzeyde daha hızlı okudukları söylenebilir [$t_{(15)} = 2,223$; $p < ,05$]. Bu duruma gazetelerin evlere okuma materyali olarak girmesi etki etmiş olabilir.

Tablo 4. 188.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Ön Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	7	155,65	21,628	,228	,823
	Hayır	10	153,23	21,497		
Gazete metni	Evet	7	187,37	28,981	1,206	,246
	Hayır	10	170,80	26,139		
Edebî metin	Evet	7	156,16	33,941	,328	,748
	Hayır	10	150,66	34,239		

Babasını okurken gören öğrencilerin farklı tür metinleri babasını okurken görmeyenlere kıyasla daha hızlı okuduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

4. 2. 16. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 189.

Kontrol Grubuna Ait Okuma Hızları Son Ölçüm Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,911	17	,103
Gazete metni	,973	17	,869
Edebî metin	,950	17	,462

Metinleri okuma hızları ile ilgili veriler normal dağılım göstermiştir. Böylece kontrol grubuna ait kişisel bilgilerle okuma hızları arasındaki ilişkinin bağımsız t testi ile analiz edilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. 190.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	3	171,50	65,286	,560	,584
	Bay	14	188,38	44,002		
Gazete metni	Bayan	3	133,47	56,353	1,901	,077
	Bay	14	183,95	38,989		
Edebî metin	Bayan	3	148,92	29,175	1,895	,078
	Bay	14	193,34	37,895		

Farklı tür metinlerde erkek öğrencilerin okuma hızlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan gruplar arası farklar, anlamlı değildir.

Tablo 4. 191.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	9	201,03	49,459	1,535	,145
	Aile	8	167,82	38,093		
Gazete metni	Yurt	9	190,94	38,646	1,601	,126
	Aile	8	157,16	47,247		
Edebî metin	Yurt	9	200,92	40,770	1,815	,090
	Aile	8	168,16	32,517		

Yurttan kalan öğrencilerin evde kalan öğrencilere kıyasla bilimsel metni, gazete metnini ve edebî metni daha hızlı okuyabildikleri söylenebilse de gruplar arası farklar, anlamlı değildir.

Tablo 4. 192.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	6	196,82	44,347	1,418	,177
	Hayır	11	164,46	46,189		
Gazete metni	Evet	6	186,31	34,423	1,445	,169
	Hayır	11	154,38	57,616		
Edebî metin	Evet	6	189,56	47,764	,302	,767
	Hayır	11	183,29	36,994		

Annesini okurken gören öğrencilerin farklı tür metinleri annesini okurken görmeyenlere kıyasla daha hızlı okudukları söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar, hiçbir boyutta anlamlı değildir.

Tablo 4. 193.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	7	187,97	56,157	,265	,794
	Hayır	10	181,73	31,242		
Gazete metni	Evet	7	177,66	39,140	,194	,848
	Hayır	10	173,21	50,700		
Edebî metin	Evet	7	188,32	41,645	,237	,816
	Hayır	10	183,54	40,477		

Babasını okurken gören öğrencilerin farklı tür metinleri babasını okurken görmeyenlere kıyasla daha hızlı okudukları söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 194.

Kontrol Grubuna Ait Farklı Tür Metinleri Okuma Hızları Son Ölçüm-Ön Ölçüm Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Metinler	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel met.	Son ölçüm	17	185,40	46,368	3,149	,006
	Ön ölçüm	17	154,65	20,927		
Gazete met.	Son ölçüm	17	175,04	45,005	-,614	,548
	Ön ölçüm	17	180,55	28,272		
Edebî met.	Son ölçüm	17	185,50	39,722	3,179	,006

Ön ölçüm	17	153,90	33,097
----------	----	--------	--------

Kontrol grubunun bilimsel [$t_{(16)} = 3,149$; $p < ,05$] ve edebî metinleri okuma hızında [$t_{(16)} = 3,179$; $p < ,05$] ön ölçüm sonuçlarına göre son ölçüm sonuçlarında anlamlı düzeyde bir artış gözlenmiştir. Öbür taraftan gazete metnini okuma hızında bir düşüş söz konusudur.

Deney ve kontrol gruplarının okuma hızları oranında metinleri anlama durumları da merak konusudur. Bu bağlamda grupların etkin okuma hızları ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki de incelenmiştir.

4. 2. 17. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Etkin Okuma Hızı Ön Ölçüm Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 195.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Etkin Okuma Hızları Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,948	33	,116
Gazete metni	,956	33	,194
Edebî metin	,987	33	,958

Farklı tür metinleri anlayarak okuma ile ilgili veriler, normal dağılım göstermektedir. Böylece bu verilerin işlenmesinde bağımsız t testi kullanılabilir.

Tablo 4. 196.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	16	11,50	3,738	1,417	,166
	Bay	17	9,92	2,573		
Gazete metni	Bayan	16	14,98	4,073	,466	,644
	Bay	17	14,50	1,409		
Edebî metin	Bayan	16	14,00	4,315	1,552	,131
	Bay	17	11,81	3,781		

Kız öğrencilerin anlayarak okuma hızları -etkin okuma- erkek öğrencilere göre daha yüksek gerçekleşmiş olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 197.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	16	9,85	2,206	1,456	,155
	Aile	17	11,47	3,885		
Gazete metni	Yurt	16	14,14	1,946	1,126	,269
	Aile	17	15,30	3,663		
Edebî metin	Yurt	16	12,15	4,448	,977	,336
	Aile	17	13,56	3,828		

Ailesiyle kalan öğrencilerin anlayarak okuma hızları -etkin okuma- yurttan kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek gerçekleşmiş olsa da gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 198.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	21	10,88	3,429	,254	,802
	Hayır	12	10,57	3,209		
Gazete metni	Evet	21	15,02	2,553	,735	,468
	Hayır	12	14,23	3,660		
Edebî metin	Evet	21	12,96	3,622	,093	,927
	Hayır	12	12,82	4,490		

Anlamlılık düzeyinde olmasa da annemi okurken görürüm diyen öğrencilerin etkin okuma hızları annemi okurken görmem diyenlere göre daha yüksek değerler almıştır.

Tablo 4. 199.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	17	11,02	2,922	,575	,569
	Hayır	16	10,37	3,574		
Gazete metni	Evet	17	14,95	3,434	,434	,668
	Hayır	16	14,50	2,478		
Edebî metin	Evet	17	13,51	4,995	,915	,367
	Hayır	16	12,19	2,989		

Tabloya göre babaların okurken görülmesinin etkin okuma hızını yükseltici bir etkisi olduğu söylenebilse de gruplar arası farklar anlamlı değildir.

4. 2. 18. Deney Grubu I ve II'ye Ait Kişisel Bilgiler İle Etkin Okuma Hızı Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 200.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Etkin Okuma Hızları Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,948	33	,119
Gazete metni	,943	33	,081
Edebî metin	,957	33	,210

Farklı tür metinleri anlayarak okuma ile ilgili veriler, normal dağılım göstermektedir. Böylece bu verilerin işlenmesinde bağımsız t testi kullanılabilir.

Tablo 4. 201.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	16	16,90	5,660	,042	,967
	Bay	17	16,82	6,006		
Gazete metni	Bayan	16	17,55	4,653	2,301	,028
	Bay	17	14,22	3,625		
Edebî metin	Bayan	16	16,25	4,903	1,040	,306
	Bay	17	14,65	3,832		

Kız öğrencilerin anlayarak okuma hızları -etkin okuma- erkek öğrencilere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Ancak gruplar arası farklar, sadece gazete metnini etkin okuma hızında kız öğrenciler lehine anlamlıdır [$t_{(31)} = 2,301$; $p < ,05$]. Diğer hiçbir boyutta gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 202.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	16	17,51	6,473	,627	,535
	Aile	17	16,24	5,098		
Gazete metni	Yurt	16	16,88	4,971	1,340	,190
	Aile	17	14,84	3,720		
Edebî metin	Yurt	16	16,64	4,896	1,501	,143
	Aile	17	14,37	3,741		

Ön test sonuçlarında ailesiyle kalan öğrencilerin etkin okuma hızları daha yüksek gerçekleştirmişken; son test sonuçlarında yurtda kalan öğrencilerin etkin okuma hızları daha yüksek gerçekleşmiştir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 203.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	21	17,31	6,479	,587	,561
	Hayır	12	16,07	4,334		
Gazete metni	Evet	21	16,08	5,085	,240	,812
	Hayır	12	15,69	4,128		
Edebî metin	Evet	21	16,52	4,573	1,868	,071
	Hayır	12	13,64	3,623		

Ön test sonuçlarında olduğu gibi son test sonuçlarında da annemi okurken görürüm diyenler lehine bir etkin okuma hızı farkı söz konusudur. Ancak bu defa, t değerlerinin özellikle edebî metni etkin okuma hızında ön test sonuçlarına göre daha yükseldiği söylenebilir.

Tablo 4. 204.

Deney Grubu I ve II'deki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	17	17,37	5,711	,487	,630
	Hayır	16	16,38	5,918		
Gazete metni	Evet	17	16,48	4,197	,861	,396
	Hayır	16	15,15	4,690		
Edebî metin	Evet	17	16,06	4,465	,776	,443
	Hayır	16	14,85	4,435		

Babaların okurken görülmesinin etkin okuma hızını yükseltici bir etkisi olduğunu söyleyebilirsek de gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 205.

Deney Grubu I ve II'ye Ait Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Metinler	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel met.	Son ölçüm	33	16,86	5,749	6,659	,000
	Ön ölçüm	33	10,68	3,240		
Gazete met.	Son ölçüm	33	15,83	4,424	1,319	,197
	Ön ölçüm	33	14,73	2,971		
Edebî met.	Son ölçüm	33	15,47	4,423	2,329	,026
	Ön ölçüm	33	12,87	4,137		

Deney gruplarının farklı metin türlerini etkin okumalarıyla ilgili son ölçüm sonuçları, ön ölçüm sonuçlarına göre artış göstermiştir. Ancak etkin okuma verileriyle ilgili ön ölçüm ve son ölçüm değerleri arası fark, sadece bilimsel [$t_{(32)} = 6,659$; $p < ,05$] ve edebî metni etkin okuma hızlarında [$t_{(32)} = 2,329$; $p < ,05$] son ölçümler lehine anlamlı düzeydedir. Gazete metnini etkin okuma hızı son ölçüm değeri ön ölçüm değerine göre artmış olsa da iki ölçüm arası fark, anlamlı değildir.

4. 2. 19. Kontrol Grubuna Ait Kişisel Bilgiler İle Etkin Okuma Hızı Ön Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 206.

Kontrol Grubuna Ait Etkin Okuma Hızları Ön Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,953	17	,504
Gazete metni	,945	17	,388
Edebî metin	,893	17	,051

Farklı tür metinleri anlayarak okuma ile ilgili veriler, normal dağılım göstermektedir. Böylece bu verilerin işlenmesinde bağımsız t testi kullanılabilir.

Tablo 4. 207.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	3	8,99	3,188	,540	,597
	Bay	14	7,96	1,078		
Gazete metni	Bayan	3	12,75	3,082	,142	,889
	Bay	14	12,53	2,225		
Edebî metin	Bayan	3	10,39	2,737	,724	,480
	Bay	14	9,16	2,185		

Farklı tür metinleri etkin okuma hızları bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı olmayan bir fark, söz konusudur.

Tablo 4. 208.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	9	9,12	3,612	,452	,658
	Aile	8	8,46	2,101		
Gazete metni	Yurt	9	12,64	2,561	,136	,894
	Aile	8	12,49	2,101		
Edebî metin	Yurt	9	11,00	3,150	1,427	,174
	Aile	8	9,23	1,607		

Farklı metin türlerinde yurttan kalan öğrencilerin etkin okuma hızlarının aileleriyle kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 209.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	6	9,47	3,676	,680	,507
	Hayır	11	8,45	2,558		
Gazete metni	Evet	6	13,15	2,385	1,459	,165
	Hayır	11	11,51	1,801		
Edebî metin	Evet	6	10,51	3,003	,705	,492
	Hayır	11	9,55	1,843		

Farklı metin türlerinde annesini okurken gören öğrencilerin etkin okuma hızlarının annesini okurken görmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 210.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Ön Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	7	9,53	2,863	,839	,414
	Hayır	10	8,30	3,014		
Gazete metni	Evet	7	12,84	2,586	,562	,582
	Hayır	10	12,19	1,895		
Edebî metin	Evet	7	10,28	3,380	,193	,849
	Hayır	10	10,02	1,125		

Farklı metin türlerinde babasını okurken gören öğrencilerin etkin okuma hızlarının babasını okurken görmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

4. 2. 20. Kontrol Grubuna ait Kişisel Bilgiler ile Etkin Okuma Hızı Son Test Verileri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 211.

Kontrol Grubuna Ait Etkin Okuma Hızları Son Test Verileri İle İlgili (S- W) Normallik Testi Sonuçları

Metinler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Bilimsel metin	,948	17	,423
Gazete metni	,943	17	,352
Edebî metin	,972	17	,851

Farklı tür metinleri anlayarak okuma ile ilgili veriler, normal dağılım göstermektedir. Kontrol grubunun etkin okuma hızları ile ilgili verilerin işlenmesinde bağımsız t testi kullanılabilir.

Tablo 4. 212.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Bayan	3	10,52	3,121	,479	,639
	Bay	14	9,56	3,295		
Gazete metni	Bayan	3	11,32	4,052	1,664	,117
	Bay	14	7,15	3,063		
Edebî metin	Bayan	3	10,95	2,442	1,154	,266
	Bay	14	9,04	3,506		

Ön ölçüm sonuçlarındaki durum devam etmekte ve yine farklı tür metinleri etkin okuma hızının kız öğrenciler lehine gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 4. 213.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Barınma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Barınma	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Yurt	9	10,93	2,916	,824	,423
	Aile	8	9,69	3,297		
Gazete metni	Yurt	9	11,49	4,574	,954	,355
	Aile	8	9,56	3,626		
Edebî metin	Yurt	9	12,25	1,704	3,558	,003
	Aile	8	8,77	2,286		

Ön ölçüm sonuçlarında olduğu gibi farklı metin türlerinde yurttan kalan öğrencilerin etkin okuma hızlarının aileleriyle kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek

olduğu söylenebilir. Üstelik edebî metni etkin okuma hızında bu farklılık, yurttan kalan öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir [$t_{(15)} = 3,558$; $p < ,05$].

Tablo 4. 214.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Annem okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	6	10,83	2,499	,875	,395
	Hayır	11	9,46	4,021		
Gazete metni	Evet	6	11,75	4,167	1,665	,117
	Hayır	11	8,43	3,421		
Edebî metin	Evet	6	11,61	3,246	1,156	,266
	Hayır	11	10,07	2,223		

Ön ölçüm sonuçlarında olduğu gibi farklı metin türlerinde annesini okurken gören öğrencilerin etkin okuma hızlarının annesini okurken görmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar, anlamlı değildir.

Tablo 4. 215.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Okuma Durumları İle Etkin Okuma Hızları Son Test Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Metinler	Babam okur	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel metin	Evet	7	10,44	3,450	,839	,414
	Hayır	10	10,22	2,687		
Gazete metni	Evet	7	10,94	3,424	,562	,582
	Hayır	10	10,33	4,752		
Edebî metin	Evet	7	10,79	2,795	,193	,849
	Hayır	10	10,37	2,587		

Farklı metin türlerinde babasını okurken gören öğrencilerin etkin okuma hızlarının babasını okurken görmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 216.

Kontrol Grubuna Ait Farklı Tür Metinleri Etkin Okuma Hızları Son Test-Ön Test Ortalamaları Arası Bağımlı t Testi Sonuçları

Metinler	Test	n	\bar{X}	SS	t	p
Bilimsel met.	Son ölçüm	17	10,35	3,068	2,109	,051
	Ön ölçüm	17	8,81	2,927		
Gazete met.	Son ölçüm	17	10,58	4,147	-2,237	,040
	Ön ölçüm	17	12,57	2,284		
Edebî met.	Son ölçüm	17	10,61	2,636	,484	,635

Ön ölçüm	17	10,17	2,630
----------	----	-------	-------

Kontrol grubunun bilimsel metni okuma hızı son ölçümleri, ön ölçüm sonuçlarına kıyasla anlamlılık derecesine çok yakın düzeyde artış gösterse de anlamlı değildir. Öbür taraftan edebî metinle ilgili etkin okuma hızı son ölçüm değerinin arttığı söylenebilir. Ancak gruplar arası farklar, anlamlı değildir. Bu duruma zorunlu okuma ödevleri olarak verilen ve öğrencilere hitap etmekten uzak olan romanların neden olduğu söylenebilir. Sadece gazete metnini etkin okuma hızında bir anlamlılık söz konusudur [$t_{(16)} = 2,237$; $p < ,05$]. Bu durum da ön ölçüm sonuçları lehine anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla gazete metnini etkin okuma hızı son ölçüm değerleri anlamlılık düzeyinde düşüş göstermiştir, denilebilir.

4. 3. Deneysel Süreç Boyunca Okutulan Gençlik Romanlarında Aktarılan Değerlere İlişkin Bulgular

Araştırmacı, deneysel süreçte okuma materyali olarak kullanılan 10’lu roman setini okumuş ve değerler bakımından incelemiştir. Ayrıca elde edilen sıklık değerlerinin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı, ikinci 10’lu roman seti hazırlayarak aynı romanları bir daha okumuş ve yine romanları aktardıkları değerler bakımından incelemiştir. Aşağıdaki tabloda birinci ve ikinci okuma sonrası elde edilen değer sıklıkları ile ilgili sayılar verilmiştir. Bu tabloya göre birinci okuma ve ikinci okuma sıklıkları arasında fark, en fazla 3’tür. Dolayısıyla elde edilen sıklık değerlerinin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmacı, her bir romanda aktarılan değerler ile ilgili sıklık sayılarını verirken iki okumadan elde edilen ortalama rakamları vermiştir. Örneğin “İnternet Canavarı I” isimli romanda bilimsellik değerine 8 defa değinilmiştir.

Tablo 4. 217.

Çalışma Kapsamında Kullanılan 10 Gençlik Romanının Farklı Zamanlarda Okunması Sonrasında Romanlarda İşlenen Değerlere Dair Sıklıklar

Değerler	İnternet Canavarı I		Ayrı Dünyalar		Kapiland’ın Kobayları		Kaçak Kız		Sokaklar Düş Yangını		Aramızda		Leyleklerin Göçme		Erkeklerle Güven Olmaz		Yalnız Seninle		Düşlerine Kuslar	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
	Aile birliğine önem verme	3	3	11	12	0	0	2	1	25	27	2	2	3	2	1	1	4	5	1
Adil olma	0	0	4	3	2	1	0	1	7	6	2	2	8	6	0	0	3	3	2	3

Bağımsızlık	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Barış	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	4	3	2	4	0	0	4	3	3	3
Özgürlük	2	2	5	6	2	1	6	7	2	3	2	3	4	2	0	1	4	4	3	2
Bilimsellik	7	8	7	5	16	17	6	3	1	1	3	3	3	2	1	1	3	3	3	2
Çalışkanlık	1	0	6	7	1	2	3	3	3	1	13	11	3	1	1	1	5	4	1	0
Dayanışma	1	0	5	6	7	5	0	0	5	4	4	4	4	3	1	1	1	1	2	2
Duyarlılık	1	0	2	3	2	1	2	2	1	1	0	0	1	3	0	0	3	1	2	1
Dürüstlük	15	16	29	31	4	4	6	7	3	1	8	8	6	5	4	5	7	6	1	1
Estetik	1	0	4	3	1	1	4	2	2	2	2	1	3	3	1	1	1	0	2	2
Hoşgörü	3	3	9	8	0	0	10	9	1	3	4	3	1	1	4	2	5	5	0	1
Misafirperverlik	2	3	1	1	0	1	5	7	0	0	0	0	4	4	0	1	1	2	0	0
Sağlıklı olmaya önem verme	5	6	8	8	7	5	1	1	1	1	2	2	4	2	1	0	8	9	0	0
Saygı	2	2	13	12	3	3	2	2	1	1	4	5	2	1	5	2	5	5	0	0
Sevgi	7	6	26	24	5	6	9	6	39	36	13	11	9	10	11	9	8	11	9	8
Sorumluluk	3	2	4	5	4	3	3	3	1	1	3	2	4	3	0	1	5	4	1	1
Temizlik	0	1	7	7	1	1	2	3	9	8	1	1	0	1	0	0	2	3	0	0
Vatanseverlik	4	3	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	1	0	0
Yardımsverlik	0	1	6	5	2	1	8	7	7	6	1	1	2	2	1	3	3	3	3	3

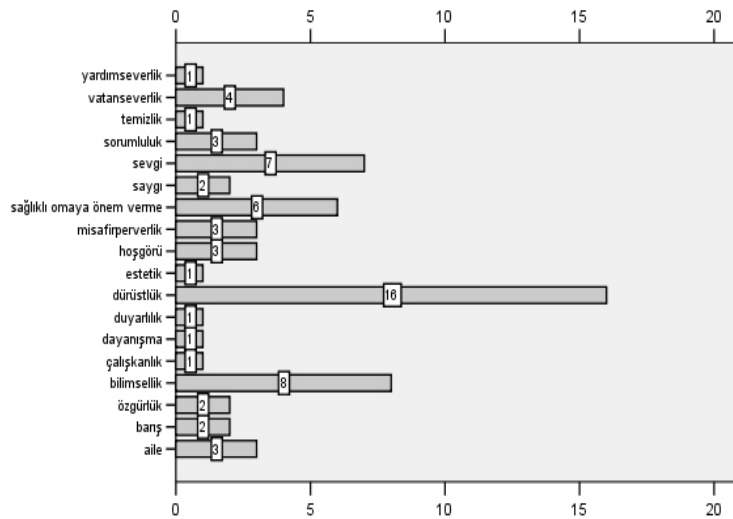
Bu bağlamda her kitapta değinilen değerler ve sıklıkları ayrı ayrı incelenmiş, grafikler hâlinde gösterilmiştir. Ayrıca romanlarda işlenen değerlerden öne çıkanlara dair örneklere de yer verilmiştir.

4. 3. 1. İnternet Canavarı I'de İşlenen Değerler İle İlgili Veriler

Aşağıdaki grafikte İnternet Canavarı I'de işlenen değerlerin sıklığına ve bu değerler ile ilgili örneklere yer verilmiştir.

Grafik 4. 1.

İnternet Canavarı I İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



İnternet Canavarı I isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 3, âdil olma ve bağımsızlık değerlerine 0; barış ve özgürlük değerlerine 2, bilimsellik değerine 8, çalışkanlık, dayanışma ve duyarlılık değerlerine 1, dürüstlük değerine 16, estetik değerine 1, hoşgörü ve misafirperverlik değerlerine 3, sağlıklı olmaya önem verme değerine 6, saygı değerine 2, sevgi değerine 7, sorumluluk değerine 3, temizlik değerine 1, vatanseverlik değerine 4, yardımseverlik değerine 1 defa değinilmiştir.

İnternet Canavarı I'de dürüstlük, bilimsellik ve sevgi değerlerinin diğer değerlere kıyasla daha sık işlendiği; adil olma, bağımsızlık, yardımseverlik değerlerinin hiç işlenmediği ya da az işlendiği söylenebilir.

İnternet Canavarı I isimli romanda anne, babaların ya da yetişkinlerin soruları karşısında “pembe, beyaz yalanlara” başvuran gençlere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu anlamda romanın gerçek hayatın iz düşümü olduğu söylenebilir.

“Hasta mısın?” dedi. “Neyin var?” “Sen hiç okuldan geldiğinde uyumazdın.”

Haklıydı annem. Ben de hatırlamıyorum. Uyuduğumu. Ama şimdi ne demem gerekiyor? Sınıfa bir güzeller güzeli geldi. Ona âşık oldum. Onun için komaya girdim. Bunu mu söyleyeyim yani... olmaz. “Boğazım ağrıyor biraz. Üşütmüşüm.” (s.17).

İnternet Canavarı I isimli romanın esas kahramanı “Sezai Cantürk”, internette Disneyland’a girmiştir. Ancak kurguya göre bu durum, sadece sanal olarak değil; cisim olarak “Sezai”nin de Disneyland’a gitmesiyle gerçekleşmiştir. Bu olay, esas kahraman tarafından inanılmaz karşılanmıştır ve “Sezai”, ışınlamayı kendi kendine izaha, bu duruma bilimsel bir açıklama bulmaya çalışmaktadır.

“Peki ben dün akşamki bu olayı nasıl yaşadım? Ben yaşadım, bugün babam da internete girdi. Ona neden bir şey olmadı?” (s. 56).

Romanda “sevgi” genelde karşı cinse duyulan ilgi olarak ortaya çıkmaktadır. “Sezai Cantürk”ü koridorda gören müdür yardımcısı onu yanına çağırır, “Sezai”den sınıfa yeni gelen kız, sınıflarına götürmesini ister ve “Sezai” ilk gördüğü andan itibaren kıza karşı bir şeyler hisseder.

“Aman Allah’ım. Birisi bana elektrik şoku uyguluyor. Yok yok... Ben daha uyanmadım... Bu rüya... Karşımda bir dünya güzeli duruyor. Galiba ben öldüm, bu da melek...” (s.10).

İnternet Canavarı I'de kahramanların yalan söylemesiyle dürüstlük değerinin olumsuz bir betimleme içinde verildiği söylenebilir. Bilimsellik değeri ise fantastik olayların kahraman tarafından anlaşılmaya çalışılması sırasında sıklıkla işlenmektedir.

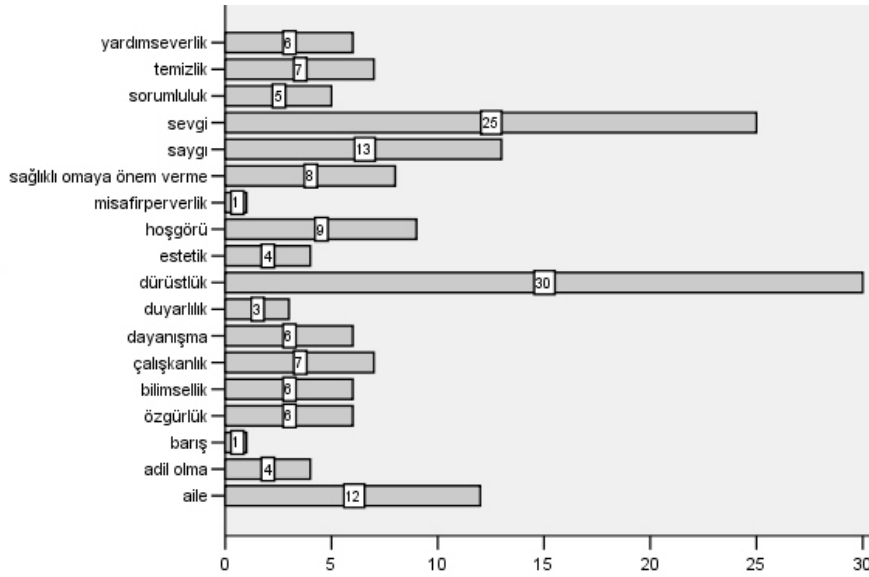
Sevgi değerinin sıklıkla karşı cinse duyulan ilgi şeklinde ve anne-babaya duyulan sevgi şeklinde işlendiği söylenebilir.

4. 3. 2. Ayrı Dünyalar'da İşlenen Değerlere İlişkin Veriler

Ayrı Dünyalar'da işlenen değerlerle ilgili sayısal veriler aşağıda tablolaştırılmıştır.

Grafik 4. 2.

Ayrı Dünyalar İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Ayrı Dünyalar isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 12, adil olma değerine 4, bağımsızlık değerine 0, barış değerine 1, özgürlük değerine 6, bilimsellik değerine 6, çalışkanlık değerine 7, dayanışma değerine 6, duyarlılık değerine 3, dürüstlük değerine 30, estetik değerine 4, hoşgörü değerine 9, misafirperverlik değerine 1, sağlıklı olmaya önem verme değerine 8, saygı değerine 13, sevgi değerine 25, sorumluluk değerine 5, temizlik değerine 7, vatanseverlik değerine 0, yardımseverlik değerine 6 defa yer verilmiştir.

Roman, kara sevdaya tutulmuş bir kız ve onun ailesine dürüst davranmaması üzerine kurgulanmıştır. Ayrıca romanda ikinci bir esas kahraman daha vardır, Dilşan. Dilşan, anne sevgisinden mahrum büyümüş olmasına rağmen dürüst ve duyarlı biridir. Böyle bir kurgu ile ortaya konmuş romanda da dürüstlük ve sevgi değerlerinin daha sık işlenen değerler olması olağan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrı Dünyalar, çeşitli nedenlerle anneanesi tarafından büyütölmek zorunda kalan Dilşan'ın annesine yazdığı mektup ile başlatılır. Bu mektupta Dilşan, annesinden tüm öfkesini alır. Ancak Dilşan, anne sevgisine ihtiyaç duymaktadır.

“Merak ediyorum, sen sevgini nerede saklıyorsun? Kışın kullanmak için yaz sebzelerini haşlayarak kaldırdığın derin dondurucuda mı? Belki de bu yüzden, ara sıra kullandığın sevgi sözcüklerin içimi ısıtacağına ruhumu dondurdu” (s.10).

Roman, diğer esas kahraman Sinem’in sevdiği çocuğa yazdığı aşk mektubu ile devam eder. Burada Sinem’in samimi itirafları, aslında aşkının gözünü kör ettiğini de ortaya koyar. Çünkü Sinem, o zamana kadar sınıfındaki başarısı ile öne çıkmıştır.

“Artık huzurluyum. Çünkü Güler’i “Sinem’i seviyorum. Beni rahat bırak!” diyerek iş yerinden kovmuşsun. Rezil olmuştur. Artık ne kafeye gelebilir ne de senin yanına. Teşekkür ederim aşkım... Beni seçtiğin için, hiç pişman olmayacaksın. Artık ne arkadaşlarım ne de okul birinciliği umurumda.” (s. 21).

Sinem, gözü kara aşkı nedeniyle yapmaması gereken şeyleri yapmak üzere iken babası tarafından yakalanmıştır. Şimdiye kadar dürüst davranmadığı için babası, Sinem’i İzmir’e, teyzesinin yanına, eğitimini orada sürdürmesi için göndermiştir. Teyzesi Sinem’e dürüst olmasını öğütler.

Baban bize her şeyi anlattı, olanları biliyoruz Sinem. Senden tek bir şey istiyorum güzelim. Ne olursa olsun bize hep gerçekleri anlat. Biz, hep yanındayız.” (s.129).

Sinem’in teyze oğlu İlhan da aynı şeyi yapıp, sevgi ve dürüstlüğü öğütler.

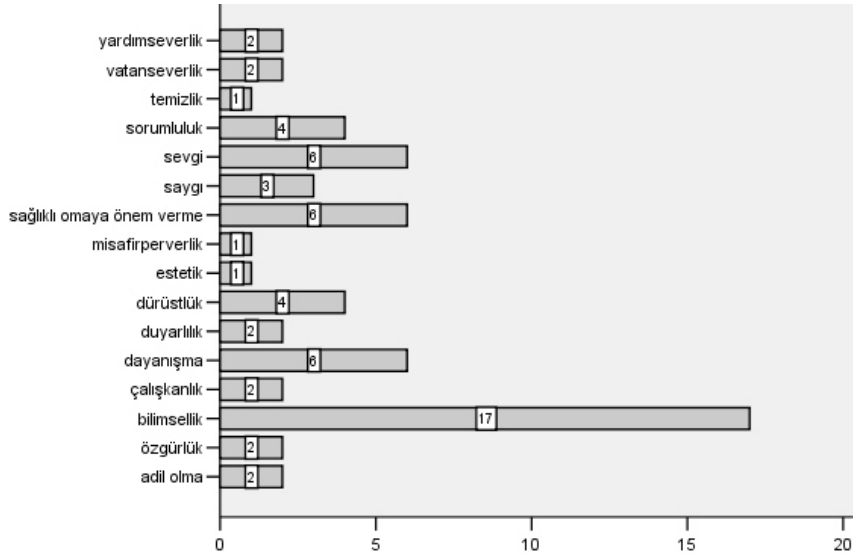
“Karşılıklı sevgi ve güvene dayalı bir ortamda çözülemeyecek hiçbir şey yoktur Sinem. Yeter ki herkes birbirine dürüst ve açık olsun.” (s. 133).

Ayrı Dünyalar’da dürüstlük değeri olumsuz davranış örnekleri içinde işlenmiştir. Karakterin ailesine ve etrafına dürüst davranmaması sonucunda yaşadığı olumsuz tecrübeler, okuyucuya dürüstlük değerini aktarabilecek niteliktedir. Dürüstlük değeri yanında sevgi ve saygı değeri de diğer değerlere kıyasla daha sık işlenen değerler olarak kendini göstermektedir. Sevgi, karşı cinse karşı hissedilen duygu olarak kendine yer bulabildiği gibi anne ve babaya, arkadaşlara karşı duyulan ilgi olarak da romanda sıklıkla işlenmiştir. Saygının ise anne ve babaya, topluma, arkadaşlara gösterilen özen olarak romanda işlendiği söylenebilir.

4. 3. 3. Kapiland’ın Kobayları’nda İşlenen Değerlere İlişkin Veriler

Kapiland’ın Kobayları isimli romanda değinilen değerlerle ilgili sayısal verileri gösteren grafiğe aşağıda yer verilmiştir.

Grafik 4. 3.

Kapiland'ın Kobayları İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları

Kapiland'ın Kobayları isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 0, adil olma değerine 2, bağımsızlık ve barış değerine 0, özgürlük değerine 2, bilimsellik değerine 17, çalışkanlık değerine 2, dayanışma değerine 6, duyarlılık değerine 2, dürüstlük değerine 4, estetik değerine 1, hoşgörü değerine 0, misafirperverlik değerine 1, sağlıklı olmaya önem verme değerine 6, saygı değerine 3, sevgi değerine 6, sorumluluk değerine 4, temizlik değerine 1, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine 2 defa değinilmiştir.

Belki de belirtilen roman, fantastik kurgu bir roman olduğundan bilimsellik değerine daha sık yer verilmiştir. Bununla birlikte dayanışma, sağlıklı olmaya önem verme ve sevgi değerlerine de diğer değerlere kıyasla daha sık yer verildiği söylenebilir.

Kurguya göre, 7-14 yaş grubu bireyleri şiddet (row) virüsü tehdit etmektedir. Virüse karşı Kapiland adlı bir ülke, antirow şurubunu geliştirmiştir. Şurup, tüm okullarda bedava dağıtılacaktır. Aydınlikevler Lisesinden bir grup öğrenci, bu şurup üzerine eleştirel düşünebilmekte ve böyle bir virüsün olabileceğine inanmamaktadırlar.

“Bütün bunlar saçma değil mi? Şiddet virüsü diye bir şey olabilir mi? Ya da böyle planlar yapan virüsler...” (s. 22).

Üstelik bu şurubun kullanımıyla birlikte öğrencilerde gözle görülür yeme isteği, beraberinde şişmanlık ortaya çıkmıştır. Bu durum, birkaç öğretmenin dikkatini çeker ve öğretmenler, durum üzerine kafa yorarlardı.

“Sizi anlamıyorum Ekrem Bey, çocukların durmadan yemek yeme isteklerinin nedenleri üzerine kafa yoracağınıza, ortaya yeni bir kantin düşüncesi attınız.” (s.42).

Esas kahraman Hayri (Marjinal), şiddet virüsüne inanmayıp şurubu kullanmaz. Hayri, zayıf kalırken şurubu kullanan pek çok arkadaşı durmadan yemekte ve sürekli kilo almaktadır. Hayri, kendi gibi düşünen birkaç arkadaşı ile okuldaki şurup bidonunun içini değiştirmeyi planlar ve bu işi de dayanışma içerisinde yaparlar.

“İlacın içeriğinde ne olduğunu bilsek de bilmesek de biz bu şurubun içeriğini değiştireceğiz” (s. 110).

Hayri'nin sınıf arkadaşı Mehtap, Kapiland'dan alınan gıdaların da sağlıksız olduğunu düşünmektedir ve kahvaltıda ederken yedikleri ürünlerin jelâtinlerinin alt kısmında küçük harflerle yazılan yazıları okur.

“Mehtap, babasının önündeki ekmek etiketini, patates cipslerinin ve bezelye salatasının da etiketini eline alıp altta küçük harflerle yazılmış yazıları okudu aynı şey yazıyordu. “Bu gıdalar GDO tekniğine uygun üretilmiştir.”

Mehtap, bu ürünlerin insan sağlığını nasıl etkilediğinin bilinmediğini; bazı gelişmiş ülkelerde GDO'lu ürünlere pazara çıkılmadan insan ve çevre sağlığı açısından sıkı bir biçimde analizler uygulandığını; ama Kapiland'ın çoğu zaman bu analizleri yapmadan, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere GDO'lu ürünler yolladığını aktardı.” (s.105).

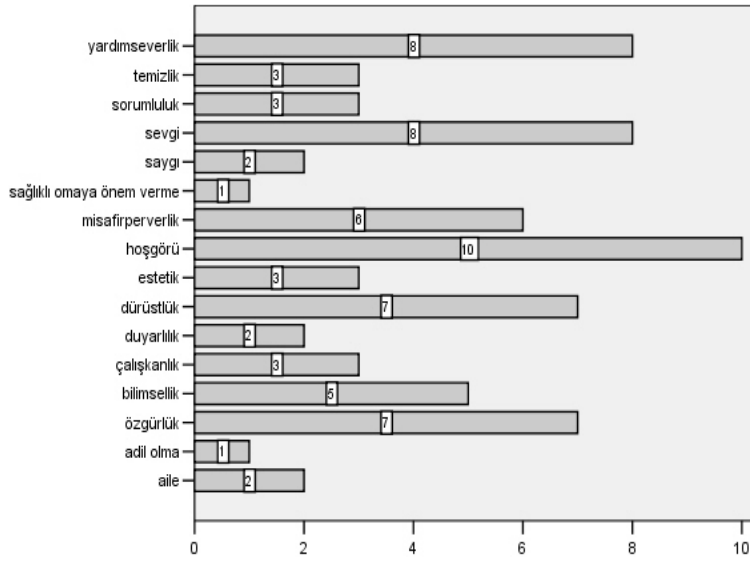
Romanda, gelişmiş ülkelerin gelişmekte olan ülkeleri bir pazar gibi görüp ürettikleri, sağlık açısından çok da uygun olmayan gıdaları az gelişmiş ülkelere pazarlamaları işlenmektedir. Kapiland'ın Kobayları'nda yazar, okuyucunun eleştirel düşünmesini amaç edinmiştir. Günümüz gerçekçi dünyasından hareketle fantastik bilimkurgu oluşturulmuştur. Bu bilimkurguya göre eleştirel düşünemeyen her birey, Kapiland'ın kobayı olup onun sunduğu malzemeleri tüketmektedir. Oysaki yazar, esas karakterin dedesi Hayrettin aracılığıyla sağlıklı beslenmenin yolunun doğal beslenmeden geçtiğini; hazır gıda tüketmekten uzak durulması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece sağlıklı olmaya önem verme değerinin de romanda sık işlendiği söylenebilir.

4. 3. 4. Kaçak Kız'da Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler

Romanda aktarılan değerlere ilişkin veriler, grafik hâline getirilmiştir.

Grafik 4. 4.

Kaçak Kız İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Kaçak Kız isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 2, adil olma değerine 1, bağımsızlık ve barış değerine 0, özgürlük değerine 7, bilimsellik değerine 5, çalışkanlık değerine 3, dayanışma değerine 0, duyarlılık değerine 2, dürüstlük değerine 7, estetik değerine 3, hoşgörü değerine 10, misafirperverlik değerine 6, sağlıklı olmaya önem verme değerine 1, saygı değerine 2, sevgi değerine 8, sorumluluk ve temizlik değerlerine 3, vatanseverlik değerine 0, yardımseverlik değerine 8 defa yer verilmiştir.

Kaçak Kız'da üniversite sınavında başarısız olması sonucu annesi ve babasının gösterdiği aşırı tepki ile evini terk eden genç bir kızın öyküsü anlatılmaktadır. Kaçak kız Üzüm, sınavdan başarısız olduğu ve meslek tercihi konusunda ailesiyle çatıştığı için ailesinden, çevresinden hoşgörü ve anlayış beklemektedir. Durum böyle olunca da romanda sıklıkla hoşgörü değerine değinildiği gözlenmektedir.

Üzüm, evden kaçır; evsizlerin, şarapçıların barındığı bir köprü altından geçerken tehlikede olduğu anlaşılıp bir taksi şoförü tarafından arabaya alınır. Şoför ve Üzüm arasında geçen konuşma, hoşgörü değerinin aktarılmasına örnek verilebilir.

“Gençlik işte. Birden bazen kafaları esiyor... İnsan her kafasına eseni yapsaydı, hı değil mi ya kızım? Yok sakın yanlış anlama, gençlere kızdığımı sanma. Kızımla da bazen tartışıyoruz... Hak veriyorum ona” (s. 46).

Romanda şoför, oldukça anlayışlı ve yardımsever bir insan olarak sunulurken Üzüm'ün anne ve babası anlayıştan uzak insanlar olarak sunulmuştur. Sınav sonucu öğrenilince Üzüm'ün annesi bayılmış babası *“kız kız rezil ettin beni, perişan ettin beni... At kendini denize, çabuk at yoksa ben boğacağım seni”* diyebilmiştir (s.24). Bu cümle, Üzüm'ü evden kaçmaya hatta intiharı düşünmeye itmiştir.

Kaçak Kız'da hoşgörü değerinin yanı sıra sevgi ve yardımseverlik değerleri de sık tekrar edilen değerlerdendir.

Fırat, sinemada makinist olarak çalışmaktadır. Son filmi oynattıktan sonra gece, salonu kontrol eder ve salonun arka koltuklarından birinde uyuyan kızı (Üzüm) görür. Üzüm'ün gidecek bir yeri yoktur ve Fırat, onu eve dönmeye ikna edememiştir. Bu durumda sinemanın makine dairesinde kalmasına izin vererek Fırat, Üzüm'e yardım etmiştir. Fırat, tıpkı bir otel görevlisi gibi Üzüm'ün bilgilerini şaka yollu almaya çalışır.

“Adınız, soyadınız, tamam soyada gerek yok adınızı biliyoruz. Babanızın adına da gerek yok. Eee, geldiğiniz yer belli... Efendim kaç gün kalacaksınız otelimizde? Yanıt belli bir gün. “Yo yo” dedi Üzüm “bir gün değil”. O zaman bir ay dedi Fırat.” (s. 103).

Üzüm, sınav sonucunu duyduktan sonra bayılan annesinin durumunu merak eder, kalp krizi geçirebileceğinden endişelenir; annesine olan sevgisi baskın gelir ve ev telefonu numarasını Fırat'a vererek annesinin sesini duymasını ister Fırat'tan.

“Üzüm telefon numarasını söyledi. Elini tuttu Fırat'ın “Ama lütfen” dedi, “Annemin sesini duy tamam mı?” (s.135).

Üzüm, sinemada kalmasına izin veren ve orada kaldığı sürece her gün kendisine yemek getiren Fırat'a âşık olur. Sevgi değeri, bu sefer karşı cinse duyulan ilgi şeklinde kendini gösterir.

“Fırat, Üzüm'ün elini tutuverdi. Hiç çekmedi Üzüm elini. Karşıdan vuran sokak lambasının ışığında Üzüm'ün gözleri pırıl pırıl parlıyordu; elleri Fırat'ın ellerinin içinde, sırtında bir ürperti, parmaklarının ucunda bir yangınla ilk aşkı tadıyordu.” (s. 171).

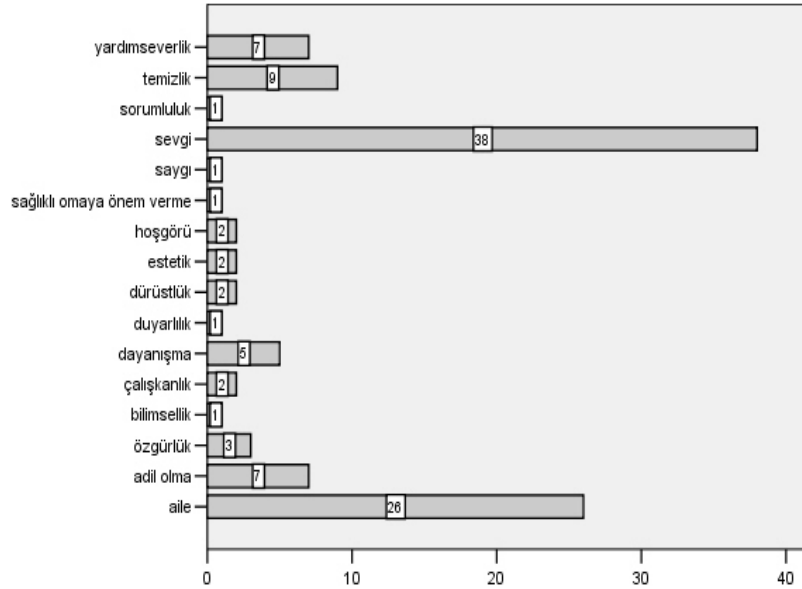
Kaçak Kız'da meslek tercihi sırasında anne ve baba tesirinde kalan ergenlerin sıkıntıları dile getirilmektedir. Romana göre anne ve babalar, çocuklarının yeteneklerini umursamayıp kendilerinin sahip olamadığı mesleklere çocuklarının sahip olmasını istemektedirler. Üzüm, tiyatrocü olmak istemektedir. Oysaki Üzüm'ün anne ve babası onun bir tıp doktoru olmasını istemektedirler. Özellikle de baba, bu konuda hoşgörüden uzak davranışlar takınmakta kızı için yaptığı her şeyi onun başına kakmaktadır. Romanda anne ve babalar, oldukça anlayışsız olarak çizilmiştir. Üzüm, evden kaçışını aslında biraz da kız kardeşine adamaktadır. Üzüm'ün kendisini öldürmesiyle belki de kız kardeşi meslek tercihi sırasında daha özgür olabilecektir. Ancak roman, Üzüm'ün özellikle annesine ve kız kardeşine, babasına duyduğu sevgi nedeniyle eve dönmesiyle son bulmuştur. Ayrıca esas karakter Üzüm, romanın sonunda tiyatrocü olmak üzere konservatuvara başlamıştır. Böylece roman, iyimser bir biçimde sonlandırılmıştır.

4. 3. 5. Sokaklar Düş Yangını'nda Aktarılan Değerlere Dair Veriler

Romanda geçen değerlere ilişkin bulgular grafik hâlinde sunulmuştur.

Grafik 4. 5.

Sokaklar Düş Yangını İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Romanda aile birliğine önem verme değerine 26, adil olma değerine 7, bağımsızlık ve barış değerlerine 0, özgürlük değerine 3, bilimsellik değerine 1, çalışkanlık değerine 2, dayanışma değerine 5, duyarlılık değerine 1, dürüstlük, estetik ve hoşgörü değerlerine 2, misafirperverlik değerine 0, sağlıklı olmaya önem verme ve saygı değerine 1, sevgi değerine 38, sorumluluk değerine 1, temizlik değerine 9, vatanseverlik değerine 0, yardıms severlik değerine 7 kez yer verilmiştir.

Sokaklar Düş Yangını isimli kitap, parçalanmış bir ailenin tek erkek çocuğu olan Özgür'ün anne ve babasının ayrılışını kabullenmeyişi ve annesinin işe başlamasıyla tümünden sevgisiz kalması üzerine kuruludur. Özgür, sevgi ihtiyacını kendisini kabullenip onunla oynayan sokak çocukları ile karşılar. Sonra annesinin onu yatılı bir okula yazdıracağını öğrenerek evden kaçır. Bu kurgu ile oluşturulan romanda da sevgi ve aile birliğine verilen önem değerleri sıklıkla işlenen değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin romanda babanın evden ayrılışı ve Özgür'ün sevgisiz kalması şöyle betimleniyor:

“Giderken yalnızca, onu kucaklayıp öpüyor babası. Onu görmeye geleceğini söylüyor. Özgür'ün gözyaşları annesi ile babasının yeniden başlayan kavgaları arasında yitip gidiyor. Düşleri de... Kendini yerlere atıp “gitme baba!” deyişi bile işe yaramıyor. Babası Özgür'ün kollarını, kendi bacaklarından güçlükle sıyrılıyor. Çığlıklarına da yalvarışlarına da aldırmıyor. Kapıyı çekip gidiyor.” (s.21).

Kendisini odasına kapatan Özgür:

-Babam beni sevmiyor sevgili uçurtmam. Gördün işte. Tüm yalvarmalarım boşa gitti. Beni dinlemedi bile... Şimdi ben babasız mı olacağım? Arkadaşlarıma ne diyeceğim? Onlar benimle alay etmeyecekler mi..." (s. 21).

"Arkadaşları da babasını soruyor. O zaman ne yanıt vereceğini bilemiyor. Gelecek dese de arkadaşlarını kandıramıyor. Bir gün sevgi:

"Baban sizi terk etmiş. Artık hiç gelmeyecekmiş. Annem öyle söyledi." diyor.

Özgür ağlayarak eve kaçarken, Sevgi'ye bağıyor:

-Yalan söylüyorsun! Babam tatile gitti. Yakında gelecek.

Hızla yukarı çıkıyor. Odasına giriyor. Hırsından ağlayamıyor bile..." (s. 40).

Özgür, arkadaşlarından gittikçe uzaklaşır. Artık ailesinin dolduramadığı sevgi boşluğunu başka yerlerde doldurmaya çalışır. O günlerde lunaparkın etrafında oynayan sokak çocuklarıyla tanışır. Üstelik aynı zamanda artık annesi işe başlamış ve eve yorgun dönmektedir. Annesi Özgür'le ilgilenmez. Özgür, artık annesinin de kendini sevmediğini düşünür.

"Annesinden eski ilgi ve sevgiyi göremez olur. Annesi her akşam yorgun oluyor ve sık sık Özgür'e kızıyor..."

- Televizyonun sesini kıs, başım ağrıyor.*
- Git odanda oyna.*
- Odanı topla.*
- Biraz ders çalış.*
- Ortalığı dağıtma.*

Tamam dese de bu durum hiç hoşuna gitmiyor. Annesinin de kendisini istemediği düşüncesine kapılıyor." (s. 52-53).

Özgür, evden kaçıp tiner, sigara, bali kullanmaya başlamıştır. Özgür, artık madde bağımlısıdır. Özgür romanın sonunda hırsızlık yaparken yakalanır ve ıslah evine hapsedilir. Sonrasında bağımlılık tedavisi görürken annesi, üvey babası ve çok sevdiği teyze oğlu Kaya, ona ihtiyacı olan sevgiyi ve güveni vererek Özgür'ü tekrar kazanırlar.

"Annesi Özgür'ü ziyaret etmek için bağımlılık tedavisi gördüğü hastaneye gelir.

-Özgür'üm biricik oğlum! Bize de kendine de yeni şans tanı. Yanlış anlamaları ortadan kaldıracamızdan kuşku yok. Yeter ki isteyelim. Sana doya doya sarılmak istiyorum." (s. 221).

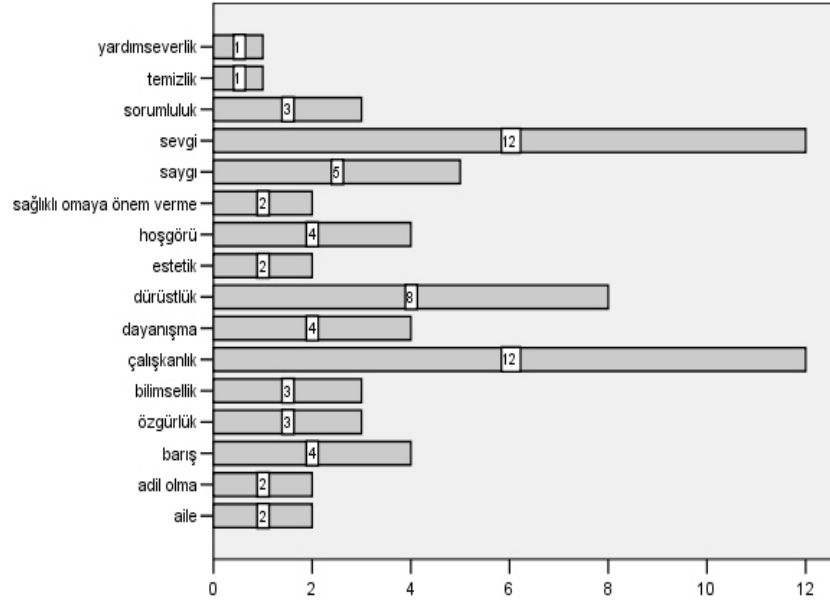
Roman, sevgi dolu bir aile ortamında büyüyen bireylerin sağlıklı büyüebileceğini ana düşünce olarak vermektedir, denilebilir.

4. 3. 6. Aramızda İsimli Romanda Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler

Romanda geçen değerlere ilişkin bulgular grafik hâlinde sunulmuştur.

Grafik 4. 6.

Aramızda İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Aramızda isimli romanda aile birliğine önem verme ve adil olma değerlerine 2, bağımsızlık değerine 0, barış değerine 4, özgürlük ve bilimsellik değerlerine 3, çalışkanlık değerine 12, dayanışma değerine 4, duyarlılık değerine 0, dürüstlük değerine 8, estetik değerine 2, hoşgörü değerine 4, misafirperverlik değerine 0, sağlıklı olmaya önem verme değerine 2, saygı değerine 5, sevgi değerine 12, sorumluluk değerine 3, temizlik değerine 1, vatanseverlik değerine 0, yardımseverlik değerine 1 kez yer verilmiştir.

Aramızda'da çalışkanlık, sevgi ve dürüstlük değerlerine diğer değerlere kıyasla daha sık değinildiği söylenebilir.

Roman, Eylül isimli genç kızın bir yıl boyunca tuttuğu günlüğün kurgulanmasıyla oluşturulmuştur. Eylül, üniversite sınavına hazırlanan bir son sınıf öğrencisidir. Günlükte Eylül, sıklıkla arkadaşlarından, arkadaşlık ilişkilerinden ve sınava hazırlık sürecinden bahseder. Eylül, romanın sonunda İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesini kazanabilecek bir puan almış öte yandan en sevdiği arkadaşı ile arkadaşlıkları bitmiştir.

Eylül, kendisini ve ailesiyle olan ilişkisini anlatırken ailesinden beklediği ilgi ve sevgiyi göremediğini de şöyle ifade eder:

“Evde tek çocuğum, ama bazen kardeşlerim olmasını ve dertlerimi ona anlatıp çözüm bekleyebilmeyi ne kadar çok isterdim. Ama ailem beni dinleme yolunu seçmiyor. Babam gelince

“ne yaptın bugün?” diye sormuyor bile. Annem soruyor ama dinleme zahmetine katlanmıyor. Tek söyledikleri “çalışmalısın, kazanmalısın”. En azından seçtiğim mesleğe bir şey demiyorlar” (s. 118-119).

Eylül’ün anlatımıyla çoğu ergenin ebeveyni ile ilişkisi, bu ilişkiye bakışı ortaya konmuştur. Ancak Eylül, aynı zamanda kendisini yetişkinlerin yerine de koyabilmiştir.

“Ben bir anne olsam nasıl davranacağımı bilemezdim. Karşımda ergenlikten yeni çıkmış, aşktı, meşkti, dersti, arkadaştı, bir sürü derdi olan ya da bunların hiçbiri büyük dertler olmadığı hâlde hepsini inatla büyüten bir genç. Ne desen yanlış anlıyor, ne yapsan suçlusun, sen söylediğinde saçma olan bir fikir onun bir arkadaşının ağzından çıktığında dâhiyane bir fikir oluyor.” (s. 24).

Eylül, günlük tutmaya yaz tatilinde başlamıştır. O sıralarda günlüğüne sık ve uzun yazabiliyorken okul ve dershanenin başlamasıyla çalışmaya daha fazla zaman ayırması gerektiğini şöyle ifade eder:

“Neyse, bu maceralar anlat anlat bitmez. Ama benim zamanım çok sınırlı biliyorsun ki... Ben artık keseyim. Müsait bir gün devam ederim...” (s.92).

Eylül’ün okul ve dershanede bir arkadaş grubu vardır ve Eylül, okulda merdivenlerden düşünce ayağını burkar. Arkadaşları Eylül’e olan sevgisini, o evde yatıyorken onu sık sık arayarak gösterirler.

“Bugün herkes arayıp geçmiş olsun dileklerini ilettiler. Meğer ne çok sevenim varmış...” (s. 96).

Romanın esas kahramanı, evdeki sevgi eksikliğini romanın ilerleyen sayfalarında şöyle anlatır:

“Derslerim çok iyi, ama hâlâ ailemle aramda uçurumlar var. Annem akşamları geliyor, önce mutfağa sonra televizyona düşüyor. Babam desen daha beter. Sabahtan akşama bilgisayar başında durduğu yetmiyor, bir de evde bilgisayar başında. Yani değişen hiçbir şey yok. Bizim aile hep aynı...” (s. 127).

Eylül, romanın sonuna doğru üniversite sınavına girmiştir ve sene boyunca çalışmasının meyvesini sınavını rahat geçirerek almıştır.

“Beni kutlayabilirsin artık. Çünkü harika bir sınav geçirdim. Beklediğimden daha kolay geldi sorular... Ne olursa olsun, başıma ne gelirse gelsin, kocaman bir seneyi çalışarak geçirdim” (s. 157).

Eylül, çalışmasının meyvesini almış ve nihayet iyi bir puan alabilmiştir.

“İnanamıyorum, sabahtan beri yerimde duramıyorum resmen. Kazandım! Bütün o uykusuz gecelerden sonra, ben kazandım.” (s. 164).

“...Ama ben de inanılmaz çalıştım sana yazmadığım anlarda. Bazı günler 3 saat uykuyla durdum. Bazı günler masanı başında uyudum. Bazen başaramayacağım diye ağladım.

Haftada 2 saatimi gezmeye ayırdım. Hele televizyon... Beni çağırdı ama hiç gitmedim.” (s. 168).

Eylül, sınav sonrası eski erkek arkadaşının en yakın arkadaşı Nalan ile nişanlanma kararı aldıklarını öğrenir ve uzun süre bu haberin etkisini üzerinden atamaz.

“Ben yanlış hiçbir şey yapmadım. Sevdim ve sevgimin arkasında durdum. Bu olanlardan sorumlu değilim. Onların gizli görüştüğünü hiç bilmiyordum. Artık ikisi hakkında bir şey duymak istemiyorum.” (s. 162).

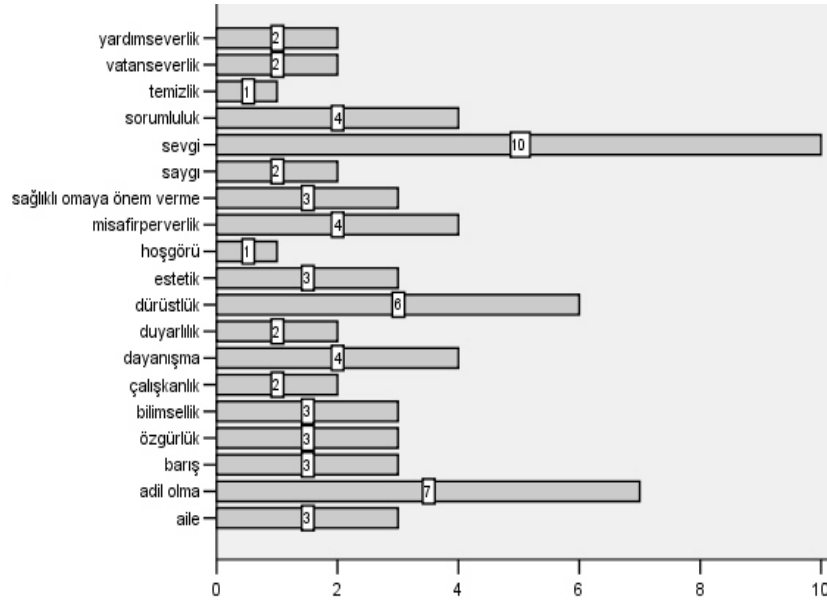
Ergen bir esas karakterin günlüğü üzerine kurgulanmış romanda sevgi değerinin anne ve babanın sevgisine duyulan ihtiyaç; karşı cinse duyulan ilgi ve akran grubuna duyulan sevgi olarak sıklıkla işlendiği görülmektedir. Ayrıca romanda hiçbir başarının tesadüf olmadığı, çalışmadan başarı elde edilemeyeceği sıkça vurgulanmıştır. Esas kahraman, romanın sonunda uykusuz geçirdiği gecelerin, çok çalışmasının sonucu olarak hukuk fakültesini kazanabilmiştir. Sevgi ve çalışkanlık değeri yanında dürüstlük değeri de diğer romanlarda olduğu gibi olumsuz örnekler sunularak dürüst olunmaması durumunda insanların yalnız kalacağı şeklinde işlenmiştir.

4. 3. 7. Leyleklerin Gitme Zamanı'nda Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler

Romanda geçen değerlere ilişkin sayısal bulgular grafik hâlinde sunulmuştur.

Grafik 4. 7.

Leylekleri Gitme Zamanı İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Leyleklerin Gitme Zamanı isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 3, adil olma değerine 7, bağımsızlık değerine 0, barış, özgürlük ve bilimsellik değerlerine 3, çalışkanlık değerine 2, dayanışma değerine 4, duyarlılık değerine 2, dürüstlük

değerine 6, estetik değerine 3, hoşgörü değerine 1, misafirperverlik değerine 4, sağlıklı olmaya önem verme değerine 3, saygı değerine 2, sevgi değerine 10, sorumluluk değerine 4, temizlik değerine 1, vatanseverlik ve yardımseverlik değerine 2 defa yer verilmiştir.

Romanda sevgi, adil olma ve dürüstlük değerlerine daha sık değinildiği; temizlik ve hoşgörü değerlerine daha az değinildiği söylenilebilir.

Leyleklerin Gitme Zamanı isimli romanda olaylar, köyde geçer. Esas kahraman Sinan, yıllar sonra köyüne döner ve bir geceliğine misafiri olduğu arkadaşı Selimali'nin evinde son çocukluk döneminde geçirdiği yaz tatilini hatırlar ve bu tatili kendi anlatır. Romanda öne çıkan sevgi değeri arkadaş grubuna, doğaya, anne-babaya, yitip giden çocukluğa duyulan sevgi olarak işlenmiştir.

Hüseyin, Sinan'ın çocukluk arkadaşıdır. Sinan, Hüseyin'e duyduğu sevgiyi şöyle anlatır:

“Hüseyin'e hem acıyor hem de onu çok seviyordum. Günler geçtikçe de Hafız'a olan öfkem artıyordu. Böyle zarif ve narin yapılı, üstelik kalbinde rahatsızlığı olan bir çocuk nasıl olur da böyle dövülürdü ?” (s. 20).

Romanda işlenen sevgi değeri arkadaşlara duyulan sevgi olduğu gibi anne ve babaya, doğaya duyulan sevgidir aynı zamanda.

“Arkadaşlarını seven bir çocuk, serseri olamaz. Yüreğinde arkadaş sorumluluğu taşıyan bir çocuk başına buyruk olamaz” (s. 119).

“Pencere açıldı ve annemin kenarları yeşil oyalı beyaz tül bentli başı göründü. Yanık yüzlü, tatlı dilli annem... Onu nasıl sevdiğimi biliyor muydu acaba?” (s. 26).

“Baba...” dedim. Babam yüzüme bakıp gülümsedi. “Seni öpmek istiyorum”.

“Evet, ama o kadar kirliyim, o kadar ter kokuyorum ki ... İstersen elimi, yüzümü bir yıkayayım, ondan sonra öpersin...”

“Hayır” dedim, “Şimdi öpmek istiyorum”

Atılıp boynuna sarıldım ve yanağından kana kana öptüm. Haklıydı babam, kokuyordu. Saman, ter, toz ve toprak kokuyordu; tütün ve ekmek kokuyordu; dahası yoksulluk kokuyordu... Birden, samana, tere, güneşe, toprağa, tütüne ve ekmeğe bulanmış bu yoksulluk kokusunu ne kadar çok sevdiğimi anladım” (s. 139).

Esas kahraman Sinan, delik bir kalbe sahip olan arkadaşı Hüseyin'i çok sever; ama Hüseyin'in babası Hafız'ı ne Sinan ne diğer çocuklar ne de Sinan'ın babası sever. Ancak Hafız'ın çok yanık bir sesi vardır. Hafız, ezan okurken herkes elinden işini bırakır ve Hafız'ı dinler. Sinan'ın babası, Hafız'ı sevmese de Hafız'a hakkını adil olma değeri öne çıkartılarak teslim eder ve onun sesinin güzelliğini şöyle ifade eder:

“Neme gerek, güzel okuyor adam. Ben onun kendisini sevmesem de sesine saygı duyuyorum. İş başka, dostluk başka...” (s. 19).

Sinan, arkadaş grubunun lideridir. Arkadaş grubuna karşı adil ve dürüst olduğunu şu sözleriyle ifade eder:

“Arkadaşlarıma kötü bir örnek olmamış, bencillik etmemiş, onları hiç aldatmamış, haklarına hiç el uzatmamıştım. Her şeyimizi, ekmeğimizi, suyumuzu, bilyelerimizi, eski meşin topu... paylaşmıştık” (s. 47).

Esas kahraman, yatılı ve burslu okumak üzere artık köyünden ayrılacaktır. Ayrılmadan önce kırdaki buldukları tarihî Roma paralarını dağıtırken de arkadaşlarına karşı adil davranır.

“Dört Roma parasını birer birer dağıtıyorum size” (s. 188).

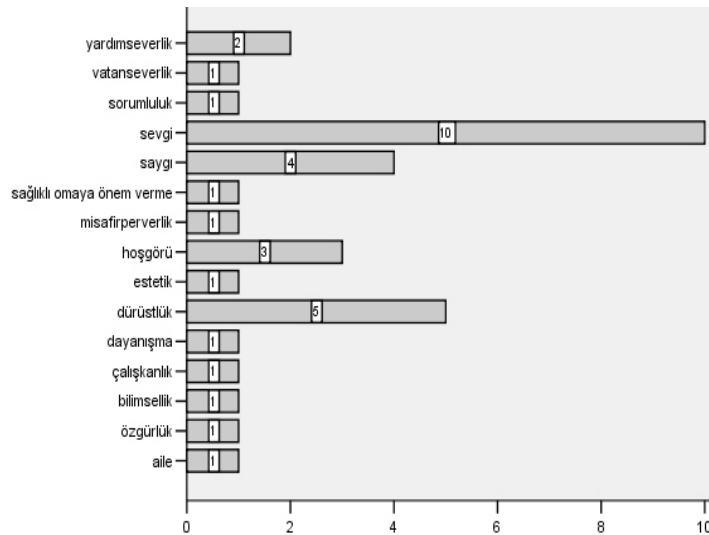
Bu romanda da sevgi değerinin daha sık işlenen bir değer olduğunu söylemek mümkündür. Ancak romanda önceki romanlardan farklı olarak sevgi değeri, doğaya karşı hissedilen sevgi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca dürüstlük ve adil olma değerlerinin olumlu örnekler içinde sunulduğunu belirtmek gerekir. Romana göre arkadaşlara, aileye dürüst davranılması onların size olan sevgisini artırmaktadır.

4. 3. 8. Erkeklerle Güven Olmaz’da Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler

Romanda değinilen değerlere ilişkin sayısal veriler grafik hâlinde sunulmuştur.

Grafik 4. 8.

Erkeklerle Güven Olmaz İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Erkeklerle Güven Olmaz isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 1, adil olma, bağımsızlık ve barış değerlerine 0; özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık ve dayanışma değerlerine 1; duyarlılık değerine 0, dürüstlük değerine 5, estetik değerine 1,

hoşgörü değerine 3, misafirperverlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerine 1; saygı değerine 4, sevgi değerine 10, sorumluluk değerine 1, temizlik değerine 0, vatanseverlik değerine 1, yardımseverlik değerine 2 defa yer verilmiştir.

Erkeklerle Güven Olmaz'da sevgi ve dürüstlük değerlerinin diğer değerlere kıyasla daha sık işlendiği söylenebilir.

Romanda Yasemin isimli esas kahraman bulunmakta; öykü, Yasemin, Yasemin'in teyzekızı Sibel ve üvey kardeş Eda Naz tarafından anlatılmaktadır. Yasemin'in annesi ölmüş; babası Harika Hanım isimli bir bayan ile evlenmiştir. Yasemin, babasından beklediği sevgiyi görememektedir. Yasemin'in üvey kardeşi ve üvey annesi sonradan görme, okumaya önem vermeyen, sadece şekle önem veren insanlardır. Sibel ise düşünceleri itibarıyla daha orta yolludur, ılımlıdır. Ancak öykünün anlatıcısı olan üç kız da ergenlik dönemi içerisinde bireylerdir.

Esas kahraman Yasemin, annesinin sevgisini sözcüklerine bile yansıttığını ifade eder.

“Benin annem, satılığa çıkarmazdı sözcükleri. O, harflerin bile hakkını verirdi. Her Osman deyişinde s harfine öyle bir vurgu yapardı ki; koskoca seni seviyorum cümlesi titrerdi o 's'de” (s. 8).

Üvey kardeş Eda Naz, cici babası Osman Bey'e dürüst davranmayıp onu nasıl kandırdıklarını şu sözleri ile anlatır:

“Osman Babam, elimizde avucumuzda bir şey kalmadı sanıyor. Her babamı bir sonraki için terk edenin annem olduğunu tahmin bile edemez. O sanıyor ki biz hep terk edildik. “Bırak öyle sansın” diyor annem...” (s. 14).

Yasemin'in üvey kardeşi, biraz da olsa gerçekleri fark eder ve önemli olanın gerçek sevgi olduğunu kendi kendine itiraf eder.

“Yastığa başımı koyunca, Harika Hanım gibi olamamaktan değil; onun gibi olmaktan korktuğum için ağladığımı fark ettim. Birisi gerçekten sevsin istiyorum beni...” (s. 39).

Yasemin'in teyzesi, Osman Bey'in de isteği ile bir süreliğine Yasemin'i yanına alır. Yasemin, teyzesinde de annesininkine benzer bir sevgi bulur.

“Yasemin!, diye başladı teyzem. S harfinde annemin sesi titredi yine.” (s. 45).

Yasemin, teyzesinde kalırken annesinin kendine bıraktığı bir mektubu okur. Mektupta annesi Yasemin'e kini, öfkeyi değil; sevgiyi miras bırakır. Mektupta şunlar yazmaktadır:

“Senin servetin korku, endişe, kin, nefret, üzüntü değil. Senin servetin, sevginle hakkını verdiğin mutluluk. Ne yaşarsan yaşa, bu servet seni yıkılmaktan korur” (s. 97).

Bu mektupla Yasemin, öfkesini yenip Harika Hanım'ın gözünden dünyaya bakıp onu anlamayı denemeye çalışacaktır. Sonuçta tüm farklılıklarına rağmen sevgiye tutunup bir aile olmayı deneyeceklerdir.

“Çok garip bir aile olduk” dedi Osman Babam. “Hepimiz ayrı telden çalıyoruz, ama ne mutlu ki hâlâ bir aradayız.”

Bizi bir arada tutan ne, bilmiyorum. Sevgi mi? İnsan farkında olmadan, nefret ettiğini sandıklarını sevebilir mi?” (s. 141).

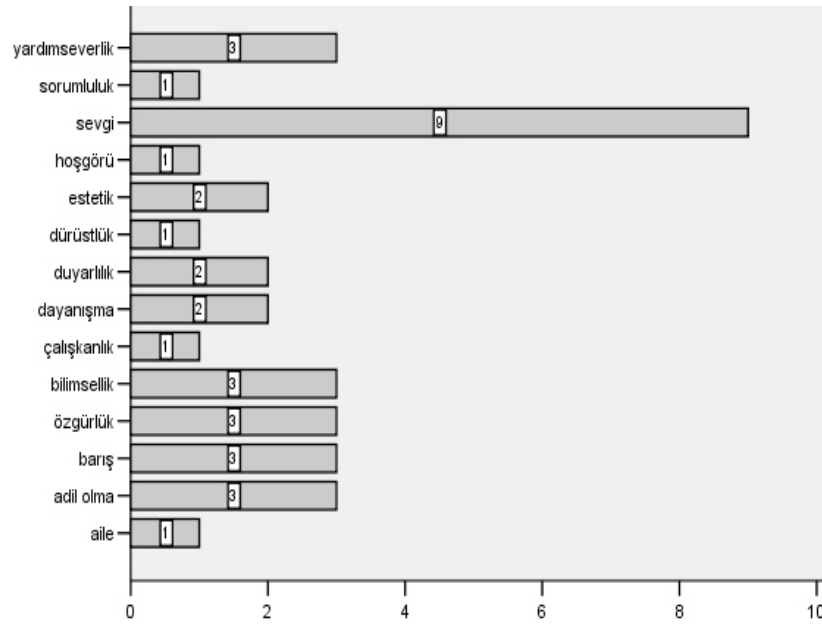
Anne ya da baba, aile bireylerinden birinin ölümü, gençlik romanlarında işlenen konulardan biridir. Bu romanda da annesini kaybetmiş bir genç kız işlenmektedir. Annenin eksikliği ve evdeki üvey anne, sevgisizliği beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla romanda sevgi değeri, sıklıkla işlenen değer olarak ortaya çıkmıştır.

4. 3. 9. Düşlerime Kuşlar Konuyor'da Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler

Romanda işlenen değerlere ilişkin bulgular, grafik hâlinde sunulmuştur.

Grafik 4. 9.

Düşlerime Kuşlar Konuyor İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Düşlerime Kuşlar Konuyor isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 1, adil olma değerine 3, bağımsızlık değerine 0, barış, özgürlük ve bilimsellik değerlerine 3, çalışkanlık değerine 1, dayanışma ve duyarlılık değerine 2, dürüstlük değerine 1, estetik değerine 2, hoşgörü değerine 1, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve saygı değerine 0, sevgi değerine 9, sorumluluk değerine 1, temizlik ve vatansızlık değerine 0, yardımseverlik değerine 3 defa değinilmiştir.

Düşlerime Kuşlar Konuyor romanında sevgi değerinin diğer değerlere kıyasla sık işlendiğini söylemek mümkündür. Romanda sevgi değeri, karşı cinse duyulan ilgi ve doğaya duyulan ilgi biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

Roman, İstanbul'a yakın bir kasabada geçmektedir. Kuzgun isimli esas kahraman, komşu kızı Dilber'i çok sevmektedir. Kuzgun, aynı zamanda doğayı, ceviz bahçelerini, kuşları da çok sevmektedir. Cevizlerin toplanma zamanı ceviz ağacının en üstünde buldukları kocaman bir cevizi Kuzgun ve Dilber, bahçenin en güzel yerine ekerler. Bu sırada Kuzgun, Dilber'in gözüne bir öpücük kondurur. Dilber öpme, ayrılık getirir diye Kuzgun'u uyarır. Ancak Kuzgun, öpmüştür bir kere. Kısa bir süre sonra Dilberlerin evi satılır ve onlar, İstanbul'a taşınırlar. Öykü, yıllar sonra Dilber'in köye dönmesi, Kuzgun Usta'ya yatak odası takımı yaptırmak istemesi üzerine Kuzgun Usta'nın birlikte ettikleri ceviz ağacını keserken betimlenmesiyle bitirilmektedir.

“Dilber de bir kuştı Kuzgun'a göre. Kanatları koparılmış kınalı bir kuş. Yine özlemişti o çılgın kızı. Onu bir gün görmedi mi içine taş gibi bir şeyle oturuyordu. Onu düşünmek bile sıkıntılarına yetiyordu.” (s. 51).

Dilber, kasabada yaşyorken dahi gelecekte tiyatrocü olacağını işaretlerini verir. Kuzgun'la kasabada bir oyun oynarlar ve kasabalıyı oyunu seyretmeleri için davet ederler. Dilber, kargayı; Kuzgun, avcıyı oynar. Avcı ve karganın konuşmaları da sevgi üzerinedir.

“-Tam alnının ortasına bir kurşun patlatayım mı? O da olmazsa bir tokat şaklatayım mı?”

-İlle de şiddet mi uygulayacaksın? Sevgi olmaz mı?” (s. 100).

Avcı ve Karga, oyunun sonunda da oyunlarının sevgi ve barış üzerine olduğunu ifade ederler:

“Oyunumuz burada bitti/ Selam olsun gelenlere/ Değerli zamanlarını verenlere/ Sevgidir, barıştır / Mesajımıza ekleriz...” (s. 106).

Romanın başı aynı zamanda sonudur. Bu bölümde, Kuzgun Usta tarafından Dilber Hanım için yapılacak yatak odası takımına, Kuzgun Usta'nın ilk gençliğinin ve Dilber'e duyduğu aşkın aktarılacağı ifade edilir.

“Hayatının son yapıtı Dilber için olacaktı. Sadece el hünerini yansıtmayacaktı son yapıtı. Kendi ruhunu, aşkını oyacak; biçimleyecek, bir başka dilde yeniden sunacaktı. Çocukluğundan, ilk gençliğinden söküp aldığı duygularını rendeye, testereyle, iskarpeyle işleyerek bir çeşit aşk mektubuna dönüştürecekti...” (s. 9).

Kuzgun Usta, yatak odasını Dilber’le ilk gençliklerinde birlikte diktikleri ceviz ağacı ile yapacaktır. Ağaç, romanın sonunda elli beş yaşındadır. Usta, ağacı kesmek istemese de artık bu işi yapmak zorundadır.

“Doğru söylemek gerekirse, bu ağacı kesmek için karar verirken çok düşünmüştü. O büyük kent, köyün üstüne doğru koşarken gün gelecek, bu cevizi birileri kesmeyecek miydi? Yine gün gelecek, birilerinin evine sandık, altına karyola, önüne sehpa olmayacak mıydı?

Ağacı keserken kanayan vicdanındaki sesi susturmuştu belki, ama tepesine çöken kargaları susturamıyordu. Onların ağıdı kesilmiyor, sesleri yeri, göğü tutuyordu.” (s. 172).

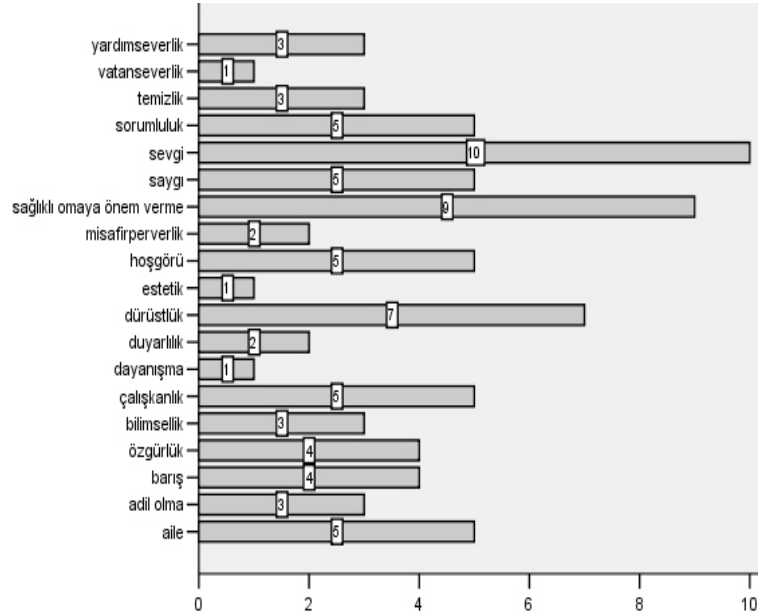
Düşlerime Kuşlar Konuyor’da esas kahraman Kuzgun ve Dilber’in ilk gençlik aşkları anlatılmıştır. Bu aşk, bahçeye dikilmiş olan ceviz ağacı imgeleminde anlatılmıştır. Böylelikle romanda sevgi değeri sıklıkla işlenen değerdir, denilebilir.

4. 3. 10. Yalnız Seninle’de Aktarılan Değerlere İlişkin Veriler

Romanda geçen değerlere ilişkin sayısal bulgular grafik hâlinde sunulmuştur.

Grafik 4. 10.

Yalnız Seninle İsimli Romanda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Yalnız Seninle isimli romanda aile birliğine önem verme değerine 5, adil olma değerine 3, bağımsızlık değerine 0, barış ve özgürlük değerlerine 4, bilimsellik değerine 3, çalışkanlık değerine 5, dayanışma değerine 1, duyarlılık değerine 2, dürüstlük değerine 7, estetik değerine 1, hoşgörü değerine 5, misafirperverlik değerine 2, sağlıklı olmaya önem verme değerine 9, saygı değerine 5, sevgi değerine 10, sorumluluk değerine 5, temizlik değerine 3, vatanseverlik değerine 1, yardımseverlik değerine 3 kez değinilmiştir.

Romanda sevgi, sağlıklı olmaya önem verme ve dürüstlük değerlerinin diğer değerlere göre işlenme sıklıklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Yalnız Seninle, Okan isimli bir ergen kahraman etrafında kurgulanmıştır. Okan, yeni bin yılla birlikte etrafınızda karşılaşabileceğiniz pek çok ergenden biridir. Okan'ın hayatı bilgisayar (internet), servis ve okul üçgeninde geçmektedir. Okan, ailesinin sevgisizliğinden yakını; buna karşın evde sürekli kavga çıkarır, ev yemeklerinden hoşlanmaz, abur cubur denilebilecek gıdalarla beslenir. Okan'ın gerçek arkadaşı yok denecek kadar azdır ve resme karşı yeteneği vardır. Okan, sanal arkadaşlıklardan çok hoşlanmaktadır. Okan'ın resme olan yeteneği yaz tatili boyunca çalışması sayesinde meyvesini verir ve Okan, bu alanda uluslar arası bir ödül alır. Okan, romanın sonunda “Yosun” rumuzlu bir kızla buluşur ve “Yosun'un” aslında okulundan bir kız olduğunu anlar; sınıf arkadaşına, kendisine dürüst davranmadığını ifade eder.

Okan, evde gürültü patırtıya neden olan biridir; çoğu zaman ailesinin kendisini sevmediğini, ancak kendi başına kaldığında ailesine haksızlık ettiğini düşünür.

“Sabahın köründe kalkıp sokak sokak, ev ev dolaşarak simit satabilir, kazandığımı anneme verip evdekilerin gözünde bambaşka bir yer edinebilir miydim? Beni bugünkünden daha çok severler miydi o zaman? Bugün sevmiyorlar mı? Sahi bunu hiç düşünmedim ama sevmediklerini söyleyebilir miyim?” (s. 80).

Bahsedildiği gibi Okan, sıklıkla sanal arkadaşlıklara zaman ayırmakta ve bazen internette sabahlamaktadır. Hatta Okan sanal arkadaşı “Yosun'a” karşı ilgi duymaktadır.

“O gece, bilgisayarın başından kalkmayı hiç düşünmeden sabaha dek yazılabildim. Her şeyi unutmuş, yalnızca “Yosun” diye düşlediğim güzel bir kızın yüzünü canlandırmaya çalışıyordum gözlerimde.” (s. 94).

Okan, sıklıkla ailesiyle çatışmaktadır. Ailesinin ona verdiği öğütleri de sürekli yanlış anlamaktadır.

“Onların yaptıklarını sayıp dökmelerinden hiç hoşlanmazdım. Biz de onlara minnet duymalıydık. Bu ilişki beni rahatsız ediyor, kırıyordu. O yüzden kimseyi sevmiyor, kimseye yakın olmak istemiyordum.” (s. 105).

Okan, öğretmenlerin de anlayışsız olduğunu, kendisini sevmediklerini düşünmektedir. Ancak bu duygularında yanıldığını kendine itiraf eder.

“Sevmediğimi düşündüğüm bu okulda, bu öğretmenler arasında uzaktan beni koruyan, seven bir kucak buluverdim birden.” (s. 129)

Okan'ın duygularında sürekli inişler ve çıkışlar yaşanmaktadır.

“Gerçekte annemi ne kadar sevdiğimi sanırım o anda daha çok fark ediyor, evde ona nasıl davranacağımı kestiremiyor, varır varmaz ona sarılmak, kendimi sayısını bilmediğim suçlarım yüzünden bağışlatmak istiyordum” (s. 213).

Okan, yemek konusunda sıklıkla kavga çıkarır ve sağlıksız gıdalarla beslenir.

“Evde yenilecek bir şey yok gibi gittim dolapta kola şişesini aldım. Büyükçe bir bardağı ağzına kadar doldurdum. Sofraya oturup ekmek yiyip kola içmeye başladım.

Babam ilk görüyormuş gibi gözlerini açtı. “Yavrum midene yazık” diye bildiğim öğütlerine başladı.” (s. 44).

“Masamda akşamdan annemin getirdiği meyve tabağı olduğu gibi duruyordu... Elmalar ufak tefek, Trabzon hurması sertti. Elmaları görünce;

“Daha küçüğünü bulamadınız mı pazarda?” diye alay etmişim aklım sıra.

Annem;

“O güzel gördüğün elmaların hepsi hormonlu. Şimdi sağlığını düşünenler senin beğenmediğin döküntüleri yiyorlar.”

“Hadi canım. Pintilik bu yaptığınız. Onlar pahalı demiyorsunuz da.”

“Sen gazete okumuyorsun ki. Eve giren gazetede yazıyor bunlar. Avrupalılar ilaçsız diye bunları özellikle yeğliyorlarmış.”

“Kurtlu elmanın sağlıklı olduğunu mu keşfetmişler?”

“Hayır canım, sadece ilaçsız ve hormonsuz meyvenin daha sağlıklı olduğunu görmüşler.”

“Siz de tutturmuşsunuz bir sağlık... Hepiniz sağlıktan öleceksiniz.”

“Orasını bilmem; ama senin kuşağının mide hastalıklarından epey çekecek...” (s. 105-106).

Romanda dürüstlük değerinin de diğer değerlere kıyasla sık işlendiği söylenebilir. Okan, sanal arkadaşına verdiği sözü tutmadığı için kendi kendine hayıflanır.

“Utandım, kendi kendime. Hem “sana bir olay yazayım dedim” hem de sözümü tutmadım. İnsan bir oyuna girdiğinde yüzünü görmediği insanlara karşı da sözünü tutmalı...” (s. 65).

Yine romanda sanal ortamda geçen bir diyalogda dürüstlüğe şöyle değinilir:

“Politikacı mı olacaksın?”

“Neden olmasın? Gerçekten dürüst politikacılar gerekiyor bu ülkeye” (s. 225).

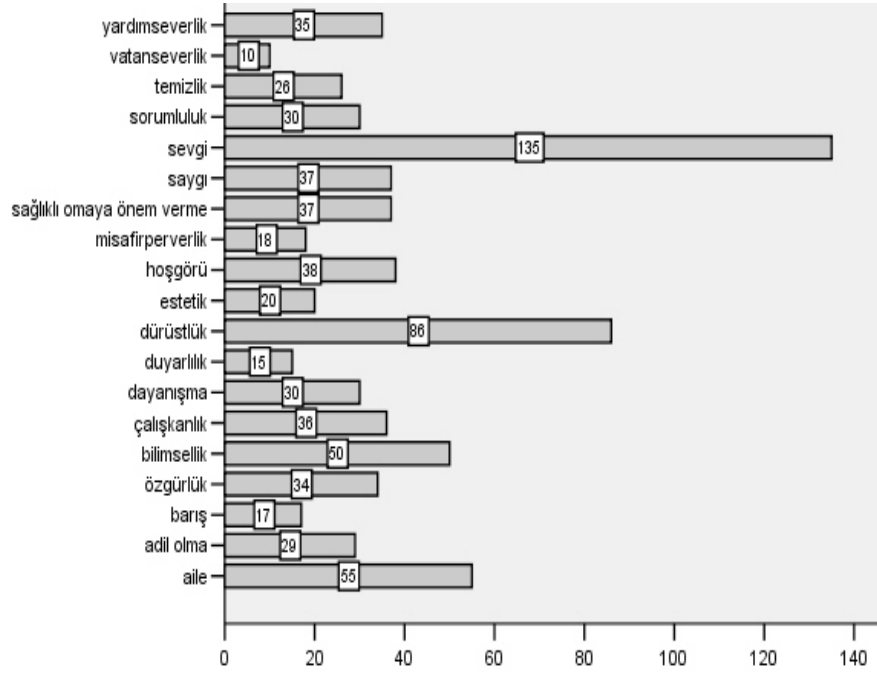
Roman sonunda Okan, “Yosun” isimli sanal arkadaşıyla buluşur ve onun sınıf arkadaşı Selda olduğunu öğrenir.

“Beni uzun zamandan beri kandırdığını, ikiyüzlü davrandığını düşündüm. Utanç içinde, ağlamaklı oldum. Öfkeyle yüzüne bağırdım: “Kandırdın beni, kandırdın.” (s. 234).

4. 3. 11. Romanlarda Aktarılan Değerler İle İlgili Sayısal Bulgular

Grafik 4. 11.

Okutulan Romanlarda Geçen Değerlere Dair Sıklık Sayıları



Çalışma kapsamında okutulan on romanda aile birliğine önem verme değerine 55, adil olma değerine 29, barış değerine 17, özgürlük değerine 34, bilimsellik değerine 50, çalışkanlık değerine 36, dayanışma değerine 30, duyarlılık değerine 15, dürüstlük değerine 86, estetik değerine 20, hoşgörü değerine 38, misafirperverlik değerine 18, sağlıklı olmaya önem verme değerine 37, saygı değerine 37, sevgi değerine 135, sorumluluk değerine 30, temizlik değerine 26, vatanseverlik değerine 10, yardımseverlik değerine 35 defa değinilmiştir.

Çalışmada kullanılan on gençlik romanında sevgi, dürüstlük, aile birliğine ve sağlıklı olmaya verilen önem, bilimsellik, hoşgörü ve saygı değerlerine daha sık; vatanseverlik, duyarlılık, barış, misafirperverlik ve estetik değerlerine ise daha az değinildiği; sevgi değerinin karşı cinse, akran grubuna, anne-babaya, tabiata karşı hissedilen sevgi olarak işlendiği belirlenmiştir. Bunun yanında teknolojik öğelere, internete, bilgisayara ve bilgisayar oyunlarına karşı ergenler tarafından sevgi duyulduğu da tespit edilmiştir. Ancak gençlik romanlarında sevgi değerinin sıklıkla karşı cinse duyulan ilgi biçiminde işlendiğini belirtmek gerekir.

Romanlarda dürüstlük değeri, yalanın ya da yalan söylemenin kahramanın/kahramanların hayatlarındaki olumsuz izdüşümleri genelde olumsuz örnekler sunularak betimlenmiştir. Annesine, babasına veya akran grubuna karşı dürüst

davranmayan bireyler, nihayetinde yalnız ve sevgisiz kalmaktadırlar. Sadece ergen kahramanlar değil; dürtüst olmayan yetişkinler de yalnız ve sevgisiz kalmaktadırlar.

Günümüz toplumlarında boşanmalar nedeniyle, annenin ya da babanın yanında; üvey anne ya da babalarla büyümek durumunda kalan çok sayıda çocuk ya da gençle karşılaşmaktadır. Gençlik romanlarında da modern toplumların sorunlarından biri olan parçalanmış aileler, sıklıkla işlenmektedir. Gençlik romanlarında parçalanmış ailelerde büyüyen çocuklar, yalnızlık ve sevgisizlik içinde betimlenmişlerdir. Ancak gençlik romanlarının sonlandırılışı gerçek hayata göre daha iyimserdir. Çünkü romanlarda ergen kahramanlar, yeni hayatlarına, parçalanmış ailede yaşamaya ya da üvey anne/babayla yaşamaya uyum sağlarlar. Bu durumu kabullenirler. Öte yandan gerçek yaşamda parçalanmış ailelerde büyüyüp pek çok olumsuz durumla karşılaşan bireylerin olduğu söylenebilir. Anne ve babasıyla, sevgi dolu, yalanın olmadığı ortamlarda büyüyen çocuk ve ergenlerin sağlıklı bireyler olarak yetiştiği romanların verdiği önemli ileti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ergenlik döneminde “Neden beni sevmiyorlar, beni niçin dinlemiyorlar, ben kimim, bu sorunun üstesinden nasıl geleceğim?” ergenler tarafından sıklıkla sorulan sorulardır. Ergenler, kendini, etrafını, hayatı tanımaya çalışan ve hayata hazırlanan bireylerdir. Romanlar da bu durumu güzel bir biçimde işlemiştir. Gençlik romanlarında sıklıkla niye, neden, niçin, nasıl gibi soruları soran; olayların arkasındaki gerçeği öğrenmeye çalışan kahramanlar bulunmaktadır. Böylelikle romanlarda bilimsellik değeri de en sık işlenen değerler arasında kendine yer bulmuştur.

Değerler, birbirinden bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla etraftan sevgi bekleyen ergen karakterler, aynı zamanda etraftan hoşgörü de beklemektedirler. Ergenler, farkında olmadan davranışlarında aşırıya kaçmış olabilir. Bu aşırılık ergene göre olağan iken yetişkin dünyasında sıra dışı olarak değerlendirilmektedir. Aslında ergenler de toplumca olağan karşılanan değerleri edinmek istemektedirler; fakat içinde buldukları fırtınalar dönemi buna izin vermemektedir. Kurguda sofrayı birbirine katan ergen kahraman, kendi başına kalıp düşündüğünde aslında ailesine haksızlık ettiğini anlar ve kendine itiraf eder. Aşırı çıkışları sırasında ergenlere hoşgörülü davranıp onların yetişkin dünyasının kabullerini anlayabilmesi için ergenlere zaman tanımak gerekmektedir. Bu bağlamda gençlik romanları da hoşgörü değerini sıklıkla işlemektedir.

Gençlik romanlarında ergen kahramanlar, kendisini sevenlere karşı saygı duymaktadırlar. Saygı değeri, sevginin beraberinde getirdiği bir değerdir. Örneğin

İnternet Canavarı I’de “Sezai” ve okul arkadaşları müdür yardımcısına saygı duymaktadırlar; çünkü bu müdür yardımcısı, kendisine gelen her öğrenciyi babacan bir tavırla dinlemektedir, onlara yardımcı olmaktadır. Yetişkinler, ergenler tarafından saygı görmek istiyorlarsa ergenlere samimi duygularla sevgi ve hoşgörü gösterip onları dinlemelidirler.

Ergenlerin beslenme alışkanlıkları ve beraberinde ortaya çıkan obezite, günümüz toplumlarının sorunlarından. ‘Sağlıklı olmaya verilen önem’ değeri de özellikle beslenmeye gösterilen özensizlik şeklinde işlenmiştir. Romanlardaki ergen kahramanlar, hazır yemek, kola, cips gibi yiyecekleri ve içecekleri tüketmeyi daha çok sevmektedirler. Yetişkinler ve ergenler, bu noktada sıklıkla çatışmaktadırlar. Yetişkinler, ergenlerin sağlıklı yiyecekleri tüketmelerini istemelerine rağmen ergenler, daha çok sağlıksız beslenmektedirler.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gençlik romanlarının okunmasının okuma tutumuna, okuma stratejisi kullanımına, okuma hızına, okuduğunu anlamaya, değerlere verilen ağırlığa etkisini ve deneysel süreçte okuma malzemesi olarak kullanılan gençlik romanlarında aktarılan değerleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5. 1. Okuma Tutumuna İlişkin Sonuçlar

Ön test sonuçlarına Deney Grubu I'nin 3,75; Deney Grubu II'nin 3,35; Kontrol Grubunun 3,49 olan okuma tutumu genel ortalama puanları deneysel süreç sonunda Deney Grubu I'de 4,02; Deney Grubu II'de 3,66 ve Kontrol Grubunda 3,29 olarak gerçekleşmiştir. Grupların okuma tutumu genel ortalama puanları incelendiğinde deneysel süreç sonrasında deney gruplarının okumaya olan tutumlarının olumlu yönde arttığı, öbür taraftan kontrol grubunun okuma tutumu genel ortalama puanının azaldığı belirlenmiştir. Deney gruplarının okuma tutumu son test genel ortalama puanlarının artışını sağlayan etken, okuma malzemesi olarak gençlik romanlarının kullanılmasıdır. Öbür taraftan kontrol grubunun okuma tutumu son test puan ortalamasındaki düşüşe neden olan durum ise öğrencilere uygulanan görüşme formlarında ortaya çıkmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerden alınan cevaplara göre öğrencilere zorunlu okuma ödevleri verilmiş olması, ödev materyallerinin Fatih- Harbiye, Kırmızı ve Siyah gibi klasik denilebilecek romanlardan seçilmiş olması, ayrıca okuma ödevi sonucunda öğrencilerin sınavlarda bu kitaplardan sorumlu olması, öğrencilerin okumaya olan tutumlarını olumsuz etkileyen etmenler olarak gösterilebilir.

Deney Grubu I'nin 3,43 olan okuma tutumu sevgi alt boyutu ortalama puanı deneysel süreç sonunda 3,82; Deney Grubu II'nin 2,92 olan ortalama puanı 3,44; Kontrol Grubunun 3,09 olan ortalama puanı 2,96 olarak gerçekleşmiştir. Okuma tutumu sevgi alt boyutundan elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde deney gruplarında

artış gözlenirken kontrol grubunda azalma söz konusudur. Ayrıca okumaya karşı olumsuz tutum (nefret) alt boyutunda da Kontrol Grubunun 4,05 olan ortalama puanı 3,32 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre deneysel süreç öncesinde kontrol grubunun “katılıyorum” düzeyinde sahip olduğu olumlu tutumun “kararsızım” düzeyine gerilediği belirlenmiştir.

Deney Grubu I’in 4,01 olan okuma tutumu fayda alt boyutu ortalama puanı deneysel süreç sonunda 4,27; Deney Grubu II’nin 3,87 olan ortalama puanı 3,90; Kontrol Grubunun 3,90 olan ortalama puanı 3,83 olarak gerçekleşmiştir. Deneysel sürecin okumadan beklenen faydayı da deney gruplarında olumlu düzeyde etkilediği söylenebilir. Öte yandan Kontrol Grubunun ortalama puanında ise düşüş gözlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre farklı gruplardaki öğrencilerin okuma tutumuna dair genel ortalama [$F_{(2-47)} = 1,751$; $p > ,005$], sevgi alt boyutu [$F_{(2-47)} = 1,638$; $p > ,005$], nefret alt boyutu ($X^2 = 5,267$; $p > ,005$) ve fayda alt boyutu ortalama puanları ($X^2 = ,235$; $p > ,005$) arası farklar anlamlı değildir.

Son test sonuçlarına göre grupların okuma tutumu genel ortalamasında [$F_{(2-47)} = 4,387$; $p < ,005$], okuma tutumu sevgi ($X^2 = 8,901$; $p < ,005$) ve nefret alt boyutu ortalamasında ($X^2 = 10,426$; $p < ,005$) gruplar arası puan farkları anlamlı düzeydedir. Öte yandan fayda alt boyutundaki gruplar arası puan farkı, anlamlı değildir ($X^2 = 3,089$; $p > ,005$). Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlarda puan farklılıklarının deney grupları lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Böylece ergenlik dönemini yaşayan bireylerin dönemsel özellikleri dikkate alınarak sağlanan okuma materyalleri, onların okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiş, onları okumaya isteklendirmiştir, denilebilir.

Ön test sonuçlarına göre deney gruplarındaki kız öğrencilerin (3,65) erkek öğrencilere (3,47) kıyasla; ailesiyle kalan öğrencilerin (3,63) yurttaki kalanlara (3,48) kıyasla; annesini okurken gören öğrencilerin (3,71) annesini okurken görmeyenlere (3,28) kıyasla; babasını okurken gören öğrencilerin (3,61) görmeyenlere (3,50) kıyasla okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Son test sonuçlarına göre yine kız öğrencilerin (4,16) erkek öğrencilere (3,55); evde kalanların (3,95) yurttaki kalanlara (3,74); annesini okurken görenlerin (3,92) görmeyenlere (3,71); babasını okurken görenlerin (3,93) görmeyenlere (3,76) kıyasla okumaya karşı daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Gruplar arası farklı okuma tutum ortalamaları sadece kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklı gerçekleşmiştir ($U = 72,500$; $p < ,005$).

Okumaya karşı tutum ön test sonuçlarına göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin (4,24) erkek öğrencilere (3,53); ailesiyle kalanların (3,81) yurttan kalanlara (3,51); annesini okurken görenlerin (3,78) görmeyenlere (3,43); babasını okurken gören öğrencilerin (4,00) görmeyenlere (3,41) kıyasla okumaya olan tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üstelik kız ve erkek öğrenciler arası gerçekleşen puan farkları kızlar lehine ($U = 3,000$; $p < ,005$); babasını okurken gören ve görmeyen öğrenciler arası gerçekleşen puan farkları ise babasını okurken gören öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde farklıdır ($U = 12,500$; $p < ,005$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel süreç sonrası okumaya olan tutum puanlarının yönü yine aynı şekilde gerçekleşmiştir. Kız öğrenciler (4,05) erkeklere (3,13); evde kalanlar (3,50) yurttan kalanlara (3,06); annesini okurken görenler (3,37) görmeyenlere (3,25); babasını okurken görenler (3,65) görmeyenlere (2,78) kıyasla okuma tutum ölçeğinden daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir. Grupların farklı okuma tutum puanları kızlar ve erkekler arasında kızlar lehine [$t_{(15)} = 2,462$; $p < ,005$]; babasını okurken gören ve görmeyen öğrenciler arasında babasını okurken görenler lehine [$t_{(15)} = 3,351$; $p < ,005$] anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlarla kızların erkeklere göre; evde kalanların yurttan kalanlara göre; annesini ve babasını okurken görenlerin görmeyenlere göre daha yüksek okuma tutumlarına sahip oldukları düşünülebilir.

5. 2. Okuma Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Deneysel süreçte gençlik romanlarının okunmasının okuma stratejilerinin kullanımına etkisi de araştırma problemleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda deneysel süreç öncesinde ve sonrasında gruplara okuma stratejilerinin kullanımını belirlemeye yönelik ölçek uygulanmıştır.

Okuma stratejilerinin kullanımı ölçeğinden elde edilen genel ortalama puanları Deney Grubu I'de 3,29 iken son testte 3,51'e; Deney Grubu II'de 3,47 iken 3,58'e; Kontrol Grubunda 3,43 iken 3,46'ya yükselmiştir.

Okuma öncesi kullanılan stratejiler boyutunda Deney Grubu I'in 4,27 olan puan ortalaması 4,36'ya; Deney Grubu II'nin 4,32'lik puan ortalaması 4,60'a yükselmiştir. Öbür taraftan Kontrol Grubunun 4,09 olan puan ortalaması 4,05'e gerilemiştir.

Okuma sırası stratejilerin kullanımından Deney Grubu I'in sahip olduğu 2,55'lik puan 2,97'ye yükselmiş; Deney Grubu II'nin 2,97'lik puanı 2,83'e gerilemiş; Kontrol Grubunun 2,89'lik puan ortalaması 2,96'ya yükselmiştir.

Okuma sonrası stratejilerin kullanımından elde edilen puanlara bakıldığında Deney Grubu I'in 3,16 olan puanı 3,36; Deney Grubu II'nin 3,29 olan puanı 3,42; Kontrol Grubunun 3,35 olan puanı 3,44 olmuştur.

Deneysel süreç öncesi okuma stratejilerinin kullanımını belirlemeye yönelik ölçekten grupların elde ettiği puan farklarının anlamlılık düzeyini belirlemeye yönelik analiz sonuçlarına göre genel ortalama [F₍₂₋₄₇₎= ,607; p>,005]; okuma öncesi stratejilerin kullanımı alt boyutunda (X² = ,376; p> ,005); okuma sırası stratejilerin kullanımı alt boyutunda F₍₂₋₄₇₎= 1,176; p>,005] ve okuma sonrası stratejilerin kullanımı alt boyutunda (X² = ,609; p> ,005) elde edilen puanlar arası farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Deneysel süreç sonrası okuma stratejilerinin kullanımından elde edilen genel ortalama puanlarında [F₍₂₋₄₇₎= ,157; p>,005], okuma sırası [F₍₂₋₄₇₎= ,094; p>,005] ve sonrasında [F₍₂₋₄₇₎= ,059; p>,005] kullanılan stratejiler alt boyutlarından elde edilen puanlardaki gruplar arası farklar anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte grupların okuma öncesi strateji kullanımından elde ettikleri puanlar arası fark, deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde (X²= 8,713; p<,005) gerçekleşmiştir.

Bu çalışma sonrasında deneysel sürecin öğrencilerde okuma stratejilerinin kullanımı bakımından olumlu etki gösterdiği ancak bu etkinin sadece okuma öncesi stratejilerin kullanımında deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Deneysel süreç öncesinde deney gruplarındaki erkeklerin (3,42) kızlara (3,33); yurttan kalanların (3,54) evde kalanlara (3,22); annesini okurken görmeyenlerin (3,42) görenlere (3,36); babasını okurken görenlerin (3,56) görmeyenlere (3,18) kıyasla okuma stratejilerinin kullanımı ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca babasını okurken görenlerin elde ettikleri puanlar, babasını okurken görmeyenlere göre anlamlılık düzeyinde farklı gerçekleşmiştir [t₍₃₁₎= 2,307; p<,005]. Deneysel süreç sonrasında kızların (3,58) erkeklere (3,51); yurttan kalanların (3,70) evde kalanlara (3,40); annesini okurken görenlerin (3,56) görmeyenlere (3,51); babasını okurken görenlerin (3,70) görmeyenlere (3,38) kıyasla okuma stratejilerinin kullanımından daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak gruplar arası puan farklılıkları anlamlı değildir.

Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili ön test sonuçlarına göre Kontrol Grubundaki kız öğrenciler (3,70) erkeklere (3,37); yurttan kalanlar (3,46) evde kalanlara (3,40); annesini okurken görenler (3,58) görmeyenlere (3,34); babasını okurken

görmeyenler (3,46) görenlere (3,38) göre daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir. Deneysel süreç sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına bakıldığında gruplar arası ortalama puan farklarının aynı yönde gerçekleştiği belirlenmiştir. Kızlar (3,83) erkeklere (3,38); yurttan kalanlar (3,53) evde kalanlara (3,38); annesini okurken görenler (3,66) görmeyenlere (3,35); babasını okurken görmeyenler (3,52); görenlere göre (3,38) daha yüksek ortalama puanlar almışlardır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin bireysel özelliklerine göre oluşan puanlar arası farklar anlamlılık düzeyinde gerçekleşmemiştir.

Bu sonuçlardan hareketle cinsiyet özelliğinin ve anne-babanın rol model olma özelliğinin bireylerin okuma stratejilerini kullanımını farklılaştırdığı söylenebilir. Öte yandan bireylerin barınma özellikleri, okuma stratejilerinin kullanımını belirli bir yönde etkilememektedir.

5. 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerleri Sıralamasına ve Değerlere Verdikleri Ağırlığa İlişkin Sonuçlar

Denekler, değerlerle ilgili 14 maddeyi önem sırasına göre dizmişlerdir. Bu sıralama dikkate alınarak her bir grup için 7 değer, önem sırasına göre hesaplanıp sıralanmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının dinî ve ahlaki değerleri birinci ve ikinci sıraya yerleştirdikleri; ekonomik ve bilimsel değerleri ise altıncı ve yedinci sıralara yerleştirdikleri belirlenmiştir.

Grupların deneysel süreç öncesinde ve sonrasında ayrı ayrı gerçekleştirdikleri sıralamalar arası ilişki katsayısına (Kendall tau b) bakılmıştır. Ön sıralamalar sonrası Deney Grubu I ve II'nin değerleri sıralaması arası ilişki katsayısı, $r = ,048$; Deney Grubu I ve Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arası ilişki katsayısı, $r = -,048$ çıkmış; Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arası ilişki katsayısı $r = ,905^{**}$ olarak olumlu ve anlamlı çıkmıştır.

Deneysel süreç sonrası Deney Grubu I ve II'nin değerleri sıralaması arası ilişki katsayısı $r = ,048$; Deney Grubu I ve Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arası ilişki katsayısı $r = ,238$; Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerleri sıralaması arası ilişki katsayısı $r = ,048$ olarak gerçekleşmiştir.

Deneysel süreç öncesi grupların değerleri sıralaması ile elde edilen anlamlı yönde ilişki katsayısı, deneysel süreç sonrasında değişmiştir. Deneysel sürecin grupların sosyal, ahlaki ve estetik değerlere verdiği önem sırasında değişmeye neden olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca grupların değerlere verdikleri ağırlık hesaplanmış; hem ön test hem de son test için sıralama ortaya konmuş; sıralamalar arası ilişkiden elde edilen değerlere (tau b) bakılmıştır. Buna göre, ön testte Deney Grubu I ve II'nin değerlere verdikleri ağırlıklar arası ilişki katsayısı, $r = ,143$; Deney Grubu I ve Kontrol Grubunun değerlere verdikleri ağırlıkla ilgili katsayı, $r = ,143$; Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerlere verdikleri ağırlıkla ilgili katsayı, $r = ,429$ 'dur.

Son testte Deney Grubu I ve II'nin değerlere verdikleri ağırlıklar arası ilişki $r = ,524^*$; Deney Grubu I ve Kontrol Grubunun değerlere verdikleri ağırlıklar arası ilişki $r = -,524^*$; Deney Grubu II ve Kontrol Grubunun değerlere verdikleri ağırlıkla ilgili katsayı $r = -,238$ 'dir. Bu ilişki katsayılarından ve ilişkinin yönünden hareketle deneysel sürecin grupların değerlere verdikleri ağırlığı etkilediği söylenebilir. Son test sonuçlarına göre, deney gruplarının değerlere verdikleri ağırlıklar arası ilişki, olumlu ve anlamlı iken deney grupları ve kontrol grubunun değerlere verdiği ağırlıklar arası ilişki, olumsuz yönde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla deney gruplarının değerlere verdikleri ağırlıklar arası ilişkinin olumlu ve anlamlı yönde gerçekleşmesi, gençlik romanlarının okunmasının deney gruplarında bulunan öğrencilerin değerlere verdikleri ağırlığı değiştirdiği şeklinde izah edilebilirken; kontrol grubundaki öğrencilerin değerlere verdikleri ağırlıklar ile deney gruplarının değerlere verdikleri ağırlıklar arası ilişkinin olumsuz yönde olması ise kontrol gruplarının gençlik romanlarını okumayıp değerlere verdikleri ağırlık düzeyinin aynı kalmış olması ile izah edilebilir.

5. 4. İnsani Değerler Ölçeği İle Elde Edilen Sonuçlar

İnsani değerler ölçeği ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I, 3,77 ortalama puana sahip iken deneysel süreç sonunda 3,82 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 3,75 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 3,72 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi 3,68 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,72 puan ortalaması elde etmiştir. Grupların insani değerler ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test sonuçları, deneysel sürecin deney gruplarında insani değerler bakımından çok da etki etmediğini ortaya koymaktadır.

İnsani değerler ölçeği barışçı olma alt boyutundaki ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I, 4,09 ortalama puana sahip iken deneysel süreç sonunda 4,11 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 4,11 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 4,15 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi

3,71 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,80 puan ortalaması elde etmiştir.

Ön test sonuçlarına göre insani değerler ölçeği dürüstlük alt boyutundan, Deney Grubu I, 3,73 ortalama puan elde etmişken deneysel süreç sonunda 3,70 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 3,95 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 3,70 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi 3,70 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,73 puan ortalaması elde etmiştir.

İnsani değerler ölçeği arkadaşlık alt boyutu ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I, 4,02 ortalama puana sahip iken deneysel süreç sonunda 3,84 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 3,79 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 3,57 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi 4,09 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,93 puan ortalaması elde etmiştir.

İnsani değerler ölçeği hoşgörü alt boyutu ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I, 3,27 ortalama puana sahip iken deneysel süreç sonunda 3,42 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 3,17 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 3,37 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi 3,35 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,35 puan ortalaması elde etmiştir.

İnsani değerler ölçeği saygı alt boyutu ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I, 3,31 ortalama puana sahip iken deneysel süreç sonunda 3,62 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 3,54 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 3,43 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi 3,21 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,58 puan ortalaması elde etmiştir.

İnsani değerler ölçeği sorumluluk alt boyutu ön test sonuçlarına göre Deney Grubu I, 3,67 ortalama puana sahip iken deneysel süreç sonunda 3,75 ortalama puan elde etmiştir. Deney Grubu II, 3,62 ön test puan ortalamasına sahip iken son test puan ortalaması 3,84 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol Grubu ise deneysel süreç öncesi 3,52 puan ortalamasına sahip iken deneysel süreç sonrasında 3,61 puan ortalaması elde etmiştir.

İnsani değerler ölçeği ön test ve son testlerden grupların aldığı puanlar arası farklar, anlamlılık düzeyinde değildir. Böylece deneysel sürecin deney gruplarının

insani değerler ölçeğinde elde ettiği puanları anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiştir.

İnsani değerler ölçeği ön test sonuçlarına göre deney grubundaki kız öğrenciler (3,88), erkeklere (3,66); yurttan kalanlar (3,82), evde kalanlara (3,71); annesini (3,83) ve babasını (3,83) okurken görenler, annesini (3,72) ve babasını (3,70) okurken görmeyenlere kıyasla daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir. Son test sonuçları incelendiğinde kızlar (3,92), erkeklere (3,63); evde kalanlar (3,82), yurttan kalanlara (3,72); annesini okurken görenler (3,78), görmeyenlere (3,76) kıyasla insani değerler ölçeğinden daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir. Öbür taraftan babasını okurken görenler (3,77) ve görmeyenler (3,77) aynı puan ortalamalarını almışlardır. Son test sonuçlarına göre kızlar, erkeklere kıyasla anlamlılık düzeyinde daha fazla ortalama puan elde etmişlerdir [$t_{(31)}= 2,395$; $p<,005$].

İnsani değerler ölçeği ön test sonuçlarına göre kontrol grubundaki kız öğrenciler (3,84), erkeklere (3,65); yurttan kalanlar (3,73), evde kalanlara (3,63); annesini (3,78) ve babasını (3,77) okurken görenler, annesini (3,63) ve babasını (3,62) okurken görmeyenlere kıyasla daha yüksek ortalama puanlar almışlardır. Son test sonuçları incelendiğinde kızlar (3,73), erkeklere (3,72); evde kalanlar (3,80), yurttan kalanlara (3,64); annesini okurken görenler (3,78), görmeyenlere (3,68); babasını okurken görenler (3,78), görmeyenlere (3,67) kıyasla insani değerler ölçeğinden daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir. Ancak ön test ve son test sonuçlarında gruplar arası puan farkları anlamlılık düzeyinde gerçekleşmemiştir.

5. 5. Farklı Tür Metinlerin Okunma Hızına İlişkin Sonuçlar

Ön ölçüm sonuçlarına göre bilimsel metin okunurken Deney Grubu I'in dakikada 164 kelime, Deney Grubu II'nin dakikada 154 kelime, Kontrol Grubunun dakikada 155 kelime hız ile okudukları belirlenmiştir. Ön ölçüm sonuçlarında grupların bilimsel metni okuma hızları arası fark, anlamlı değildir [$X^2= 1,021$; $p>,005$]. Deneysel süreç sonrası farklı bir bilimsel metin, gruplara okutturulmuştur. Deney Grubu I, bilimsel metni dakikada 238 kelime hız ile; Deney Grubu II dakikada 224 kelime hız ile, Kontrol Grubu ise dakikada 185 kelime hız ile okumuştur. Bilimsel metnin son okunmasında oluşan farklar, deney grupları lehine anlamlı gerçekleşmiştir [$X^2= 8,405$; $p<,005$].

Ön ölçüm sonuçlarına göre, gazete metninin Deney Grubu I tarafından dakikada 195 kelime, Deney Grubu II tarafından dakikada 187 kelime, Kontrol Grubu tarafından

dakikada 181 kelime hızla okunduğu belirlenmiştir. Ön ölçüm sonuçlarında gazete metninin okunma hızında oluşan gruplar arası farklar, anlamlı değildir [$X^2= 1,491$; $p>,005$]. Son ölçüm sonuçlarına göre gazete metninin Deney Grubu I tarafından dakikada 211 kelime hız ile, Deney Grubu II tarafından dakikada 214 kelime hız ile, Kontrol Grubu tarafından dakikada 175 kelime hızla okunduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonrası gazete metninin okunma hızında oluşan gruplar arası farkların deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde olduğu belirlenmiştir [$X^2= 6,605$; $p<,005$].

Ön ölçüm sonuçlarına göre edebî metnin Deney Grubu I tarafından dakikada 170 kelime hızla, Deney Grubu II tarafından dakikada 171 kelime hızla, Kontrol Grubu tarafından dakikada 154 kelime hızla okunduğu belirlenmiştir. Ön ölçüm sonuçlarında edebî metnin okunma hızında oluşan gruplar arası farklar anlamlı değildir [$X^2= 1,306$; $p>,005$]. Son ölçüm sonuçlarına göre edebî metnin Deney Grubu I tarafından dakikada 219 kelime hız ile, Deney Grubu II tarafından dakikada 220 kelime hız ile, Kontrol Grubu tarafından dakikada 186 kelime hızla okunduğu belirlenmiştir. Edebî metnin deneysel süreç sonrası okunmasında oluşan gruplar arası farkların anlamlılık düzeyinde olmadığı belirlenmiştir [$X^2= 4,756$; $p>,005$].

Bu sonuçlara göre deneysel sürecin bilimsel metne ve gazete metnine ait okuma hızlarında anlamlı farklılığa neden olacak derecede deney grupları lehine etkili olduğu; ancak sürecin edebî metnin okunma hızında olan etkisinin gruplar arası istatistiksel anlamlılık düzeyinde farklılığa neden olacak derecede olmadığı belirlenmiştir.

Ön ölçüm sonuçlarına göre deney gruplarının dakikada okudukları kelime sayısı ortalama 173,5 iken son ölçüm sonuçlarına göre 221 olmuştur. Kontrol Grubunun ön ölçüm sonuçlarında dakikada okuduğu kelime sayısı ortalama 163,3 iken son ölçümde ortalama 182 olarak gerçekleşmiştir. Coşkun (2002), lise ikinci sınıfların okuma hızı ortalamasını dakikada 147,7 kelime; Dökmen (1994), lise öğrencilerinin okuma hızını dakikada ortalama 136,4 kelime, Akçamete (1989), 143,2 kelime olarak bulmuştur. De Leeuw ve De Leeuw (1965), ortalama bir okurun dakikada 230-250 kelime hızla metni okuyabileceğini belirtmektedir. Buzan (2003) da ortalama bir okurun dakikada 200-240 kelime hız ile okuyabileceğini; iyi bir okurun ise dakikada 400 kelime hızla okuyabileceğini ifade eder. Hill (1981) ise, iyi bir okurun farklı tür metinlere göre değişmek üzere dakikada 300-600 kelime hız ile okuyabilmeyi kendine hedef edinmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sonuçta deney grubundaki öğrencilerin yavaş okurlar

grubunda iken deneysel süreç sonrasında ortalama hızda okuyanlar hâline geldikleri; Kontrol Grubundaki öğrencilerin ise, hâlâ yavaş okur grubunda kaldıkları belirlenmiştir.

Deney gruplarındaki kız öğrenciler, dakikada ortalama 179,26 kelime okuyabiliyorlarken deneysel süreç sonrasında dakikada 217,11 kelime okuyabilir hâle gelmişlerdir. Erkek öğrenciler ise dakikada ortalama 168,16 kelime okuyabiliyorlarken deneysel süreç sonrası dakikada 224,04 kelime okuyabilir hâle gelmişlerdir. Okuma hızı deneysel süreç öncesi kız öğrenciler lehine iken deneysel süreç sonrası erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Deney gruplarındaki yurtda kalan öğrenciler, deneysel süreç öncesi dakikada 167,05 kelime okumaktalar iken deneysel süreç sonrası 238,94 kelime okuyabilir hâle gelmişlerdir. Ailesiyle kalan öğrenciler, ön ölçüm sonuçlarına göre dakikada ortalama 179,65 kelime okuyabilir iken deneysel süreç sonrası dakikada 203,49 kelime okuyabilir hâle gelmişlerdir. Okuma hızı ortalama değerleri deneysel süreç öncesi ailesiyle kalan öğrenciler lehine iken deneysel süreç sonrası yurtda kalan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Deney gruplarındaki öğrencilerden annesini okurken görenler (175,37), deneysel süreç öncesi annesini okurken görmeyenlere göre (170,25) metni daha hızlı okuyabilmişlerdir. Aynı durum deneysel süreç sonrası yine devam etmiş ve annesini okurken gören öğrenciler (225,67), annesini okurken görmeyenlere (211,94) kıyasla metinleri daha hızlı okuyabilmişlerdir.

Deney gruplarında babanın okurken görülüyor olması da okuma hızında hem deneysel süreç öncesi hem de sonrası olumlu etki göstermiştir. Babasını okurken görenler, deneysel süreç öncesi 180,33 kelime hız ile okuyabiliyorlarken deneysel süreç sonrası 226,87 kelime hızla okuyabilir hâle gelmişlerdir. Babasını okurken görmeyen öğrenciler, ön ölçüm sonuçlarına göre dakikada ortalama 166,33 kelime hızla okuyabiliyorlarken deneysel süreç sonrasında 214,09 kelime hızla okuyabilir hâle gelmişlerdir.

Kontrol grubundaki erkek öğrenciler, kız öğrencilere kıyasla hem deneysel süreç öncesi 164,58 hem de deneysel süreç sonrasında 188,55 daha hızlı okuyabilmişlerdir. Kız öğrenciler, ön ölçüm sonuçlarına göre dakikada ortalama 155,79 kelime hızla okuyabiliyorlarken dakikada ortalama 151,29 kelime hızla okuyabilir hâle gelmişlerdir.

Yurtda kalan kontrol grubu öğrencileri, deneysel süreç öncesinde metinleri ortalama 171,96 kelime hızla okuyabiliyorlarken deneysel süreç sonrasında 197,63 kelime hızla okuyabilir hâle gelmişlerdir. Ailesiyle kalan kontrol grubu öğrencileri

deneysel süreç öncesi metinleri ortalama 152,99 kelime hızla okuyabiliyorlarken deneysel süreç sonrası metinleri dakikada ortalama 164,38 kelime hızla okuyabiliyor hale gelmişlerdir. Okuma hızları sonuçlarına göre kontrol grubundaki yurtda kalan öğrencilerin ailesiyle kalanlara kıyasla metinleri daha hızlı okuyabildikleri belirlenmiştir.

Kontrol grubunda annesini okurken gören öğrenciler, deney öncesinde metinleri ortalama dakikada 169,77 kelime hızla okuyorlarken deney sonrası metinleri dakikada ortalama 190,89 kelime hızla okudukları belirlenmiştir. Kontrol grubunda annesini okurken görmeyen öğrencilerin deney öncesi metinleri dakikada ortalama 153,90 kelime hızla okudukları; deney sonrası ise dakikada 167,37 kelime hızla okuyabildikleri belirlenmiştir.

Babasını okurken gören öğrencilerin deneysel süreç öncesi metinleri okuma hızları ortalama dakikada 166,39 kelime iken deneysel süreç sonrası metinleri okuma hızları dakikada 184,65 kelime olmuştur. Babasını okurken görmeyen öğrenciler, deneysel süreç öncesi dakikada 158,23 kelime okurlarken deney sonrası dakikada 179,49 kelime okudukları belirlenmiştir. Bu durumda anne ve babanın okurken görülüyor olması çocukları olumlu yönde etkilemiştir, denilebilir.

5. 6. Farklı Tür Metinlerin Etkin Okuma Endekslerine İlişkin Sonuçlar

Etkin okuma endeksi, herhangi bir metne dair dakikada okunan kelime sayısı ile o metne dair başarı testinden elde edilen puanın çarpılıp 100'e bölünmesiyle ortaya çıkan rakamdır. Bu rakam, okuma hızı oranında bireyin metni anladığını ya da anlamadığını ortaya koymaktadır.

Deneysel süreç öncesi Deney Grubu I'in bilimsel metne dair etkin okuma endeksi, 11,57; Deney Grubu II'nin 9,74; Kontrol Grubunun 8,81'dir. Deneysel süreç sonrası Deney Grubu I'in bilimsel metne dair etkin okuma endeksi, 17,80'e; Deney Grubu II'nin 15,85'e; Kontrol Grubunun 10,35'e yükselmiştir. Bilimsel metinle ilgili etkin okuma endeksinde oluşan gruplar arası puan farkları, deneysel süreç öncesi anlamlı değilken deneysel süreç sonrası deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde farklı gerçekleşmiştir [$F_{(2-47)}= 10,117$; $p<,005$].

Deneysel süreç öncesi Deney Grubu I'in gazete metnine dair etkin okuma endeksi, 14,79; Deney Grubu II'nin 14,67; Kontrol Grubunun 12,57'dir. Deneysel süreç sonrası Deney Grubu I'in gazete metnine dair etkin okuma endeksi, 15,81; Deney Grubu II'nin 14,84; Kontrol Grubunun 10,58 olmuştur. Gazete metniyle ilgili etkin

okuma endeksi değerleri de deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir [$F_{(2-47)} = 9,185$; $p < ,005$].

Deneyisel süreç öncesi Deney Grubu I'in edebî metne dair etkin okuma endeksi, 12,57; Deney Grubu II'nin 13,20; Kontrol Grubunun 10,17'dir. Deneyisel süreç sonrası Deney Grubu I'in edebî metne dair etkin okuma endeksi, 15,81; Deney Grubu II'nin 15,11; Kontrol Grubunun 10,61'e yükselmiştir. Edebî metne dair elde edilen etkin okuma endeksi puanları deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde farklı gerçekleşmiştir [$X^2 = 14,964$; $p < ,005$].

Deneyisel süreç boyunca gençlik romanlarını okuyan deney gruplarının okuma hızlarında artış gözleendiği gibi anlama düzeylerinde de bir artış gerçekleştiği belirlenmiştir. Üstelik bu artış, deney grupları lehine anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir. Akyol (2011: 44)'un da dediği gibi bireyin kültürüne uygun okuma metinleri sunulursa hem okuma zamanı hem de anlama düzeyi yükselmektedir.

Deney gruplarındaki kız öğrencilerin etkin okuma endeksi ortalama değerlerinin hem deneyisel süreç öncesi (13,49) hem de deney sonrası (16,90), erkek öğrencilerin deney öncesi etkin okuma endeksi değerinden (12,07) ve deney sonrası etkin okuma endeksi değerinden (15,23) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca deney grubundaki annesini okurken gören öğrenciler, hem deney öncesinde (13,01) hem de deney sonrasında (16,63); annesini okurken görmeyen öğrencilerin deney öncesi etkin okuma endeksi değerinden (12,54) ve deney sonrası etkin okuma endeksi değerinden (15,13) daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir.

Etkin okuma endeksi değerlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında babasını okurken gören deney grubu öğrencilerinin hem deney öncesinde (13,16) hem de deney sonrasında (16,63); babasını okurken görmeyen öğrencilerin deney öncesi elde ettikleri etkin okuma endeksi puanlarından (12,35) ve babasını okurken görmeyen öğrencilerin deney sonrası etkin okuma endeksi puanlarından (15,46) daha yüksek ortalama puanlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre ailesiyle kalan deney grubu öğrencilerinin etkin okuma endeksi puanı (13,44), yurttan kalan deney grubu öğrencilerinin etkin okuma endeksi puanından (12,04) yüksek gerçekleşmiştir. Ancak son test sonuçlarına göre yurttan kalan deney grubu öğrencilerinin etkin okuma endeksi değerinin (17,01), ailesiyle kalan öğrencilerin etkin okuma endeksi değerinden (15,15) daha yüksek gerçekleştiği belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin etkin okuma değerleri, hem ön ölçümde (10,71) hem de (10,93) son ölçümde erkek öğrencilerin ön ölçüm (9,85) ve son ölçüm (8,58) etkin okuma değerlerine göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Ayrıca yurttan kalan öğrencilerin etkin okuma değerleri, deney öncesinde (10,92) ve deney sonrasında (11,56) ailesiyle kalan öğrencilerin deney öncesi (10,06) ve deney sonrası (9,34) etkin okuma değerlerine göre daha yüksek gerçekleşmiştir.

Ayrıca annesini okurken gören kontrol grubu öğrencileri, hem deney öncesinde (11,04) hem de deney sonrasında (11,39); annesini okurken görmeyen öğrencilerin hem deney öncesi etkin okuma endeksi değerinden (9,83) hem de deney sonrası etkin okuma endeksi değerinden (9,32) daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden babasını okurken görenlerin etkin okuma değerleri hem ön ölçümde (10,88) hem de son ölçümde (10,72) babasını okurken görmeyen öğrencilerin deney öncesi (10,17) ve deney sonrası (10,30) etkin okuma endeksi değerlerinden daha yüksektir.

Bireylerin cinsiyet özelliklerinin etkin okuma endeksi değerlerinde kız öğrenciler lehine etkili olduğu; anne ve babaların öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol modeline sahip olduğu belirlenmiştir.

5. 7. Gençlik Romanlarında Aktarılan Değerlerle İlgili Sonuçlar

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki değerler sınıflandırmasında yer alan yirmi değere, deneysel süreçte kullanılan gençlik romanlarında toplam 738 defa değinildiği belirlenmiştir. Gençlik romanlarında sevgi değerine değinilme oranı (% 18,2); dürüstlük değerine değinilme oranı (% 11,6); aile birlikteliğine önem verme değerine değinilme oranı (% 7,4); bilimsellik değerine değinilme oranı (% 6,7); hoşgörü değerine değinilme oranı (% 5,1); saygı ve sağlık değerine değinilme oranı (% 5,0); çalışkanlık değerine değinilme oranı (% 4,8); yardımseverlik değerine değinilme oranı (% 4,7); özgürlük değerine değinilme oranı (% 4,6); dayanışma ve sorumluluk değerine değinilme oranı (% 4,0); adil olma değerine değinilme oranı (% 3,9); temizlik değerine değinilme oranı (% 3,5); estetik değerine değinilme oranı (% 2,7); misafirperverlik değerine değinilme oranı (% 2,4); barış değerine değinilme oranı (% 2,3); duyarlılık değerine değinilme oranı (% 2,0); vatanseverlik değerine değinilme oranı (% 1,3) olarak gerçekleşmiştir.

Gençlik romanlarında sevgi, dürüstlük, aile birlikteliğine önem verme, bilimsellik, hoşgörü ve saygı değerlerine daha sık değinildiği belirlenmiştir. Bu

romanlarda bağımsızlık, vatanseverlik, duyarlılık, barış, misafirperverlik ve estetik değerleri en az işlenen değerlerdir.

ÖNERİLER

1. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda gençlik romanları, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, bir araç; klasik edebiyat ürünlerine geçişlerinde bir köprü olarak kullanılmalıdır.
2. Gençlik romanlarının, öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Dolayısıyla gençlik romanları, öğrencilerin daha hızlı, daha etkili okuma becerisi edinmelerinde de araç olarak kullanılmalıdır.
3. Gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmekte olan pek çok çalışma, daha nitelikli eğitim-öğretimin sağlanması içindir. Nitelikli eğitim-öğretimin merkezinde öğrenci vardır. Ayrıca öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemeye yönelik çalışmalarda ders kitaplarının bir okuma malzemesi olarak sıklıkla tercih edildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla Türk Edebiyatı ders kitaplarında, okul kütüphanelerinde, sınıf kitaplıklarında gençlik romanlarına, romanlardan parçalara yer verilmelidir. Böylece ders kitapları, okul kütüphaneleri öğrenci düzeyini dikkate alarak hazırlanmış olacak ve öğrencilerin okuma tutum ve becerilerinin gelişimine de hizmet etmiş olacaktır.
4. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde iki ders saati olarak verilmekte olan çocuk edebiyatı derslerinin yanında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümlerine, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümüne gençlik edebiyatı dersleri de verilmelidir. Böylece geleceğin öğretmenleri, anne ve babaları, bu ürünlerle fakülte sıralarında tanışıp öğretmen ya da anne-baba olduklarında çocuklarına, öğrencilerine okuma zevk ve alışkanlığı edindirmede, sorunlarının çözümlerine katkı sağlamada daha faydalı olabileceklerdir.
5. Görevde olan öğretmenlerin gençlik edebiyatı ürünleri konusunda bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenleri bilgilendirme işi, hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sağlanabileceği gibi, bu alanda çıkan süreli yayınların okullara ücretsiz olarak gönderilmesiyle de sağlanabilir.

6. Kütüphanelerde gençlik edebiyatı ürünleri çeşitliliği sağlanmalı ve kütüphaneciler de gençlerin okuma kültürü, gençlik edebiyatı ürünleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Böylelikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine yüklenmiş olan öğrencilere okuma alışkanlık ve becerisi kazandırma görevi, kısmen de olsa paylaşılmış olur.
7. Sivil toplum kuruluşları ya da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okuma katalogları oluşturulup hangi yaş grubunun hangi eserleri okuyabileceği konusunda öğretmenler ve ebeveyne kılavuzluk edilmelidir.
8. Okuma stratejilerinin kullanımı konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım becerisi edinebilmesi için sınıfta metinler yoluyla uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
9. Gençlik romanlarında işlenen ya da işlenmeyen değerler doğrultusunda öğrencilerin değerlere verdiği önem ve ağırlık değişebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilere edindirilmek istenen eğitimsel değerlerin sıklıkla işlendiği gençlik romanları seçilip öğrencilere okutturulmalıdır.
10. İnsani değerlerin öğrencilere aktarımı sırasında gençlik romanlarının okutulması yanında öğrencilere insani değerler eğitimi de verilmelidir.
11. Kaplan (1970), yeniçağda terbiyenin temelini insanlara şahsiyet kazandırmak ve insanların başkalarına tahakküm etmeye çalışmadan onları kabullenmesi olduğunu ifade ederek edebiyatta özgürlük ve hoşgörü değerlerini öne çıkartır. Dolayısıyla gençlik romanları dürüstlük, sevgi, hoşgörü gibi değerleri öne çıkarması ile ergenlere şahsiyet ve hoşgörü kazandırabilir.
12. Türk Edebiyatı öğretim programı, edebî metinlerde geçen bireysel, millî ve evrensel değerlerin geçmişten günümüze nasıl zenginleşerek geldiğinin öğrenciler tarafından belirlenmesini amaçlar. Dolayısıyla dürüstlük, sevgi, bilimsellik, saygı hoşgörü gibi evrensel değerleri sıklıkla işleyen gençlik romanları, Türk Edebiyatı dersinin genel amaçlarına da hizmet edebilir.
13. Romanların ya da edebî ürünlerin değer aktarımında araç olarak kullanılması sırasında değerlerin açıklanması, telkin edilmesi, analizi gibi değerler eğitimi yöntemleri de işe koşulmalıdır.

14. Çocuklarının okumaya olan ilgi ve tutumlarında, okuma becerilerinde rol model oldukları, velilere hatırlatılmalıdır. Velilerin okuma eyleminde rol model olduklarının bilincine varmaları için eğitim fakültelerinden destek alınarak ortaöğretim kurumları tarafından anne ve babalara yönelik seminer çalışmaları yapılmalıdır.
15. Ders kitaplarındaki metinlerde, derslerde ve ders dışı zamanlarda kullanılacak okuma materyallerinde, cinsiyet özellikleri dikkate alınmalıdır.
16. Ortaya koyduğu nitelikli ürünlerle edebiyat çevrelerinde öne çıkmış yazarların gençlik edebiyatı alanında eserler vermesi sağlanmalıdır. Böylelikle gençlik edebiyatı, daha fazla kabul görecektir; gençlik romanları da daha nitelikli olabilecektir.
17. Türkiye’de iki üniversitenin geleneksel hâle getirdiği sempozyumlarda çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yapılan bilimsel çalışmalar sunulmakta; bu üniversitelerin arasına yenileri de katılmaktadır. Ayrıca Ankara Üniversitesi çatısı altında Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Araştırma ve Uygulama Merkezi kurulmuştur. Gençlik edebiyatının bilimsel düzlemde tartışıldığı bu tür toplantıların ve araştırma merkezlerinin sayısı artırılmalıdır.
18. Gençlik romanlarının ergenlik dönemi içerisindeki gençlere okuma kültürü edindirmede kullanılması kaçınılmazdır. Bunun için hızla gençlik edebiyatı alanında eleştiri kurumu oluşturulmalı; alanda daha nitelikli edebiyat kaygısı ile oluşturulmuş eserlerin verilmesi sağlanmalıdır.
19. Gençlik edebiyatı alanında pazara sahip olan yayınevleri, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, bu alanda öykü ve roman ödülü vermelidirler. Böylece alanda verilen eserlerin niteliği daha da arttırılabilir.
20. Doğrudan araştırma problemleri ile ilgili bir öneri olmasa da gençlik romanlarının anne-babalar, eğitimciler tarafından da okunması teşvik edilmelidir. Çünkü yetişkinler, ergenlik süreci içerisindeki gençlerle iletişim sorunları yaşamaktadırlar. Gençlik romanları, bu sorunları aşmakta yetişkinlere de yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akçamete, G. (1989). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 435-440.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (3. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Basım). Ankara: Pegema.
- Alexander, J. Estill and Ronald C. Filler. (1976). *Attitudes and Reading*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Allen, K. and Ingulsrud John E. (2003). Manga literacy: Popular culture and the reading habits of Japanese college students. *Reading Association*. 46:8. pp. 674-683.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. *Readings in attitude theory and measurement*. (Ed. Martin Fishbein). New York: John Wiley.
- Alpay, M. ve Anhegger, R. (1975). *Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Andı, Mehmet F. (2010). *Roman ve hayat*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Appleby, B. C. (1989). Is adolescent literature in its adolescence? *ALAN Review*, 17 (1).pp.40-45.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegema.
- Arık, Ş. (2001). *Türk romanında değerler çatışması –Başlangıçtan günümüze kadar-*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. (2009). *Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Asutay, H. (2000). Çocuk ve gençlik yazınının eğitimsel işlevi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C.1, S.1. s. 95-102.
- Asutay, H. (2000). *Türk ve Alman gençlik yazınında ergenlik romanı*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Asutay, H. (2001). Gençliğin dili. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3 (2). s.1-21.
- Ataç, N. (1991). *Karalama defteri-Sözden söze*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ataç, N. (2008). *Günlerin getirdiği- Sözden söze*. (6. Baskı). İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aubin, Anne P. (1980). *The young adult novel in American schools, 1930-1980*. Unpublished doctoral dissertation. Boston Universty School of Education.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. S.115. s.10-17.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İbrahim E. (1988). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baymur, F. (1946). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Kenan Matbaası.

- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *reading Matrix: An International Online Journal*, v.1 n.1 Apr.
- Berg, Bruce L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4.th Ed.). Nedham Heights: USA. Allyn&Bacon.
- Bilkan, A. F. (2005). Çocuk edebiyatı –Kavram ve Mahiyet-. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. S.104-105.s.7-17.
- Blaha, A.B.ve Bennett, C. (1993). *Yeni okuma teknikleri* (Çev. D. Şahiner). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bohner, G. ve Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Philadelphia: Psychology Press.
- Brown, C. (2006). *Social psychology*. California: Sage Publications Ltd.
- Brown, J. E. & Stephens, E. C. (1995). *Teaching young adult literature: Sharing the connection*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Bushman, J. H. and Bushman, K. P. (1993). *Using young adult literature in the English classroom*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Buzan, T. (2003). *The speed reading book*. London: BBC Worldwide Limited.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1976). Social psychology and the study of sexual behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. December, 3.pp.3-30.
- Calp, Ö. (2006). *Lise son sınıf öğrencilerinin sosyal değerlere bakışlarının incelenmesi (Hatay merkez ilçe örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Ö. (2000). Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ile Alman çocuk ve gençlik edebiyatının dünü ve bugünü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*. S.95.s.31-48.

- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C.11.S.3.s.1-21.
- Capan, Mary A. (1992). Multiple voices in young adult novels. *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English* (18-23 November 1992). Louisville.
- Cart, M. (1996). *From romance to realism: Fifty years of growth change in young adult literature*. New York: Harper Collins Publishers.
- Cengiz, G. (2006). Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimdeki yeri ve işlevi. *Varlık*. S. 1189. s.17-22.
- Chance, R. (1999). A portrait of popularity: an analysis of characteristics of novels from Young Adults' Choices for 1997. *The ALAN Review*, 27(1): 65-68.
- Chang, Anna C-S. (2010). The effect of a timed reading activity on efl learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, v22 n2 pp.284-303.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*. S. 172. s.29- 39.
- Cramer, D. & Howitt, D. (2004). *The sage dictionary of statistics*. London: Sage Publications Ltd.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345–374.
- Çelebioğlu, A. (1985). Eski edebiyatımızda gençlikle ilgili bazı görüşler. *Millî Kültür ve Gençlik Sempozyumu.13-15 Kasım 1985*. Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yay. s.155-173.
- Çelik, Aygen S. (2007). *Seidenhaar*. Wien: Verlag Carl Ueberreuter.
- Çetin, B. (1997). Yer alt sularının gizemi. *Bilim ve Teknik Dergisi*. Ocak.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitimimde edebî metnin yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*. S. 169. s.75-83.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- De Leeuw, E. ve De Leeuw, M. (1965). *Read better, read faster: a new approach to efficient reading*. London: Penguin.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dik, B. (2006). *The contribution of vocabulary knowledge to reading skill*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilidüzgün, S. (2001). Türkiye’de edebiyat öğretimi ve edebiyat öğretiminde çağdaş yönelimler., (Haz. Z. İpşiroğlu). *Çağdaş Türk yazını*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Donelson, L. Kenneth and Nilsen, P. Alleen. (2005). *Literature for today’s young adults*. (7th edt.). Boston: Pearson.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. s.395-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dumas-Fils, A. (2008). *Kamelyalı kadın*. (Çev. Senem Bozkurt). İstanbul: Lacivert Yayıncılık.

- Erdem, A.Rıza. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt I Sayı 4. s.55-72.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Field, Andy P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fien, J. (1981). Why a comprehensive program of values education is needed. *Values Education*. V.15.pp.2-5.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gambrell, Linda B., Marinak, Barbara A. and Malloy, Jacquelynn A. (2003). *Essential readings on motivation*.IRA.
- Gander, Mary J. and Gardiner, Harry W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Bekir Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gibbs, Rose E. (2003). *The teaching of values in teacher education programmes in multicultural setting*. Unpublished doctoral dissertation. McGill University. Montreal, Quebec.
- Giles, V. M. (2005). *Secondary school students' (Grades 7-12) attitudes toward reading motivational activities*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Houston.
- Gopel, E. C. (2005). *The world almanac and book of facts*. New York: World Almanac Books.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökşen, E., N. (1993). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gömlüksiz, M.N., (2004). Kitap okuma alışkanlığına yönelik bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 14, S. 12, s. 185-195.
- Gönen, M. (2004). Öğretim boyunca okuma alışkanlığı. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199–205.

- Güleç, C. (1985). Gençlik ve kimlik. *Türk Dili Dergisi. Gençlik Yılı Özel Sayısı*. C: XLIX, S: 401. s.454-458.
- Gültekin, A. (1996). Dünden bugüne Türk Çocuk ve gençlik edebiyatı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 6. S. 1. s. 83-91.
- Gültekin, A. (2006). Çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi neden gerekli? *Varlık*. S.1189. s.27-31.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürses, O. (2008). *İpek Ongun'un gençlik romanları üzerine tematik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. (Eds. J. M. Halsted and M. J. Taylors). *Values in education and education in values*. (pp.3-14). London: The Falmer Press.
- Harrington, Stefanie S. (2008). *West meets east: Multicultural perspectives in two Works of German Youth Literature*. Unpublished master's thesis. Universty of Maryland.
- Harris, Albert J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (9th ed.). New York: Longman.
- Harvey, S. and Goudvis, A. (2007). *Strategies that work teaching comprehension for understanding and engagement*. (2nd ed.). Stenhouse Publishers.
- Hatun, Ş. (24 Ocak 2010). Kışkırtılan Mutsuzluk. *Radikal İki*. Web: <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalEklerDetayV3&ArticleID=976336&Date=01.06.2011&CategoryID=42> adresinden 4 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Heathington, Betty S. (1975). *The Development of Scales to Measure Attitudes toward Reading*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.

- Hersh, R., Miller, J. and Fielding, G. (1980). *Morals of moral education*. New York: Longman.
- Herz, Sarah K. & Gallo, Donald R. (2005). *From Hinton to Hamlet : Building Bridges Between Young Adult Literature and the Classics*.(2 nd ed.). Westport: Greenwood Press.
- Hill, Elizabeth F. (1984). *A comparative study of youth's values and perceptions of society as portrayed in selected young adult novels of the 1950s and the 1970s*. Unpublished master thesis, The University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Hill, J., K. (1981). Effective reading in a foreign language. *English Language Teaching Journal*. V.35. pp. 270-281.
- Hipple, Theodore W. (1968). *The values in four selected American novels and suggested uses of these values in high school English classes*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois. Urbana-Champaign.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*. November. s.113-120.
- Huey, E.B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *International Reading Association*. pp. 22-33.
- Ivey, G. & Fisher, D. (2006). *Creating literacy- rich schools for adolescents*. Virginia: ASCD.
- İpşiroğlu, Z. (2001). Çağdaş çocuk ve gençlik yazınının Türkiye'deki işlevi, gelişimi ve konumu., (Haz. Z. İpşiroğlu). *Çağdaş Türk yazını*. İstanbul: Adam Yayınları.
- İncelioğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- John, Jean, A. (2002). *Teaching citizenship: The civic values in the young adult novels of Chris Crutcher*. Unpublished Doctoral Thesis. Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insanlar ve insanlar*. (10. Baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kantarıcı, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Kaplan, M. (1970). *Nesillerin ruhu*. (2. Baskı). İstanbul: Hareket Yayınları.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik*. S.256. s. 20-27.
- Karakoç. M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karpat, Kemal H. (2009). *Osmanlıdan günümüze edebiyat ve toplum*. İstanbul: Timaş.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 24, No. 2, Special Issue: Attitude Change. pp. 163-204
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. Sever, S. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kelly, Patricia P. and Small, Robert C. (1999). *Two decades of ALAN review*. Illinois: NCTE.
- Kenter, Y. (2004). *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Kerek, Y. (1991). *Changing family structure and teen attitude /behaviors as reflected in selected works of adolescent literature, 1950-1955 to 1980-1985*. Unpublished doctoral thesis. Miami University.
- Kerman, Z. (1985). Türk edebiyatında işlenen belli başlı genç tipleri. *Millî Kültür ve Gençlik Sempozyumu.13-15 Kasım 1985*. Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yay. s. 147-154.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, A. (Editörler). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kirby, M. C. (2003). *The effect of weekly sustained silent reading time on recreational reading habits and attitudes in a 9th grade english class*. Unpublished Report. Dominican Universty of California.Division of Education School of Business, Education and Leadership.
- Konrad Adenaur Vakfı (1999). *Türk gençliği 98: Suskun kitle büyüteç altında*. İstanbul: Mülkiyeliler Vakfı Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*. 27, s.127-138.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurnaz, C. (2003). *Divan dünyası*. Ankara: Bizim Büro Basım Yayın Dağıtım.
- Kuruyazıcı, N. (1987). Ortaöğretimde okuma alışkanlıkları. *Hürriyet Gösteri*. S.85. s.82-84.
- Küçük, L. (2009), *Lise gençliği değerleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lukens, Rebecca, J. ve Cline, Ruth, K. J. (1995). *Critical handbook of literature for young adults*.New York: Harper Collins College Publishers.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (Çev. Füsun Elioğlu). İstanbul: YKY.
- Marzano, Robert J. (2003). *What works in schools translating research into action*. Alexandria, USA. ASCD.
- McKenna, M. C.; Kear, D. C. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*. Vol. 30. No. 4. pp. 934-956.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). *Türk edebiyatı öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1997). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, (2483), Aralık-1997, 786-817.
- Meek, M. (1982). *Learning to read*. London: The Bodley Head.

- Mertz, Maia P. and England, David A. (1983). The legitimacy of American adolescent fiction. *School Library Journal*. Vol. 30,pp.119-123.
- Miller, D. C. ve Salkind N. J. (2002). *Handbook of research design and social measurement*. (6th ed.). California: Sage Publications.
- Montaigne. (1997). Denemeler. (Çev. S. Eyuboğlu). (29. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D., & Rycik, J. A. (1999). *Adolescent literacy: A position statement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Moran, B. (2008). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. (18. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Naci, F. (2003). *Reşat Nuri'nin Romancılığı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Neuman, W. Lawrence. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. Sedef Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Neydim, N. (2005). *Genç kız edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Norman, Geoffrey R. & Streiner, David L. (2003). *PDQ statistics*. Hamilton, Ontario: BC Decker Inc.
- Oğuzkan, A. Ferhan. (1977). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Oğuzkan, F. (1979). Çocuk yazınının gelişmesine toplu bir bakış. *Türk Dili Çocuk Yazını Özel Sayısı*. S.331. s.261-283.
- Oppenheim, A.N. (1969). *Questionnaire design and attitude measurement*. New York, N.Y.: Basic Books.
- Orhon, M. (2002). 21. Yüzyılda edebiyat öğretimi. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? ÇYDD Beyoğlu Şubesi. Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. 9Mart 2002*.
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. (3rd Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*. Mayıs. s. 133-150.

- Örek, H. ve Bingel, F. (2000). Karadeniz, Hamsimiz. *Bilim ve Teknik Dergisi*. Temmuz.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. S.1.s.21-31.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*. Vol. 4. (2). s. 632-651.
- Özcan, N. (Mayıs, 2001). Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram *Radikal İki*. Web:<http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalEklerDetayV3&ArticleID=868043&Date=01.06.2011&CategoryID=42> adresinde 4 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Özçelik, D. Ali. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdemir, C. (2000). Roman nedir? *Türk Yurdu. Türk Romanı Özel Sayısı*. s.6-10.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt I, Sayı 3. s.217-239.
- Özgen, S. (2005). *İstanbul. ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkırımlı, A. (1990). *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özyer, N. (1994). *Edebiyat üzerine*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Özyer, N. (2006). Türkiyede gençlik edebiyatı. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi. 06-08 Ekim 2006. s.485-487.
- Pamuk, O. (2011). *Saf ve düşünceli romancı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parlatır, İ. (2000). *Tevfik Fikret, dil ve edebiyat yazıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Probst, Robert E. (1990). *Five kinds of literary knowing*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Quan, Norma A. (1989). *Social values in popular adolescent literature, 1940-1980*. Unpublished doctoral thesis. University of California, Berkeley.
- Raths, L; Harmin, M. and Simon, S. (1978). *Values and teaching*. Columbus: Charles Merrill.
- Raykov, T. ve Marcoulides, George A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Reed, A. J. S. (1994). *Reaching Adolescents: The Young Adult Book and the School*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*. V. 5. Num.4.
- Robb, L. (1996). *Reading strategies that work teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving reading skills*. London: Corwin Press.
- Russ, K. (1989). Relating reading attitude to reading achievement in an East Los Angeles junior high school. *Reading Improvement*. 26. pp. 208-214.
- Saxe, Leonard ve Michelle Fine. (1981). *Social experiments: Methods for design and evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sayın, Ş. (1987). Gençlik edebiyatı nedir? *Hürriyet Gösteri*. S.85. s.76-78.
- Schwartz, S. (1976). Using adolescent that deals with current problems and life styles to explore contemporary values. *Annual Meeting of the English Teachers on Creative Survival*. New Jersey.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.

- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve yerel değerlerin eğitime yansması. (Edt.Y. Mehmedoğlu, A. U. Mehmedoğlu). *Küreselleşme ahlak ve değerler*. s. 205-241. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Sezer, A. (1991). *Gençlerin dil özellikleri*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shannon, A. (1980). Effects of methods of standardized reading achievement test administration on attitude toward reading. *Journal of Reading*. 23. pp.684-686.
- Shen, F-Yuan. (2006). *Narrative strategies in Robert Cormier's young adult novels*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State Universty.
- Smith, Carl B., Sharon L. Smith and Larry Mikulecky. (1978). *Teaching Reading in Secondary School Content Subjects: A Bookthinking Process*. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Standarts for English Language Arts. (1996). Newark: DE. Internatioanal Reading Association.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev. Figen Çok vd.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. ve Johnson, P.L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Süreya, C. (1987). Çocuk edebiyatı yıllığı.: 329
- Şahin, İ. (2000). Türk romanının tarihî gelişimi. *Türk Yurdu. Türk Romanı Özel Sayısı*. s. 45-65.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lirselle uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepebaşı, F. (1990). Gençlik edebiyatı açısından Brandstiftung. *Selçuk Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (4). s. 275-285.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*. 33(4), 529-554.
- Tinker, M. A. ve McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: Sosyal psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Tomlinson, Carl M. and Lynch-Brown, C. (2007). *Essentials of young adult literature*. (5th ed.). Allyn&Bacon.
- Torgesen, J., Houston, D., & Rissman, L. (2007). *Improving literacy instruction in middle and high schools: A guide for principals*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Tullock- Rhody, R. ve Alexander, J. E. (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools. *Journal of Reading*. Vol. 23, No. 7. pp. 609-614.

- Tural, S. (1992). *Sorularla cevaplarla kültür, edebiyat, dil*. Ankara: Ecdat Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yay.
- Uyar, T. (1987). Her şey attı ile başlar. *Hürriyet Gösteri*. S.94-95.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies*.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal ve İktisadi Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülkü, V. (1985). Almanya'da gençlere ve çocuklara yönelik edebiyat. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. Gençlik Yılı Özel Sayısı Mayıs C: XLIX, S: 401, s. 459-465.
- Wallbrown, F., Levine, M. ve Engin, A. (1981). Sex differences in reading attitudes. *Reading Improvement*. 18. pp. 226-234.
- Welton, D. and Mallan, John T. (1981). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Whitney, Iris, B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee*. Unpublished doctoral thesis, Tennessee State University.
- Wilder, A. ve Teasley, A. B. (2000). YA: FAQ (We're glad you asked!). *ALAN Review*. 28 (1). pp.55-57.
- Wittrock, M. C. (1981). Reading comprehension. In F. J. Pirozzolo and M. C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes of reading* (pp. 229-259). New York: Academic.
- Wolfgang Radner, Wilfried Obermayer, Sibylla Richter-Mueksch, Ulrike Willinger, et al. (2002) The validity and reliability of short German sentences for measuring reading speed. *Clinical Investigation*. Vol. 240, Iss. 6; pp. 461-467.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Yılmaz, V. ve Çelik, E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi I*. Ankara: Pegem A.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. 6. Baskı. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005*.
- Zengin, N. (2000). *Gençlik edebiyatı ve eğitim değerleri açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun dünkü Türkiye dizisindeki tarihi romanlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zirkel, Perry A. ve Greene, John F. (1976). Measurement of attitudes toward reading in the elementary grades: A review. *Reading World*, vol. 16, pp. 104-13.
- <http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/sunum.html> (20.11. 2009)
- <http://www.ntvmsnbc.com/id/25208944/> (02.05.2011)
- <http://sgb.meb.gov.tr> (05. 01. 2010)
- <http://www.unicef.org.tr/> (01. 05. 2011)
- <http://www.ntvmsnbc.com/id/25210043/> (05. 05. 2011)
- <http://www.unicef.org.tr/> (01.05.2011)

EKLER

EK 1: Okuma Tutum Ölçeği

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ

Bu anket, okumaya karşı hissettiklerinizi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Anket maddelerine verdiğiniz cevaplarda doğru ya da yanlış yoktur; çünkü her bir katılımcı okumaya karşı farklı hislere sahiptir. Örneğin okumak birileri için zevk almak, anlamına geliyorsa bir başkası için aynı şeyi ifade etmez. Bu durumda bu ankette yapılması gereken okumanın sizin için ifade ettiği seçeneği işaretlemektir.

Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Ardından ifadede bildirilen yargıya katılıp katılmadığınızı, katılma derecenizi belirleyiniz.

5, tamamıyla katıldığınızı;

4, katıldığınızı;

3, kararsız olduğunuzu;

2, katılmadığınızı;

1, tamamıyla katılmadığınızı ifade etmektedir.

Aşağıda 18 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi cevaplandırınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kitap okumak, olaylara farklı bakmamı sağlar.	1	2	3	4	5
2. Kitap okumak, vazgeçilmezimdir.	1	2	3	4	5
3. Kitap okumak, başkalarını daha kolay anlamamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
4. Okuyunca ruhsal bunalıma giriyorum.	1	2	3	4	5
5.Kitap okumak için zaman yaratırım.	1	2	3	4	5
6. Okumak, bana toplumsal sorumlulukları öğretiyor.	1	2	3	4	5
7. Sadece ödevimi tamamlamak için okurum.	1	2	3	4	5
8. Kitap okumayı seviyorum.	1	2	3	4	5
9. Okuduklarımdan bir anlam çıkaramıyorum.	1	2	3	4	5
10. Okumak, benim için bir ihtiyaçtır.	1	2	3	4	5
11. Yatmadan önce mutlaka kitap okurum.	1	2	3	4	5
12. Ders dışı okumaları sevmiyorum.	1	2	3	4	5
13. Her ne zaman kendimi kötü hissetsem elime bir kitap alırım.	1	2	3	4	5
14. Okumak, paragraf testlerini çözmeme kolaylaştırıyor.	1	2	3	4	5
15. Kitap okumak benim hobimdir.	1	2	3	4	5
16. Kitaplarla aram hiç yoktur.	1	2	3	4	5
17. Kitap okumak, dersleri kolayca anlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
18. Okuduğum kitabı kısa sürede bitiririm.	1	2	3	4	5

EK 2: Okuma Stratejileri Kullanımını Belirleme Ölçeği

OKUMA STRATEJİSİ KULLANIMINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığınız stratejileri ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki durumunuzu belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Ölçekte 18 madde bulunmaktadır.

Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı maddenin karşısında ayrılan yere işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplar ve maddeleri cevapsız bırakmamanız, araştırma açısından son derece önemlidir. **Size verilen kâğıda isim yazmanız gerekmemektedir.** Katkınız için teşekkür ederim.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Metnin sonraki bölümlerini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Metinde önemli olduğunu düşündüğüm cümlelerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
3. Yazarın metni yazma amacını belirlerim.	1	2	3	4	5
4. Önemli cümleleri not ederim.	1	2	3	4	5
5. Metinde anlatılanları zihnimde canlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Metindeki her bir paragrafın ne anlatmak istediğini bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Varsa metindeki resim, şekil, grafiği incelerim.	1	2	3	4	5
8. Metinde anlatıcıyı ve hangi bakış açısından anlattığını belirlerim.	1	2	3	4	5
9. Okuma öncesinde sorduğum bu metni niçin okuyacağım sorusuna verdiğim cevap ile metni okurken elde ettiklerimi karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
10. Metinde önemli olduğunu düşündüğüm kelimelerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
11. Metni kavram haritası ile özetlerim.	1	2	3	4	5
12. Anahtar kelimeleri not ederim.	1	2	3	4	5
13. Metnin ana fikrini bulurum.	1	2	3	4	5
14. Metnin önemli olduğunu düşündüğüm bölümlerinden notlar alırım.	1	2	3	4	5
15. Metnin başlığına bakarım.	1	2	3	4	5
16. Metin hakkında yaptığım değerlendirmeleri gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
17. Metne, metnin uzunluğuna genel olarak bakarım.	1	2	3	4	5
18. Eski öğrendiklerim ve metni okurken elde ettiklerim arasında ilgi kurarım.	1	2	3	4	5

EK 3: Değerler Hiyerarşisi Ölçeği

DEĞERLERİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda bir bireyin kendisine hedef olarak belirleyebileceği 14 değişik madde bulunmaktadır. Bunlar 1'den 14'e kadar sıra ile yazılmıştır. Siz kendinize göre bu maddeleri en çok değer verdiğinizden en az değer verdiğinizize göre sıralayınız. *Örneğin aşağıda belirtilen 2 numaralı değer sizin için 9. sırada öneme sahipse, 2. maddenin yanına 9 yazınız. 14 maddenin size göre önem sırasını belirleyip her bir maddenin yanına belirlediğiniz önem derecesini yazınız.*

1. Her şeyin ölçülü ve uyumlu olması
2. Öbür dünyayı kazanmak
3. Yalansız bir dünya
4. Günahlardan arınma
5. Ekonomik bağımsızlık
6. Konforlu bir hayat
7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
8. Vicdan huzuru
9. Cahillikten arınmış bir dünya
10. Güzelliklerle dolu bir dünya
11. Eşitliğin sağlanması
12. Gerçek dostluk
13. Özgürlük için mücadele
14. İnsanlara yardım

EK 4: Değerler Verilen Ağırlığı Belirleme leği

Aşağıda yanlış ya da olumsuz davranış örnekleri bulacaksınız. Herkes bu davranışların yanlışlık ve kötülük derecesi hakkında değişik fikirler taşımaktadır. Siz maddeler konusundaki düşüncenizi belirtirken şöyle bir yol izleyeceksiniz: En kötü olarak değerlendirdiğiniz maddenin kötülük derecesi veya numarası 10'dur. En az kötü olan Davranışın kötülük numarası ise 1'dir. Ancak tıpkı bir sınav kâğıdında olduğu gibi insanlar sadece 1 veya 10 almazlar. Bu rakamlar arasında da notlar vardır. Maddelerde belirtilen olumsuz hareketin kötülük derecesine göre 1'den 10'a kadar vereceğiniz notu hemen o örneğin başındaki harfin yanına yazınız. **Unutmayın, 1'den 10'a gittikçe davranışın olumsuzluk derecesi artmaktadır.**

- A. Mahkemede yalancı şahitlik yapmak
- B. Az vergi vermek için fazla masraf göstermek
- C. Bir seçimde iki oy kullanmak
- Ç. İnsanların bilgisizliklerini yüzlerine vurarak onlarla alay etmek
- D. Sanat eserlerini çalıp yurt dışına kaçırmak
- E. Kutsal kavramlardan bahsederken alaycı bir dil kullanmak
- F. Bir kimseyi çevresinde gözden düşürecek şekilde dedikodu yapmak
- G. Tezgâhtar paranızın üstünü fazla verdiğinde iade etmemek
- H. Kanunda gösterilenin çok üstünde faizle borç vermek
- I. Hangi partiden para alırsa ona oy kullanmak
- İ. Hükümete bir konuda rapor verirken üzücü ve kötü durumları yazmamak
- J. Başkalarının yaptığı tablolara kendi imzasını atmak
- K. Zengin olduğu halde parasının bir kısmını yoksullara dağıtmamak
- L. Yakınlarını ve komşularını hiç arayıp sormamak
- M. Sigortadan para almak için eski evini yakmak
- N. Bir firmanın daha zayıf durumdaki diğer firmayı batırmak için maliyetinin altında fiyatla mal satması
- O. Bir milletvekilinin kendi çıkarını gözeterek çoğunluğun zararına bir kanun çıkarması
- Ö. Tanınmış insanların sözlerinin hep gerçeği yansıttığına inanmak
- P. Sanatkârlara dilenci gözüyle bakmak
- R. Tanrıyı inkâr etmek
- S. Sosyal yardım komitelerine katılmaktan kaçmak
- Ş. Gazetede cinayet haberlerini suçluyu kahraman gibi gösterecek şekilde vermek
- T. Bir fabrikadaki çalışma şartlarını orada çalışanların sağlıklarını bozacak derecede kötü tutmak
- U. Kuvvetli bir ülkenin zayıf bir ülkeye adaletsiz bir politika uygulaması
- Ü. Sonuçları toplumda huzursuzluk yaratacak korkusuyla bazı bilimsel çalışmalara izin vermemek
- V. Sanatın karın doyurmayacağını düşünerek bu sahalara yapılacak harcamaları engellemek
- Y. Ezan okunurken ıslık çalmak
- Z. Çevresindeki insanları küçümseyici bir tavır takınmak.

EK 5: İnsani Değerler Ölçeği

İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda insani değerlerle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan dereceleme göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 25 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun. Düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire içine alınız.

Tamamen Katılıyorum için, 5'i; Katılıyorum için, 4'ü; Kararsızım için, 3'ü; Katılmıyorum için, 2'yi; Hiç Katılmıyorum için, 1'i daire içine alınız. Katıklarınızdan dolayı teşekkür ederim.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Arkadaşlarım için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
4. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
7. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
8. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
9. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
10. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
12. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
13. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5
14. Arkadaşlarımla yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5
15. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	1	2	3	4	5
16. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
17. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
18. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
19. Herkesin görüşünü kabul edebilirim	1	2	3	4	5
20. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
21. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
22. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
23. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
24. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
25. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5

EK 6: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu**1. Cinsiyetiniz:**

Kız Erkek

2. Nerede kalıyorsunuz?

Yurttan Ailemle birlikte

3. Annemi gün içerisinde okurken görürüm:

Evet Hayır

4. Babamı gün içerisinde okurken görürüm:

Evet Hayır

EK 7: Deneysel Süreç Öncesi Kullanılan Edebî Metin

İnsanlar Arasında

Öfke ve kin doğruluğun sınırları dışındadır; bu tutkular yalnız işlerine akıllarıyla bağlanmayan insanların işine yarar. Doğru ve temiz işler hep ölçülü ve ağırbaşlıdır. Ölçü olmayan yerde kavga, gürültü ve haksızlık vardır...

Birbirine düşman iki dostunuz arasında gönül ve vicdan rahatıyla yaşama olanağı vardır: Her ikisine de aynı sevgiyi gösteremezseniz bile sevginizde ölçülü kalırsınız, hiçbirine sizden her şeyi isteyebilecek kadar bağlanmazsınız; ölçülü kalmak koşuluyla yüzebilirsiniz.

Bütün varlığımızla her iki tarafa birden bağlanmak hem aklımıza hem de vicdanımıza aykırı düşer. Birinin isteğine uyup ötekine ihanet ettiğiniz zaman o dostunuz bilmez mi ki, aynı ihaneti kendisine de yapabilirsiniz? İşine yaradığımız için sizi dinler, ihanetinizden yararlanmaya çalışır; ama size kötü gözle bakmaya da başlar; çünkü ikiyüzlü insanlar getirdikleri sözle yararlı olurlar, ama götürecekleri sözle de zararlı olabilirler.

Birine söylediğim her şeyi gerektiğinde, belki biraz sesimi değiştirerek, ötekine de söyleyebilmeliyim. Birinden ötekine götürdüğüm sözler önemsiz, bilinen, orta malı sözler olmalı. Hiçbirine yalan söylememizi haklı gösterecek bir durum düşünmem. Bana güvenilen bir sırrı kutsal bir emanet gibi saklarım; ama sırları elimden geldiği kadar bilmemeye çalışırım. Bana sırlarını az güvensinler, buna karşılık her söylediğimin doğruluğuna inansınlar. Dostlarım bana her zaman istediğimden çok fazla sır vermişlerdir. Philippides, Lysimakhos'a pek akıllıca cevap vermiş. Kral ona: "Dile benden ne dilersen! Ne vereyim sana?" dediği zaman: "Sırlarınızı vermeyin de ne verirseniz verin" demiş. Bakıyorum, herkes kendisine verilen işin gizli kapaklı her tarafını bilmek istiyor. Bunlar kendisinden gizlendin mi küsüyor, ben ise göreceğim işten fazlasını söylemedikleri zaman rahat ediyorum. Bilip de söylememenin üzüntüsünü duymak istemiyorum. Kötü işte kullanılmışsam bari vicdanım rahat olsun. Hiç kimseye fazla sevgiyle bağlanmak, bir uşak gibi sadık olmak istemem. Çünkü insanı ihanete alet etmeye kalkarlar. Kendine ihanet eden efendisine haydi haydi ihanet eder.

Gel gelelim öyle krallar vardır ki, insanı yarı yarıya istemezler, kayıtlı şartlı bağlılıkları küçük görürler. O zaman çaresiz, kendilerine koşullarını söylemeyi daha uygun bulurum; çünkü, kölelik konusunda, yalnız aklın köleliğini kabul edebilirim ki onu bile gereğince yapamıyorum.

(Montaigne, Denemeler)

EK 8: Deneysel Süreç Öncesi Kullanılan Gazete Metni

Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram...

Kemoterapiden dökülmüş saçları ve yüzündeki maskeden kız mı erkek mi olduğu anlaşılamayan çocuğun adı Sibel. Soyadı ise Can'mış; şaşıracağımızı bildiği için hınzırca söylüyor bunu. Gaziantep'li. İşçi baba ile evhanımı annenin dört çocuğundan ikincisi. 10 yaşında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi. 7 ay önce onun da saçları vardı, upuzun. Sonra birgün hastalandı. Onu babasıyla Adana'ya hastaneye gönderdiler. Tanısı konuldu: Lösemi. Sonra Adana'dan Ankara'ya gelişi, LÖSEV'in yönetim kurulu başkanı Dr. Üstün Ezer'le tanışma.

"Üstün amcası" Sibel'i devlet hastanesinden, LÖSEV'in ücretsiz hizmet verdiği Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi'ne getirmiş. Serum yemekten elleri morarsa da Sibel burada biraz daha mutlu. R'leri yutarak konuşuyor: "Adana'dayken babam işini bırakıp geliyordu ama benim yanıma koymuyorlardı onu. Annemi de. Şimdi burada benim yanımda nenem kalıyor. Babam da işine gidiyor, annem de evde kardeşlerimle birlikte". Kardeşlerini özliyor Sibel. Ama tedavisinin iyi gittiğini de biliyor. İyileşince yapmak istediği tonla iş var; okuluna gitmek, sokaklarda oynamak, gezmek... Gene de şikâyetçi değil. Çünkü sekiz aydır lösemili çocuklara ücretsiz hizmet veren Lösemili Çocuklar Hastanesi'nde de yapacak sürüyle iş var. Tedavisine devam etmenin yanında film seyrediyor, diğer lösemili çocuklarla partilere katılıyor, kitap okuyor, seramik yapıyor, bilgisayar kullanıyor, resim çiziyor...

Hastanede yatan ya da ayakta tedavi gören toplam 82 çocuk var. İki gözünü bu hastalığa vermiş Alaaddin, üç yaşında henüz konuşamayan Merve, "Miroğlu"nun şarkısını söyleyen Kenan, tedaviden sonra konuşmaya hali kalmamış Ebru, Selma, Bayram, Mertcan... Liste uzadıkça uzuyor. Hepsinin belki de tek "şans"lı yanı Lösemili Çocuklar Hastanesi'nin özel hastaları olmaları.

Lösemi Nedir?

Lösemi kanın yapım yeri olan kemik iliğinin normal olmayan kan hücrelerince istila edilerek, kan yapımının duraklaması olarak tanımlanıyor. Bu hastalığa her yaşta yakalanma riski var ama çocuklarda en sık 2 - 5 yaşları arasında görülüyor. Türkiye'de kesin sayı yok ama bilinen o ki 1000 çocuktan üçü lösemili. Buna her yıl tahmini olarak 1200 - 1500 çocuk daha ekleniyor. "Tedavisi mümkün" olan lösemilerin belirtileri de biraz sinsî. Ateş, halsizlik, iştahsızlık, kilo kaybı, nedensiz burun kanamaları, cilt altı kanamalar, kansızlık, bacaklarda ağrı, lenf bezlerinde büyüme ve karaciğer-dalاک büyüme gibi. Lösemi asla bulaşıcı değil ve tedavisi yapıldığı takdirde yüzde 85'lere varan iyileşme şansı var.

"Hasta şirinler" hastanesi

Üç yıl önce kurulan LÖSEV, başından beri lösemi hastası çocukların ailelerinin sorunları, dertleri, maddi ve manevi sıkıntılarını paylaşıyor. Genel Koordinatör Hülya Ünver "Talepler, sıkıntılar, şikâyetler ve tedavideki aksamalar bir şekilde bize tamamen lösemi tedavisine yönelik bir hastane ihtiyacı olduğunu anlattı. Hastanelerdeki şartların yetersizliği, ailelerin kan bulamaması, şehirdışından gelenlerin kalacak yer bulamamaları gibi sıkıntılar bizi buna yöneltti" diyor. Çocukların ve ailelerin hiç olmazsa daha sağlıklı ve düzgün şartlarda olmaları, yurtdışındaki kader arkadaşları ile aynı imkânı paylaşmaları için bu hastaneyi açmayı başardılar. Ankara Gaziosmanpaşa'daki hastane neredeyse bir şirinler hoteli ya da hastanesi gibi. Hastanenin iki katı Ankara dışından gelen aileler için apart otel olarak ayrılmış. Banyosundan televizyonuna her şey var. "Annelerin yanlarında olması, çocuğun anne şefkatinden yoksun kalmaması, çocukların moralini yüksek tutmak için çok önemli" diyor Ünver. 3. kat sosyal kat. Çocuklar burada sinema izleyebiliyor, tiyatro çalışmaları

yapıyor, eğitim odasında gönüllü öğretmenlerinden İngilizce, bilgisayar, okuma - yazma, seramik dersleri alıyorlar. Hatta kemoterapide olan bazı çocuklar kollarında serumlarla bu odalarda zamanlarını güzelce değerlendirebiliyorlar. Buradaki amaç da en az üç sene süren tedavi sırasında çocukların eğitimlerinden geri kalmamaları. Gönüllü öğretmenlere gönüllü psikologlar da destek veriyor. Bu katta bir de yaşı daha küçük olanlara, içinde yüzlerce oyuncağın olduğu bir oyun odası yapılmış. "Burası bir masal ülkesi, hayal diyarı gibi olmalı" diyor Ünver. Olmuş da. Çocuklar mutlu, herkesi abla diye çağırıyorlar, birbirleriyle konuşuyorlar, şarkılar söylüyorlar. Hatta bazı çocukların taburcu olurken "ben eve gitmek istemiyorum" diye ağladıkları bile oluyormuş. Sekiz katlı hastanenin dördüncü katı laboratuvar. Onun üstündeki iki kat yoğun bakım bölümünün ve yakında ilik nakli yapılacak ameliyathanenin de olduğu yataklı servis bölümü. Burada tamamen profesyonel doktorlar çalışıyor. LÖSEV de, Lösemili Çocuklar Hastanesi de aslında bağışlarla ayakta duran iki kurum. Bağışların yanında bir sürü organizasyonlar da yapıyorlar, dergi çıkarıyorlar. Ama esas sorun bağış. Ne kadar çok bağış olursa imkânlarını o kadar genişletecekler.

NAZAN ÖZCAN (20.05.2001) RADİKAL İKİ

EK 9: Deneysel Süreç Öncesi Kullanılan Bilimsel Metin

Yer Altı Sularının Gizemi

Yeryüzündeki tatlı suların neredeyse % 97'si yeraltı sularından oluşmaktadır. Henüz bu suların hareketi hakkında çok az şey biliniyor. Hatta hiç kimse bu suyun ne kadarının denize ulaştığını ayrıntılı olarak ölçmemiştir. Columbia'daki Güney Carolina Üniversitesi'nde jeokimyacı olan Willard Moore bu eksikliğin üzerinde durdu ve herkesin sandığından daha fazla yeraltı suyunun okyanuslara ulaştığını gösterdi.

Yeraltı sularının çoğu, yeraltındaki kalınlığı binlerce metreyi bulabilen kaya katmanlarının gözeneklerinde bulunmaktadır. Bu su denize iki şekilde karışır: ya direkt olarak denize karışan kıyıdaki kaynaklar ya da gel git pompalaması olarak adlandırılan bir yöntemle. Deniz yükselirken, tatlı sudan daha yoğun olan tuzlu su, kıta sahanlığındaki yeraltı sularıyla doymuş tortul tabakalara doğru hareket eder. Alçalma sırasında tuzlu deniz suyu ve yeraltı sularının karışımı okyanusa doğru emilir. Ardından yeni yeraltı suları tortul tabakalara doğru akar ve bir sonraki gel-gitle okyanusa gönderilir.

Moore, Güney Carolina kıyılarındaki 200 mil boyunca yaptığı ölçümler sonucunda, gel-git pompalamasının yeraltı sularının çoğunun okyanusa nasıl ulaştığının açıklaması olduğunu bulguladı. Yeraltı suyu akışını, radyoaktif bir izotopun konsantrasyonu ölçümüyle, dolaylı olarak buldu.

Moore'a göre, hem nehirler hem de yeraltı suları, kayalardan ve topraklardan aşınan radyum 226 izotopunu okyanusa taşırlar. Tatlı su denizde seyredildiği için kara yakınlarındaki deniz suyu, açıklardaki deniz suyundan daha fazla çözünmüş radyum içerir.

Nehirler tarafından taşınabilen radyum miktarını bilen Moore, özellikle de denize hiç nehir karışmayan Myrtle Plajı gibi yerlerde, bulunduğu yüksek radyum seviyelerinin sadece nehirlerle açıklanamayacağını fark etti. Bu tür yerlerde radyum, sadece yeraltı sularının denize akışıyla sağlanabilir.

Moore, Güney Carolina'nın sahil kesimindeki sulara günde 30 milyon metreküp yeraltı suyunun akabileceğini tahmin ediyor; ki bu da eyaletteki toplam nehir suyu boşalımının % 40'ına eşit. Bu, bazı açılardan önemli. İlk olarak araştırmacılar, tatlı suyun çoğunun okyanuslara nehirler tarafından iletildiğini düşünüyor. Yeraltı sularındaki kirleticileri spesifik olarak ölçmediği halde, Moore'un çalışmaları, denizdeki hayata zarar verebilecek ve henüz ne oldukları bilinmeyen kirlilik kaynaklarının olma olasılığını artırıyor. Buna ek olarak, nehir ve yer altı sularının kimyası temelde farklı; yeraltı suları, nehirler ya da akıntılardan daha fazla çözünmüş madde konsantrasyonu içeriyor. Neden? Nehir suları, tortul katmanlarda bulunan demir gibi metallerle birleşmek üzere daha fazla oksijen içerir. Bu oksitlenmiş metaller sahip oldukları geniş yüzey alanı ve yüksek elektrik yükü ile, sudaki diğer elementlerin bağlanmasına yardımcı olurlar. Bağlanan bu elementler, ya nehir yatağına ya da deniz tabanına çökelerek tutulur.

Yeraltı sularında ise daha az oksijen bulunduğu için, içindeki metaller, ender olarak oksitlenir ve azrak elementlere verimli bir biçimde bağlanamaz.

Böylece, bu maddelerin çoğu yeraltı suları denize ulaştığında çözünmüş olarak kalır. Nehir suyu okyanusa doğru akarken, genelde, plankton, bitki ve hayvanların azrak

elementleri ve kirleticileri absorbe ettiği nehir ağzından geçer. Öte yandan yer altı suları doğruca denize akar. Moore'a göre yeraltı suları, kirleticilerin okyanusa karışmasını önleyen bu büyük filtreden geçmeden denize gitmektedir.

Moore'un bulgularındaki bir diğer önemli nokta ise, antik çağdaki okyanuslarla ilgili bilinenleri temelden değiştirebilecek olmaları. Paleo-oşinograflar, antik okyanuslar hakkında bilgi alabilmek için deniz tabanından sondajla çıkarılan elementleri incelerler. Örneğin, kadmiyum, 'foraminifera' olarak adlandırılan küçük varlıkların kabuklarında bulunan bir elementtir. Bu yaratıklar öldüğü zaman tortularda bıraktıkları kadmiyum, geçmişte, okyanuslarda var olan yaşam zenginliği hakkında bir fikir verir.

Ancak kadmiyum, yeraltı sularında da bulunur ve Moore'un bulguları göz önüne alındığında, araştırmacılar antik okyanus verimliliği ile ilgili değerlendirmelerini yeniden gözden geçirmek zorunda kalabilirler. "Ben bir bayrak açıyorum" diyor Moore. "Bu da, kimyasal maddeleri indikatör olarak kullanarak bunun bir problem olup olmadığına karar vermeye çalışanlara kalmış."

Bezen etin (Bilim Teknik, 1997)

EK 10: Deneysel Süreç Öncesi Kullanılan Edebî Metne Dair Başarı Testi I

1. Okuduğunuz yazıda aşağıdakilerden hangisine **değnilmemiştir**?
- A. İkiyüzlü insan durumuna düşmemek için nasıl davranmak gerektiği.
 B. İnsanları daha iyi tanımak için onların sırlarını bilmek gerektiği
 C. Ölçüsüz davranışların ne gibi sonuçlar doğurduğu
 D. Sözüne güvenilir bir insan olmanın yolu
2. Yazara göre bir kimseye fazla sevgiyle bağlanmak hangi açıdan doğru değildir.
- A. Bir insana fazla sevgiyle bağlanmak farkında olmadan onun kölesi gibi davranmaya yol açabilir.
 B. İnsanlar, bir gün sevgisinin karşılıksız olduğunu görerek çok üzülebilir.
 C. Bir insana fazla sevgi duyan diğer insanları sevemez.
 D. Dünyada fazla sevgiye gerçekten layık olan kimse yoktur.
3. Yazar, insanların sırlarını saklamakla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisini önermektedir?
- A. İnsanların sırlarını olabildiğince az bilmeliyiz. Böylece gerçekleri saklamak zorunda kalmayız.
 B. Sırlarımızı ancak ağzını sıkı tutmasını bilenlere söylemeliyiz.
 C. İnsanlar, öğrendiği şeylerin çok gizli olduğunun bilincinde olmalıdır.
 D. Öğrendiğimiz sırları gerekli gördüğümüz zamanlarda açıklamakta bir sakınca yoktur.
4. Parçaya göre, bir işte kendilerinden gizlenen şeyleri öğrenme isteği bakımından, yazarla çevresindeki insanlar arasında nasıl bir fark vardır?
- A. Yazarın çevresindeki insanlar bilmedikleri şeyleri öğrenme konusunda duyarsız kalmaktadırlar.
 B. Yazar, çevresindeki insanlara göre daha meraklıdır ve uğraştığı işle ilgili her şeyi öğrenmeye çalışmaktadır.
 C. Yazar, uğraştığı işi yapmaya yetecek kadar bilgiyi yeterli görmekte, çevresindeki insanlar ise gizli kapaklı her şeyi öğrenmeye çalışmaktadır.
 D. Yazar, herkesin sırlarını öğrenmekte fakat kimseye sır vermemektedir.
5. Yazara göre çevresindeki insanların kendilerine kayıtsız şartsız bağlılık göstermesini isteyen kimselere karşı ne yapmak gerekir?
- A. Bu insanlarla savaşmak gerekir.
 B. Bu tür insanlar gerçekten de güç sahibi insanlar ise her dediklerini yapmak gerekir.
 C. Bu insanları kendi kontrolümüze alıp onların bize bağlanması için çalışmalıyız.
 D. Bu tür insanlara, bizim için sadece akla bağlılığın söz konusu olabileceğini anlatmalıyız.
- (6. ve 9. sorularda verilen cümleler okuduğunuz parçaya göre doğru ise (D)'yi yanlış ise (Y)'yi işaretleyiniz.)**
6. Yazar, birbirine düşman iki dostunuz varsa bütün varlığınızla her iki tarafa birden bağlanmak gerektiğini düşünmektedir.
 (D) (Y)
7. Birbirini sevmeyen iki dostumuzdan birine söylediğimizi diğerine, biraz farklı biçimde de olsa, söyleyebilmeliyiz.
 (D) (Y)
8. Philippides, kral kendisine "Dile benden ne dilersen" dediği zaman kraldan sırlarını kendisiyle paylaşmasını istemiştir.
 (D) (Y)
9. Yazar, dostlarının kendisine söylediği sırları bazen ağzından kaçırdığını itiraf etmektedir.
 (D) (Y)
- 1. B- 2. A- 3.A- 4.C- 5.D- 6.Y- 7.D- 8.Y- 9.Y**

EK 11: Deneysel Süreç Öncesi Kullanılan Gazete Metnine Dair Başarı Testi I

1. Okuduğunuz yazının konusu aşağıdakilerden hangisinde en güzel Şekilde belirtilmiştir?
- A. Türkiye’de hastanelerin yetersizliği
 B. Lösemi hastalarının tedavisinde kullanılan başlıca yöntemler
 C. Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi’nde sunulan hizmetler
 D. Lösemi ilaçlarının pahalılığı
2. Parçada bahsedilen hasta çocuklardan Sibel’le ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**
- A. Kemoterapiden dolayı saçları dökülmüştür.
 B. Babası Gaziantep’li bir işçidir.
 C. Ankara’ya gelmeden önce Adana’da tedavi görmüştür.
 D. Hastalığı tedavi edilmeyecek boyutlara ulaşmıştır.
3. Lsemiyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**
- A. Lösemi, uygun yöntemler kullanılırsa bir iki haftada tedavi edilebilmektedir.
 B. Lösemi, kemik iliklerinde kan yapımının duraklaması ile ortaya çıkmaktadır.
 C. Lsemnin ateş, halsizlik, iştahsızlık, kilo kaybı, nedensiz burun kanamaları, bacaklarda ağrı gibi belirtileri vardır.
 D. Lösemi, en çok 2-5 yaş arasındaki çocuklarda görülmektedir.
4. Aşağıdakilerden hangisi, tamamen lösemi hastalarına yönelik bir hastane kurulması düşüncesini doğuran sebeplerden **değildir?**
- A. Normal hastanelerdeki şartların yetersizliği
 B. Bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalarda deneyleri uygulayabilecek hastalara daha rahat ulaşabilme düşüncesi
 C. Hasta yakınlarının kan bulmakta zorlanmaları
 D. Hasta yakınlarının uzun süren tedavi sırasında hastalarının yanında kalacak yer bulmakta zorluk çekmeleri
5. Lösemili Çocuklar Hastanesi’yle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **doğrudur?**
- A. Hastanenin bütün personeli gönüllü, fakat amatör insanlardan oluşmaktadır.
 B. Hastanede sadece ayakta tedavi yapılabilir. **(D)**
 C. Hastane personeli ile çocuklar arasında son derece sıcak ilişkiler kurulmuştur. **(Y)**
 D. Hastanede hasta yakınlarının kalabileceği bir yer ayrılmamıştır. **(Y)**
6. Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi’nde tedavi gören çocuklarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**
- A. Hastaneyi ve hastanedeki görevlileri sevmektedirler.
 B. Yaş ve düzeylerine göre oyun oynama imkânları yoktur.
 C. Bazıları taburcu olurken evine dönmek istememektedirler.
 D. Hastanede televizyon seyredilmektedirler. **(D)**
7. Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi’nin giderlerinin karşılanması daha çok hangi yolla gerçekleşmektedir?
- A. Hastaların yaptığı el işi eşyaların satılması ile
 B. Çeşitli organizasyonlardan ve bağışlardan elde edilen gelirlerle
 C. Sağlık Bakanlığının katkılarıyla
 D. Hastalardan alınan tedavi ücretleriyle **(D)**
- (8-9. sorularda yazılan cümleler okuduğunuz parçaya göre doğru ise (D)’yi, yanlış ise (Y)’yi işaretleyiniz)**
8. Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi, Türkiye’deki tüm lösemili çocukları barındırabilecek kadar geniş bir yatak kapasitesine sahiptir. **(D)** **(Y)**
9. Doktorlar, lösemili çocukların hastanede kaldıkları sürede annelerinin yanlarında kalmasının tedavi sürecini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. **(D)** **(Y)**
- 1.C- 2.D-3.A-4.B-5.C-6.B-7.B-8.Y-9.Y**

EK 12: Deneysel Süreç Öncesi Kullanılan Bilimsel Metne Dair Başarı Testi I

1. Okuduğunuz yazının başlığı nedir?
.....
.....
 2. Parçada aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?
A. Yer altı sularının denizlere karışma biçimleri
B. Yer altı sularının stratejik nemi
C. Yer altı sularında maddelerin zlş
D. Antik ağdaki okyanuslar
 3. Denizin yükselmesi sırasında, deniz suyunun kıta sahanlığındaki yer altı sularına doğru gitmesi ve alçalma sırasında, deniz suyu ve yer altı sularının karışımının denize doğru çekilmesi olayına ne ad verilmektedir?
A. Su karışımı
B. Gel-git akışı
C. Gel-git pompalaması
D. Kıta sahanlığı akışı
 4. Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi yer altı sularının denizlere ulaştığının kanıtıdır?
A. Deniz kıyılarında gr bitkilerin yetişmesi
B. Deniz kıyılarındaki suların tuzluluk oranının düşük olması
C. Yakınında nehir olmayan denizlerin kıyısında da ancak tatlı sularda bulunan radyum maddesinin bulunması
D. Deniz kıyılarındaki suyun renginin iç kısımlara göre daha açık renkte olması
 5. Aşağıdakilerden hangisi, nehir sularının yer altı sularına göre daha fazla oksijen taşımasının doğurduğu bir sonuçtur?
A. Nehir sularındaki demir gibi metallerin oksitlenmesi sonucunda elementlerin kelerek tutulması
B. Nehir sularında denizlere göre daha fazla balık türünün bulunması
C. Nehir sularında denizlere göre daha fazla bitki türünün bulunması
D. Nehir sularındaki kireçlenme oranının denizlere göre daha yüksek olması
 6. Araştırmacı W. Moore, antik çağdaki okyanuslarla ilgili araştırmaları sonucunda aşağıdaki düşüncelerden hangisine sahip olmuştur?
A. Bu konuda kesin bilgilere ulaşmam mümkün değildir.
B. Yaptığım alışmalar, bu konuda çalışan insanlar için yeni ufuklar açacaktır.
C. Bu konuda insanların şu ana kadar ulaştığı bilgilerin hepsi doğrudur.
D. Bu konuyla ilgili bütün bilgileri ortaya koymuş durumdayım.
- (7-9. sorularda yazılan cmler okuduğunuz parçaya göre doğru ise (D)'yi, yanlış ise (Y)'yi işaretleyiniz)**
7. Nehir ve akıntılarda, znmş madde konsantrasyonu yer altı sularına göre daha fazla bulunur.
(D) (Y)
 8. Yer altı suları nehir sularına göre denizleri daha çok kirletir.
(D) (Y)
 9. Araştırmacı W. Moore çalışmalarının bir kısmını Türkiye'de gerçekleştirmiştir.
(D) (Y)
- 1. YER ALTI SULARININ GİZEMİ- 2.D- 3.C- 4.C- 5.A- 6.B- 7.Y- 8.D- 9.Y**

EK 13: Deneysel Süreç Sonrası Kullanılan Edebî Metin

Şiirimiz Üzerine

Şiirimizi, eski şiirimizi kendimiz de okumalı, çocuklarımıza da okutmalyız. Dilimizi gerçekten öğrenmenin, tadına erip onunla güzel şekiller kurmak gücünü edinmenin başka yolu yoktur. Edebiyat-ı Cedide'den beri, belki de tâ Tanzimat'tan beri Türk yazarlarının çoğu Türk dilini beğenmez, ille değışsin de Frenkçeye benzesin isterler; en özenerek yazdıklarında bile başka bir dilden çevrilmiş sandıracak bir hava, Karacaoğlan'la birlikte:

Dilleri var, bizim dile benzemez

dedirtecek bir yabancılık kokusu duyulur. Şaşılmaz öyle olmasına: Avrupa'dan gelen kitapları okumak için divanlarımızı kapattık. Avrupa'dan gelen kitapları okumasak olmazdı: onlar bize kafamız için gerekli bir azık getiriyorlardı. Ama divanları kapatmak zorunda değildik: onlar da bize dilimizi öğretirlerdi. Onları kapatmış olmak yüzünden Edebiyat-ı Cedideciler, Avrupa'dan aldıklarını da iyice söyleyemediler, düşüncelerinin, duygularının geleceğe kalmasını sağlayamadılar. Bu yüzden onların yazıları bize en eskiden bile daha eski gözüküyor: Fuzuli'nin, Baki'nin, Nedim'in kasidelerinde, gazellerinde öyle bir tazelik, öyle bir yenilik vardır ki Tevfik Fikret'in şiirlerinde de, Halit Ziya Uşaklıgil'in nesrinde de bulamazsınız. Fuzuli, Baki, Nedim o tazeliğı, o yeniliğı Türk dilini sevmiş, saymış olmalarına borçludurlar. Biz de onların şiirlerini okuyup, çocuklarımıza okutup, o sevgiyi, o saygıyı edinmeliyiz.

Divan şiiri millî değilmiş de halk şiiri, saz şairlerimizin koşmaları millî imiş; onun için divanları kapatıp yalnız cönkleri okumalı, ağızlarda dolaşan türküleri toplayıp öğrenmeli imişiz... Bu tatsız şaka biraz uzun sürdü. Halk şiirimizin güzelliklerini bilmez, anlamaz değilim; Köroğlu'nun, Karacaoğlan'ın diye anılan birkaç koşma, semai vardır ki en güzel gazellerimizin yanına konabilir. Ama onlar azdır. Divan şairlerimizin yazdıkları da bizim baba mirasımızdır, onları hor görmeğe de, yabancı saymağa da hakkımız yoktur.

Şiirimizi, eski şiirimizi okumalyız. Ama zordur eski şiirimizi okumak. Bu zorluk Arapça, Farsça kelimelerden gelmez. Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmek bir iş midir? Şiiri seven bir Türk genci, sözlükleri açıp çalışırsa, birkaç ay içinde o kelimelere alışır. Halk şiirimizde de Arapça, Farsça kelimeler vardır, daha az oldukları için o şiirleri daha çabuk anlıyabilir. Ama bizim eski halk şiirimizin okunması da zordur.

Eski şiirimizi okumak zordur, çünkü bugün ben yaşta olanların da iyice anlayamadığımız birtakım cinaslar, telmihler, müraatlar ile doludur. Biz bugün şiiri doğrudan doğruya anlamak istiyoruz, şiirin sesini dinliyoruz, o ses bize mânâyı sezdirsin diyoruz. Kelimeleri parçalamak, aralarındaki gizli bağları, benzerlikleri aramak aklımıza gelmiyor. "*Maceramız bizim ey dil dahi çok su götürür*" mısraı bizde bir duygu uyandırıyor; ama bu mısrada macera kelimesini *ma* ile *cer'e* ayırmak, sonra o iki parçayı su götürmek deyimi ile karşılaştırmak bize bir tuhaf geliyor. O kadar ki böyle bir işi gülünç, çirkin buluyoruz.

Eski şairlerimizin, Divan şairlerimizinkilerde olduğu gibi saz şairlerimizin şiirlerinde de bulunan bu oyunları hoş görmeliyiz, onlara sinirlenmeden bakmayı

öğrenmeliyiz. O oyunları sevip biz de onlarla uğraşalım demiyorum; bizim şiir anlayışımıza öyle şeyler girmez. Ama kendimiz sevmediğimiz için başkalarında da kötü görmeye kalkmayalım. Böyle şeyleri hoş görmekten iki kazancımız olur: biri, herkesi kendimizle ölçmek huyundan kurtuluruz, bizim için kötü olan bir şeyin başka biri için iyi olabileceğini anlarız, düşüncelerimize, huyumuza daha bir yumuşaklık gelir. İkinci kazancımız da kelimelerin mânâlarından ayrı bir varlıkları olduğunu, onları gelişigüzel, birini ötekinin yerine kullanmanın doğru olmayacağını öğrenmemizdir. Kelimelerle güzel şekiller kurmak gücünün edinilmesi bunu bilmekle başlar.

Eski şiirimizi, Divan şairlerimizi de, saz şairlerimizi de okumanın başka bir zorluğu vardır. Okursunuz, okursunuz, okuduğunuz aklınızda kalmaz. Çünkü o şiirlerin birer konusu yoktur. Geçen gün şiir defterimi karıştırıyordum; Sami'nin bir beytini buldum: "*Bir dahi nûş-i mey-i nezzâreye takat mi var - öyle mestim bâde-i reng-i hicabından senin*". O beyti pek beğenmişim ki defterime yazmışım; Sami divanını da daha yeni okudum, üç yıl oldu olmadı. O beyti büsbütün unutmuşum...

Oysaki biz, şiirde şekli arıyorsak da onun salt bir şekil olmasını istemiyoruz, şiirden bir haber, insanoğlu üzerine bir haber bekliyoruz. Sanata sanattan başka bir erek gösterilmesine razı değiliz, ama: "Sanat sanat içindir" de diyemiyoruz: insanoğlunu anlatmak, yeni duygular, yeni düşünceler üzerinde çalışmak bizim için sanatın ta kendisi olmuş.

Bizim için şiir, sanat, tarihi yazılabilecek bir şeydir. Şiirin tarihi yazılırken de yalnız şiirin geçirdiği değişimler anlatılmaz, her şairin şiire neler getirdiği, şiirde hangi duyguları söylediği anlatılır. Bizim şiirimizin tarihine böyle bir şey konulamaz. Baki, Naili, Nefi, hattâ Nedim şiirimize yeni duygular getirmemişlerdir, şiirlerine kişiliklerini hiç katmamışlardır. Bir Baki Efendi dili vardır, ama bir Baki Efendi düşünce, duygu âlemi yoktur; onun şiiri bize kendisinden haber vermez, şiir âleminde zaten bulunan mazmunları yeniden söyler, o kadar.

Bunun içindir ki bizim eski şiirimizi okumak, onunla uzun uzun uğraşmak zordur. Okuyacaksınız, okuyacaksınız, bir fikir edinemeyeceksiniz: beğenip sevmek için, her seferinde yeniden anlamak için hiç durmadan okuyacaksınız...

Bu zorlukları bilelim, ama eski şiirimizi okuyalım. Ondan büyük bir duygu, düşünce zenginliği beklemeyelim, gene de okuyalım. Çünkü dilimizi sevmek için başka yol yoktur; eski şiirimizi okumazsak, çocuklarımıza okutmazsak Türkçe, kullandığı kelimeler ne olursa olsun, Türkçelikten çıkacak.

"Ne olur? Türkçelikten çıksın, Avrupa dillerine benzesin; o zaman da başka bir güzellik edinir" mi diyeceksiniz? Belki haklısınız; ama işte gönül razı olmuyor.

(Ataç, Günlerin Getirdiği-Sözden Söze, 2008, s.124-128)

EK 14: Deneysel Süreç Sonrası Kullanılan Gazete Metni

Kışkırtılan Mutsuzluk

Bugünlerde geçen yıldan bu yıla sarkan birçok sorun arasında beni en çok düşündüren ve üzen, çocuklarda giderek artan şişmanlık sorunu ve bu sorunun gerisindeki TV ve elektronik oyun bağımlılığı. Uzmanlık alanım gereği her ay değişik sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere mensup onlarca şişman, şişman olduğu kadar mutsuz ve huzursuz çocukla karşılaşıyorum. Çoğunluğu ergenlik döneminde olan bu çocuklar, boş zamanlarının tamamını TV ve/veya bilgisayar başında geçiriyorlar, genellikle “abur cubur” besinleri tüketiyorlar, okul başarıları vasat ve aileleriyle belirgin uyumsuzluk gösteriyorlar. Biraz sohbet edince özellikle annelerinin onların risklere aldırılmaz davranışlarından ve saldırganlıklarından yıldıklarını anlıyorsunuz ve sorunun doktora getirilme nedeni olan şişmanlıktan daha karmaşık olduğunu düşünüyorsunuz.

Hiç kuşku yok ki, bütün bunların gerisinde “tüketim kışkırtması”nın, daha doğrusu çocuk ve gençlerin bedenlerini ve ruhlarını “tüketim nesnesine” dönüştüren ama bu arada karşılanamayan taleplerin yol açtığı mutsuzluklara aldırılmayan yaşam tarzı var. Bir başka deyişle çocukları, özellikle de gençleri saran “kışkırtılmış mutsuzluğun” günümüzün en önemli sosyolojik sorunu haline geldiğini söylemek istiyorum. Ülkemizdeki çok izlenen TV kanalları entrika, intikam, kıskançlık, açık ve örtülü şiddet ile örülü, aşkların hep acılı (patolojik) olduğu dizilerle her gün milyonlarca insanı kendi ekranları başına “mıhlama” konusunda birbirleriyle yarışıyorlar. Öyle bir kısırdöngü bu. Ne kadar çok insan TV izlerse o kadar çok reklam yayınlanıyor ve bu sayede de insanlar ve en çok da çocuklar ve gençler daha çok tüketmek için güdüleniyor. Bu diziler, çeşitli elektronik oyunlar ve bazı müzik türleri, çocuk ve gençleri “medya şiddeti”ne maruz bırakıyor ve yakın zamanda yayımlanan birçok araştırmanın gösterdiği gibi şiddet içeren medya ürünleri, çocuklarda saldırgan davranışlara, şiddete duyarsızlaşmaya, gece kabuslarına ve zarar görme korkusuna neden oluyor. Bu gibi konular ve okullardaki şiddet ABD’de o kadar yaygın bir sorun ki, geçen aylarda Amerikan Çocuk Hekimleri Derneği “Medya Şiddeti” konulu bir rapor yayınladı. Raporla çocuk hekimlerinin muayene için gelen çocukların yatak odalarından TV, video oyun cihazları ve internet bağlantılarının uzaklaştırılması, bu tür araçların başında günde 1-2 saatten fazla zaman geçirilmesinin önlenmesi gibi konularda uyarı yapmaları önerildi.

Tüketim kışkırtması ne yazık ki ülkemizdeki çocuk ve gençlerin yaşam tarzları büyük ölçüde “Amerikan” yaşam tarzından etkileniyor ve onların başına gelen şişmanlık gibi sorunlar bizim için de yakın bir tehlike olarak görünüyor. Yakın zamanda RTÜK tarafından ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapılan bir araştırma, 7-14 yaşındaki çocukların yüzde 30’unun hafta sonları 5 saat ve üzerinde TV seyrettikleri ve en çok 17-22 saatlerinde televizyon başında olduklarını gösteriyor. Aynı araştırmadan çocukların çizgi filmlerin yanı sıra en çok yerli dizileri ve yarışma programlarını seyrettiklerini anlıyoruz. Bu dizilerin ve yarışma programlarının çocuk zihinlerini gerçek yaşamdan karşılığı olmayan gerilimlerle yordugunu ve hiçbir şekilde “güzellik duygusu” yaratmadığını söyleyebiliriz. Bütün bunları çocuk ruhunun samimiyetini “maniple” edenlerin dolaylı olarak aslında çocuk ve gençlik suçlarını da “kışkırttıkları” şeklinde yorumlayabiliriz. Son 20 yılda göç dalgasıyla gelip kentin eteklerinde tutunmaya çalışan milyonlarca çocuk ve gencin tamamen reklam sektörü tarafından

finanse edilen ve yönlendirilen televizyon programlarıyla “tüketim kışkırtması” ile sersemletildiğini biliyoruz. Yaygın ve kaliteli eğitim, insani gelişmeyi destekleyen kültür, sanat ve spor faaliyetleri için hiç yatırım yapılmayan mahallelerde yaşayan çocuk ve gençler, ergenlikle birlikte fişkırان biyolojik enerjilerini cep telefonları, internet kafeler, içeriksiz televizyon dizileri vs. arasına hapsolarak harcamaya “itildiler”. Bu arada ailelerinin küçük bütçelerini zorladılar, o küçük paralarla (örneğin her ay harcanan milyonlarca “kontör”le) çokuluslu şirketlerin kasalarını doldurmaya devam ettiler. Bu süreç, örneğin çocuk ve gençlerin süt yerine kola içmesine neden olurken, öte yandan ruhlardaki boşluğun artmasına, yüzeyselleşmeye ve gençlerin akşamları evlerine gergin dönmesine neden oldu.

Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ile Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK), 24 bin 647 kişiyle görüşerek yaptığı, Aralık 2008’de açıklanan “Türk Aile Yapısı Araştırması”nın sonuçları da bütün bu düşünceleri destekliyor. “Çocuğa Bakış” bölümünde gençlerin anne ve babalarıyla yaşadıkları sorunların ilk sırasında (yüzde 31.5) harcama ve tüketim alışkanlıkları geliyor. Bunu arkadaş seçimi, yemek ve ev düzeni alışkanlıkları ve kılık/kıyafet tarzı gibi sorunlar izliyor. Benzer şekilde anne ve babaların gençlerle yaşadıkları sorunların başında da arkadaş seçiminin hemen arkasından harcama ve tüketim alışkanlıkları geliyor. Büyük çoğunluğu “kışkırtılan ihtiyaçlara” bağlı harcama alışkanlıklarının ailelerin genel mutluluk düzeyi ve “aile ilişkilerinin yüzde 55,5 oranında kötüye gitmesi”ne nasıl bir etkisi olduğu konusunda veriler yok ama gündelik gözlemlerden gelir düzeyi düşük evlerde yaşanan birçok sorunun gerisinde çocuk ve gençlerin taleplerinin karşılanamaması olduğunu biliyoruz.

Sonuç olarak ülkemizdeki çocuk ve gençlik sorunları için geniş kapsamlı çabaya ihtiyaç var ama ben özellikle çocuk ve gençlerde daha çok tüketerek mutlu olabileceği yanılsamasını yaratan reklamları ve çocukların TV/bilgisayar başında geçirdiği zamanları sınırlamaya ve bunun yerine sade bir yaşam tarzını özendiren kampanyalara acilen ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.

ŞÜKRÜ HATUN (Radikal İki)

EK 15: Deneysel Süreç Sonrası Kullanılan Bilimsel Metin

Karadeniz ve Hamsi

Türkiye su ürünleri üretiminin %90'ı denizlerden elde ediliyor. Avlanan toplam su ürünü kaynaklarının %82'siyse Karadeniz'den gelmekte. Türkiye'nin toplam olarak avladığı deniz balıkları, avcılığın görece az olduğu dönemle, avcılığın yine görece yüksek olduğu dönem olan 1950-1980 yılları arasındaki 30 yılda 4 kat artarak yılda 400.000 tona ulaşmış bulunuyor. Bu artış bir yandan gerçekten avlanan miktarın artmasından kaynaklanırken, bir yandan da hamsi ve istavrit gibi balıklara ait istatistiklerin daha iyi toplanabilmesinden ileri geliyor

Bu veri ve sonuçlar ışığında Karadeniz hamsi avının yüksek değerlere çıkması hem araştırmacı hem uygulayıcı ve düzenleyici organlarda ve hem de ulusal kaynak ve kamu malı olan hamsiden geçimini sağlayan balıkçılarda sevinç yerine kaygı uyandırmalı. Bugün artmış görünen hamsi avı yarın yeniden azalabilir. On bir yıl önce (1988/89) hamsi çöküşünün nedenlerinden biri de 1987/88 döneminde yaşanan "iyi avcılık" sezonunun aslında aşırı avcılığa yol açmış olmasıdır. Buna bağlı olarak av, izleyen yıllarda azalmıştır. Yakın geçmişte yaşanmış bu gerçeğin yol gösterici bir niteliği olmalıdır. Çünkü olası ikinci hamsi çöküşünde birincisindeki kadar şanslı olunmayabilir ve stokların kendilerini toparlaması çok daha uzun sürebilir, hatta kendilerini hiç toparlamayabilirler.

Dünya üzerinde yaşayan balıklar, kabaca toplam omurgalıların yarısını oluşturur. Bu da 24,600'dür demektir. Balıklar dünyanın hemen hemen bütün sucul ortamlarında bulunabiliyorlar. Himalayalar'daki yüksek dağ göllerinden, okyanusların binlerce metre derinliklerine kadar tüm sucul ortamlarda balıklar yaşamlarını sürdürebiliyorlar. Balıklar bu geniş ve değişik yaşam alanlarına uyum göstermek için zaman içinde evrilmiş bulunuyorlar. Yaşam alanları tatlı su ve deniz olarak ayrıldığında balıkların %58'i denizlerde, %41'i tatlı sularda ve % 1'i de hem tatlı hem de tuzlu sularda yaşadığı anlaşılıyor.

Balıklar, ilk çağlardan günümüze değin önemli bir protein kaynağı olmuştur ve buna bağlı olarak da balıkçılık eskiden günümüze önemli gelişmeler göstermiştir. Avcılığı yapılan balık türlerinin en yaygın ve ekonomik öneme sahip takımının Ringagiller (Clupeiformes) olduğuna kuşku yok. Bu takım içinde en önemli aileye kuşkusuz hamsi balıkları (Engraulidae) ailesi. Engraulidae ailesi içinde 16 cins ve 139 tür yer alır. Hamsiler içinde en çok avlanan ve özellikle son yıllarda dünya üretiminin %10'unu veren cins ise Engraulis'tir.

Hem hamsiler hem de bütün balıklar içerisinde avlanan miktarlar bakımından en önemli tür Engraulis ringens'tir. Bu balık Peru açıklarında avlanır. 1960'lı yıllardan sonra endüstriyel ölçeğe çıkan Peru hamsisi avı, 1970'te ulaştığı yaklaşık 13 milyon tonluk en yüksek düzeyden 1971'den sonra düşmeye başlamış ve hatta 2 milyon tonun altına inmiş bulunuyor. Hamsi türlerinin balıkçılık açısından önemli diğer iki türüye, Japon hamsisi (Engraulis japonicus) ve Avrupa hamsisidir (Engraulis encrasicolus). Engraulis japonicus adından da anlaşılacağı gibi Japon denizinde avlanan bir tür. Bu türün av değerleri Peru hamsisi kadar olmasa da yine de dünya denizlerinde avlanan en önemli küçük pelajik balık türleri arasında yer alıyor. Ülkemiz denizlerinde özellikle de Karadeniz'de önemli miktarlarda avlanan Engraulis encrasicolus da dünyada en çok avlanan hamsi türlerinden. E. encrasicolus, diğer iki hamsi türüne göre daha değişik su

özelliği olan denizlerde yaşıyor. Avrupa hamsisi (veya bildiğimiz hamsi) Kuzey denizi, Kuzey Doğu Atlantik, Akdeniz, Ege, Marmara ve Karadeniz’de Azak Denizi dahil olmak üzere dağılmış durumda. Avrupa hamsisi, Karadeniz başta olmak üzere bulunduğu tüm denizlerde hem kıyı, hem de uzak mesafe (açık deniz) avcılığı yapan ülkeler tarafından avlanıyor.

Hamsiler Neden Bol?

Hamsilerin avcılık açısından bu kadar değerli olmaları ve bu kadar çok miktarda avlanmalarının nedenleri bu canlının ekolojik ve biyolojik özelliklerinde aranmalı. Hamsiler kabaca üçüncü beslenme basamağında zooplankton ile beslenirler. Bununla birlikte, bazı hamsilerin diyetinde fitoplanktonlar da yer alıyor. Bu nedenle beslenme basamağı biraz daha aşağıya çekilmiş oluyor. Beslenme ağının alt kısımlarından beslenmek, hamsi türlerine zengin besin kaynağı sağlıyor ve sonuç olarak da zengin stoklar oluşturmalarına neden oluyor.

Hamsinin Avlanması

Geçmişte, motorlu araçların olmadığı çağlarda hamsi ve benzeri balıklar, insan gücü ve sonraları yelkenle hareket eden deniz araçlarında bugünkülerden çok küçük ağlarla avlanılmaktaydı. Zamanla motorize olan ve bu nedenle de giderek büyüyen tekneler değişik düzeneklerin yardımıyla daha büyük çevirme ağları kullanmaya başladılar. Örneğin bugün çoğumuzun normal kabul ettiği gırgır ağı makarası ülkemize 1950’li yıllarda Et ve Balık Kurumu vasıtasıyla geldi. Bugün bu makaralar hidrolik sistemlerle çalışıyor. Hamsiler bilindiği gibi sürü oluştururlar. Balıkçılar önceleri yerini tecrübeye dayalı bilgileriyle saptadıktan sonra bunların etrafını kaçamayacakları bir ağ ile çevirip avlamaktaydılar. Günümüzde tek fark, 1980’li yılların başından bu yana su altı radarı denen ‘sonarların’ sürünün yeri ve büyüklüğünü saptamada kullanılması ve daha büyük ağların yardımcı tekne kullanılarak sürünün etrafına sarılması, avlanan balıkların bir taşıyıcı tekneyle pazara ulaştırılması. Hamsi genellikle gırgırlar ile avlanmakla birlikte, nadir olarak tek ya da çift tekneyle çekilen orta su trol ağı ile de avlanmakta.

Hamsi Tüketimi

Tüketim bir seçim sorunu. Ülkemiz insanları su ürünlerini taze tüketmeyi yeğlerler. Avın taze tüketilemeyen küçük bir kısmıysa, eskiden tarlalara gübre olsun diye atılırken günümüzde balık unu ve yağına dönüştürülüyor. Diğer ülkelerde avlanan hamsilerse konserve, salamura, taze olarak ve sonuçta yine balık unu ve yağı fabrikalarında işlenerek değerlendiriliyor.

Görülebildiği kadar hamsimiz her yönüyle yararlı bir canlı olup neredeyse her yerde deva bir özelliğe sahiptir. O halde küçüklüğüyle ters orantılı üne sahip bu balığın avlanmasında biraz daha sorumlu davranılması gerekiyor.

Hasan Örek, Ferit Bingel

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Deniz Bilimleri Enstitüsü Kaynakları

EK 16: Deneysel Süreç Sonrası Kullanılan Edebî Metne Dair Başarı Testi II

1. Eski şiirimizi niçin okumalı ve okutmalıyız?
2. Edebiyat-ı Cedide ve Tanzimat dönemi yazarları özenle yazdıklarında dahi çevirisi havası vermektedirler. Bu durumun nedeni ne olabilir?
3. Eski şiiri okumanın zorluğu neden kaynaklanmaktadır?
4. Yazara göre Divan şiirimizdeki söz oyunlarını hoş görmemizin ne gibi kazançları olur?
5. Yazara göre sanatın varlık sebebi nedir?
6. Divan şiiri ile günümüz Türk şiirini birbirinden ayıran nedir?
7. Fuzuli, Nabi, Nedim gibi şairlerin dillindeki tazelik ve yeniliği neye borçluyuz?

SORUYU OKUDUĞUNUZ YARGININ DOĞRU (D) YA DA YANLIŞ (Y) OLMA DURUMUNA GÖRE DEĞERLENDİRİNİZ.

8. Eski şiirimizi okumanın zorluğu Arapça, Farsça kelimelerin çokluğundan gelmektedir. ()
9. Tevfik Fikret'in, Halit Ziya Uşaklıgil'in eserlerinin "eskinin de eskisi" hissi vermesinin nedeni ne olabilir?
 - A. Avrupa'dan aldıklarını iyice söyleyememeleri.
 - B. Kullandıkları dilin eski olması.
 - C. Arapça, Farsça kelimeleri sıklıkla kullanmaları.
 - D. Divan Edebiyatı geleneğini hâlâ sürdürüyor olmalarından.

CEVAP ANAHTARI

1. *(Dilimizi gerçekten öğrenmenin tadına erip onunla güzel şekiller kurmak gücünü edinmek için.)*
2. *(Türk dilini beğenmeyip dilin Frenkçeye benzemesini istemeleri.)*
3. *(Cinas, telmih, müraat gibi söz oyunlarının çokluğundan ve şiirlerin birer konusunun olmamasından)*
4. *(1. Herkesi kendimizle ölçme huyundan kurtuluruz. 2. Kelimelerin manalarından farklı bir varlıklarının olduğunu anlarsız)*
5. *(Sanatın varlık sebebi insanoğlunu anlatmak, yeni duygu ve düşünceler üzerinde çalışmaktır.)*
6. *(Söz Oyunları)*
7. *(Bu yenilik ve tazelik onların dil sevgisine ve dile olan saygısına borçluyuz)*
8. *(Y)*
9. *A*

EK 17: Deneysel Süreç Sonrası Kullanılan Gazete Metnine Dair Başarı Testi II

1. Yazara göre çocuklarda obezitenin görülmesinin ardındaki neden ne olabilir?
2. Bu yaş dönemindeki çocukların ortak özellikleri nelerdir?
3. Yazar, günümüzün en önemli sosyolojik sorunu olarak neyi görmektedir?
4. Çocuk ve gençlerin daha fazla tüketme isteği içinde olmalarının nedeni ne olabilir?
5. Ailelerden gelen şikâyetler üzerine hekimler ailelere ne gibi önerilerde bulunuyorlar?
6. Yazara göre ülkemiz televizyon kanallarında yayınlanan dizi ve yarışma programlarının çocuklarımız üzerinde ne gibi olumsuz etkileri olabilir?
7. Türkiye İstatistik Kurumunun yaptığı araştırmaya göre çocuklar, gençler ile aileleri arası çatışmalar hangi konulardan kaynaklanmaktadır?

8. SORUYU OKUDUĞUNUZ YARGININ DOĞRU (D) YA DA YANLIŞ (Y) OLMA DURUMUNA GÖRE DEĞERLENDİRİNİZ.

8. Obezite sorunu nedeniyle yazara başvuran bireylerin büyük bölümü ergenlik dönemi içerisinde bulunanlardan oluşmaktadır ()
9. “Bugünlerde geçen yıldan bu yıla sarkan birçok sorun arasında beni en çok düşündüren ve üzen, ...’dır.” **Yazarın kullandığı bu cümleden yola çıkarak metnin hangi ayda yazılmış olabileceğini tahmin edip, yazın.**

CEVAP ANAHTARI

1. *(TV ve elektronik oyun bağımlılığı.)*
2. *(Boş zamanlarının tamamını TV ve/veya bilgisayar başında geçiriyorlar, genellikle “abur cubur” besinleri tüketiyorlar, okul başarıları vasat ve aileleriyle belirgin uyumsuzluk gösteriyorlar.)*
3. *(Çocuk ve gençlerimizin sürekli mutsuzlaştırılması.)*
4. *(TV kanalları entrika, intikam, kıskançlık, açık ve örtülü şiddet ile örülü, aşkların hep acılı (patolojik) olduğu dizilerle insanları karşısına adeta çivilemesi ve yayınlanan reklamlarla insanlarda tüketme isteği uyandırılması.)*
5. *(Hekimler, çocukların yatak odalarından TV, video oyun cihazları ve internet bağlantılarının uzaklaştırılması, bu tür araçların başında günde 1-2 saatten fazla zaman geçirilmesinin önlenmesi gibi konularda ailelerin çocuklarını uyardıkları gerektiğini söylüyorlar.)*
6. *(Çocuk zihinlerini gerçek yaşamdan karşılığı olmayan gerilimlerle yordugunu ve hiçbir şekilde “güzellik duygusu” yaratmadığını söyleyebiliriz.)*
7. *(Aileler ile çocukların yaşadıkları sorunların ilk sırasında (yüzde 31.5) harcama ve tüketim alışkanlıkları geliyor. Bunu arkadaş seçimi, yemek ve ev düzeni alışkanlıkları ve kılık/kiyafet tarzı gibi sorunlar izliyor.)*
8. **(D)**
9. **(Ocak)**

EK 18: Deneysel Süreç Sonrası Kullanılan Bilimsel Metinle İlgili Başarı Testi II

SORULAR**1, 2. SORULARI OKUDUĞUNUZ YARGININ DOĞRU (D) YA DA YANLIŞ (Y) OLMA DURUMUNA GÖRE DEĞERLENDİRİNİZ.**

1. Dünya üzerinde yaşayan balıkların büyük bölümü tatlı sularda yaşamaktadır. ()

2. Dünyada yaşayan balıkların sayısı omurgalıların toplam sayısının yarısı kadardır ()

3. Hamsinin çok olmasının nedeni nedir?

- A. Çok üremeleri
- B. Çok avlanmaları
- C. Beslenme kaynaklarındaki çeşitlilik
- D. Çok farklı türlerinin olması

4. Ülkemizde avlanan balıklar nasıl değerlendirilmektedir?

- A. KONSERVE yapılarak
- B. Taze tüketilerek
- C. Salamura yapılarak
- D. Balık yağı yapılarak

5. Avcılığı yapılan balık türlerinin en yaygın ve en ekonomik öneme sahip balık grubuna ne ad verilir?

- A. Clupeiformes
- B. Engraulidae
- C. Engraulis
- D. Engraulis rengens

6. Ülkemiz dışındaki ülkelerde avlanan hamsiler

.....
..... olarak değerlendirilmektedir.

7. Aşağıdaki balık avlanma biçimlerinden hangisi ülkemizde nadiren kullanılmaktadır?

- A. Trol ile avlanma
- B. Gır gır ile avlanma
- C. Su altı radarı kullanarak avlanma
- D. Takalarla avlanma

8. Deniz avcılığındaki artışın 1950-1980 yılları arasındaki otuz yıllık süreçte artışının nedeni okuduğunuz metne göre hangisi **değildir**?

- A. Avlanma tekniklerindeki gelişmeler
- B. Avlanan miktarın artması
- C. Balıkların beslenme kaynaklarının çokluğu
- D. Balıkların istatistiklerinin iyi tutulması

9. Metinde balık avlanmasındaki artış endişe verici bulunmaktadır. Bu endişenin kaynağının ne olabileceğini yazınız.

1.Y- 2.D- 3.C- 4.B- 5.A- 6.KONSERVE- 7.A- 8.B- 9.AVLANMANIN BALIK TÜRÜNÜN MAHVINA NEDEN OLACAĞI.

EK 19: İnternet Canavarı I İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. Okuduğum bu romanda esas kahraman,adlı bir delikanlıdır.
2. Aşağıdakilerden hangisi babanın özelliklerinden biri değildir?
 - A. Baba, bir bankada çalışmaktadır.
 - B. Baba, zengindir.
 - C. Oldukça zekidir.
 - D. Hafızası kuvvetlidir.
3. Kahramanımızın âşık olduğu kızın özelliklerinden biridir.
 - A. Kız, kıvrırcık saçlıdır.
 - B. Satrançtan hoşlanmaktadır.
 - C. Saçları jölelidir.
 - D. Spor giyinmeyi çok sevmektedir.
4. Esas kahramanımızın sınıftaki rakibi isimli bir öğrencidir.
5. Okuduğunuz metinde olaylar kimin tarafından anlatılmaktadır?
 - A. Olaylara tanık olan biri tarafından
 - B. Okulun öğretmenleri tarafından
 - C. Öğrencilerden biri tarafından anlatılmaktadır.
 - D. Esas kahraman tarafından
6. Esas kahramanımızın ilk internet yolculuğu nereye gerçekleşiyor ve kahramanımız orada nelerle karşılaşılıyor?
7. Kahramanımız yaşadıklarını nasıl değerlendiriyor ve yaşadıklarının gerçekliğini ne zaman anlıyor?
8. Kahramanımızın son internet yolculuğu nereye gerçekleşiyor ve kahramanımız bu yolculuğa niçin çıkıyor?
9. Kitabın sonunda kahramanımız, nasıl bir karar alıyor?
10. I. Kahramanımızın babasını, doların düşebileceği konusunda uyarması. II. Kahramanımızın ana haber bültenine çıkması. III. İnternette “boynuzlu bebek” ismi verilen virüsün ortaya çıkması. IV. Kahramanımızın Fiona ile tanışması. **Yukarıda belirtilen olayları romanda geçiş sırasına göre kronolojik olarak diziniz. Sadece numaraları aşağı yazmanız yeterlidir.**
11. Metinden yola çıkarak kahramanımızın annesini tasvir ediniz.

CEVAP ANAHTARI

1. **SEZAI TÜRK, 2. B, 3. B, 4. CEMİL, 5. D,**
6. **Dİsneyland'a gerçekleşiyor ve Sezai, gittiği yerde 101 Dalmaçyalı, Shrek, Fiona gibi kahramanlarla tanışıyor.**
7. **Yaşadıklarını inanılmaz buluyor ve Amerika başkanının hastalanmasının haber yapılması üzerine yaşadıklarını gerçek olarak değerlendiriyor.**
8. **Jurassic parka ve kız arkadaşına söylediklerinin doğruluğunu ispatlamak için çıkıyor.**
9. **Kutuplara gitme kararı alıyor.**
10. **IV-II-III-I**
11. **Şefkat dolu; fakat aşırı korumacı bir anne.**

1. Aşağıdakilerden hangisi İnternet Canavarı isimli öykünün esas kahramanının özelliklerinden biri **değildir**.
 A. İyi bir futbolcudur.
 B. 48 kilo ağırlığındadır.
 C. Boyu 155 cm'dir.
 D. Bu okula yeni gelmiştir.
2. Esas kahramanın babasının adı,'dir.
3. Esas kahramanımız, adlı bir kıza aşık olmuştur.
4. Aşağıda belirtilen özelliklerden hangisi esas kahramanımızın sınıftaki rakibinin özelliklerindedir.
 A. Sınıfın en çalışkan çocuğudur.
 B. Maradona'ya benzetilmektedir.
 C. Beckham'a benzetilmektedir.
 D. Çok iyi tenis oynamaktadır.
5. Kahramanımız, bilgisayar aldırarak neyi amaçlamaktadır? Yazınız.
6. Esas kahramanımızın ikinci internet yolculuğu nereye gerçekleşiyor ve kahramanımız orada nelerle karşılaşılıyor?
7. Kahramanımız, internette yaşadıklarını ilk olarak kiminle paylaşıyor, anlattıkları nasıl karşılanıyor?
8. Yazarın "Şu anda acayip tuhaf bir romana başlıyorsunuz." demesinin nedeni ne olabilir?
9. Okuduğunuz kitap nasıl sonlanıyor?
10. I. Kahramanın bilgisayar aldırması. II. Sınıfa yeni bir kız gelmesi. III. Esas kahramanımızın sınıftaki rakibiyle kavga etmesi. IV. Kahramanımızın Amerika başkanı ile bilgisayar ekranında karşılaşması. **Yukarıda belirtilen olayları romanda geçiş sırasına göre kronolojik olarak diziniz. Sadece numaraları aşağı yazmanız yeterlidir.**
11. Olayların geçtiği mekânları yazınız.

CEVAP ANAHTARI

1. *D, 2. İbrahim, 3. Burcu, 4. C*
5. *Sınıfa yeni gelen kızla iletişim kurmayı amaçlıyor.*
6. *Batman filminin çekim sahnesine. Batman-silahlar-arabalar.*
7. *Sınıfa yeni gelen kızla ve kız, Sezai'nin delirdiğini düşünüyor.*
8. *Fantastik bir kurgu olması.*
9. *Babası ile kutuplara gitme kararı almaları ile sonlanıyor.*
10. *II-I-IV-III*
11. *Ev-okul-Disneyland-Hollywood-Jurassic park*

EK 20: Ayrı Dünyalar İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. Aşağıdaki kişiler ve onların kim oldukları ile ilgili verilen bilgileri eşleştiriniz. Parantez içlerine numarasını yazın.

1.Hasan (1)	1.Sinem'in babası
2.Mine (2)	2.Dilşan'ın annesi
3.İbrahim (3)	3.Dilşan'ın babası
4.Ayşe Teyze (4)	4.Sinem'lerin evdeki yardımcıları
5.Melek (5)	5. Sinem'in annesi
6.Yakamoz (6)	6.Dilşan'ın hayali sevgilisi
7.Günay (7)	7. Sinem'in sevgilisi

2. Aşağıda kişiler ve onların bireysel özelliklerini doğru biçimde eşleştiriniz. Parantez içlerine numarasını yazın.

1.Güler (5)	1. Sürekli meşgul
2.Günay (3)	2. Yaşından büyük
3.Sinem (6)	3. Sahtekâr
4.Dilşan (4)	4.Büyükannesi büyütmüş
5.Hasan (1)	5. Kıskanç
6.Volkan (2)	6. Edebiyat dersini sevmiyor

3. Sinem'in babasının göz bebeklerindeki hüznün nedeni Sinem'e göre nedir(5 p.)?

- A. Sinem'in dersleriyle ilgilenmeyişi
- B. Karısının doğum sırasında hastalanması nedeniyle kendisine bir oğul veremeyişi
- C. İşlerinin iyi gitmeyişi
- D. Ailesiyle istediği kadar ilgilenemeyişi

4-13. SORULARIN CEVAPLARINI ARKAYA YAZABİLİRSİNİZ.

4. Okuduğunuz roman nasıl başlıyor? Bilgi verin.
5. Nilgün ve Melek, öyküde kimlerdir? Bu iki karakterleri karşılaştırınız.
6. Sinem'in Günay'la bir evde buluşmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Sinem'in öyküsü nerede geçiyor?
8. Dilşan annesi tarafından neden babaannesine bırakılıyor, bu olayı nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Romanı dikkate alarak "Galyalılar" sözcüğünün size neyi çağrıştırdığını yazınız.
10. İki farklı öykü hangi noktada ve nasıl birleştiriliyor?
11. İzmir'de yaşadığı süreçte Sinem'de ne gibi değişiklikler oluyor?
12. Küçükannenin Dilşan'a kötü davranmasının nedeni/nedenleri neler olabilir?
13. Sinem'in Günay'ı görebilmek için öykünün sonunda yaptığı plan nedir ve bu planı nasıl değerlendiriyorsunuz?

CEVAP ANAHTARI

3. B
4. (Dilşah'ın annesine yazdığı öfke dolu bir mektupla başlıyor.)
5. (Nilgün ve Melek, Sinem'in teyzesi ve annesidir. Nilgün, kararlı bir insandır, daha iyimserdir ve gençleri daha iyi anlayabilmektedir. Melek ise, sindirilmiş, ezik bir kişiliğe sahiptir. Bu yüzden Melek, kızı Sinem'in kendisi gibi değil; okuyarak kendine güvenen bir kişilik olarak yetişmesini arzulamaktadır.)
7. (Aydın ve İzmir)
8. (Annesi çalışması gerektiğini bahane ederek kızı Dilşan'ı büyütme işini annesine bırakıyor.)
9. (Galyalılar, Dilşan ve Sinem'in içinde bulunduğu ve liseli gençlerden oluşan arkadaş grubudur.)
10. (Sinem'in İzmir'de Dilşan'ın devam ettiği liseye başlamasıyla birleşiyor.)
11. (Sinem, Günay'ın kendisini aldattığını düşünüyor ve gerçeklerin farkına varabiliyor.)
12. (Mine'nin Dilşan'ı kendi başına bırakması Dilşan'ın kendi ayakları üzerinde durmasını sağlamak istemesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Mine'nin hastalığı sinirlerini olumsuz etkilemektedir.)
13. (Teyze oğlu İlhan'ın çayına uyku hapi atıp evden kaçmayı ve Aydın'a gitmeyi planlıyor; ancak Dilşan'ın sayesinde gerçekleri görebiliyor.)

1. Romana göre Sinem'in sürekli yalan söylemesinin nedeni ne olabilir?
 - A. Yalan söylemek artık onun için bir hastalık hâline gelmiştir.
 - B. Küçük yaşlardan beri yalan söylemeyi alışkanlık hâline getirmesi.
 - C. Ailesinin onu çok sevmesine rağmen dinlememesi
 - D. Derslerinden iyi not almak istemesi
2. Dilşan'ın öyküsü nerede geçiyor?
3. Dilşan ve Sinem'i yaşam şartları, kişilikleri ve diğer tüm özellikleri ile karşılaştırınız.
4. Dilşan, annesine niçin "küçük anne ya da Mine anne" diye hitap ediyor? Günay, size göre nasıl biri?
5. Günay ve Sinem'in buluştuğu eve giden Hasan Bey, nasıl bir karar alıyor, siz Hasan Bey, olsanız nasıl bir karar alırdınız?
6. Dilşan ve Sinem'in birebir ilk temasları nasıl gerçekleşiyor?
7. Sinem, niçin zayıf notlar alıyor?
8. Hilal, Günay'ın niçin Sinem'e göre biri olmadığını düşünüyor olabilir?
9. Sinem, Günay'dan haber alabilmek için ne gibi çarelere başvuruyor?
10. Aşağıdaki kişiler ve onların kim oldukları ile ilgili verilen bilgileri eşleştiriniz. Parantez içlerine numarasını yazın.

- | | |
|---------------------|------------------------------|
| 1. Hilal (4) | 1. Dilşan'ın komşusu |
| 2. Volkan (5) | 2. Sinem'in teyzesi |
| 3. Güler (3) | 3. Sinem'in sınıftaki rakibi |
| 4. Vildan Teyze (1) | 4. Sinem'in en iyi arkadaşı |
| 5. Nilgün (2) | 5. Dilşan'ın dostu |
| 6. İlhan (7) | 6. Mine'nin arkadaşı |
| 7. İclal Teyze (6) | 7. Nilgün'ün oğlu |

11. Dilşan, kendisini neden yalnız hissediyor?

- A. Babaannesiyle kaldığı için
- B. Annesi onu hep yalnız bıraktığı için
- C. Sınıfta hiç arkadaşı olmadığından
- D. Hiç kimsesi olmadığından

12. Aşağıda kişiler ve onların bireysel özelliklerini doğru biçimde eşleştiriniz. Parantez içlerine numarasını yazın.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Melek (3) | 1. Sahtekar ortağına inanıp batmış |
| 2. İlhan (5) | 2. Gençlerin davranışlarını anlayan |
| 3. Mine (6) | 3. Evi çekip çeviren, içine kapanık |
| 4. İbrahim (1) | 4. Sinem'i evladı gibi sevmekte |
| 5. Nilgün (2) | 5. Üniversite sınavlarına hazırlanıyor |
| 6. Ayşe Teyze (4) | 6. Olaylardan kaçmış |

CEVAP ANAHTARI

1. C
2. (İzmir'de)
3. (Dilşan, lise çağlarına kadar anneannesi tarafından büyütülmüş, anne sevgisinden uzak büyümüş, dürüst bir kişiliktir. Sinem ise daha rahat büyümüş, fakat yanlış arkadaşlıkları kişiliğini olumsuz etkilemiş bir kişiliktir.)
4. (Annesinden beklediği sevgiyi görmediği, bir ergen olana kadar büyük annesi tarafından büyütülmüş olması nedeniyle böyle bir durum söz konusudur.)
5. (Hasan Bey, önce kızını okula göndermek istemiyor, sonrasında eğitimine İzmir'de devam etmesine karar veriyor.)
6. (Sinem'i ağlarken gören Dilşan, ona yardımcı olmak istiyor ve böylece arkadaşlıkları başlıyor.)
7. (Zayıf notlar aldığı zaman ailesinin onu Aydın'a götüreceğini ve böyle yaparak ailesini cezalandırabileceğini düşünmektedir.)
8. (Çünkü, Günay'ın gerçek yüzünü Hilal görebiliyor; fakat Sinem, aşkı nedeniyle gerçeği göremiyor.)
9. (Gizlice telefon etmeye, Dilşan'a telefon ettirmeye çalışıyor.)
11. B

EK 21: Kapiland'ın Kabayları İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. “Okuduğunuz roman, öykü gibi edebî eserlerdeki kurgu dünya ile sizin dünyanız (gerçek dünya) arasındaki bağı kuran kişi ya da şeye “anlatıcı” İngilizce literatürde ise “voice” denir. Okuduğunuz üç farklı romandan yapılan alıntıları da dikkate alarak üç romanı anlatıcıları bakımından karşılaştırınız.
 - a. “Mehtap’ın canı iyice sıkıldı, eteğinin belini zorlayan ve artık dışarıdan bile belli olan göbeği sinirden biraz daha şişti sanki. Servis bir öğrenci almak için durağa yanaştı. Aracın kapısı açılır açılmaz Mehtap da kendini dışarı attı. Gülerken el salladı Suat’a ve belediye otobüsüne binmek için yolun karşısındaki durağa geçti.” (Kapiland Kobayları, s.50)
 - b. “Aynanın karşısında geçtim. Kendimi seyrediyorum. Sağdan baktım, soldan baktım. Hiç fena değilim be... Mutluluktan içim içime sığmıyor. Duşu açıyorum. Altına giriyorum. Küveti dolduruyorum. Ohh bir de şarkı patlatıyorum...” (İnternet Canavarı I, s.102)
 - c. “Sana kızdığım için söylediğim bu sözlere sakın inanma anne. Ben ayaklarımın üstünde dimdik dursam da senin yanımda, arkamda, hep benimle olmanı istiyorum. Değil seni, sadece gölgeni görmek, sesini duymak bile beni rahatlatıyor. Ah, o geçmişimdeki sensiz geçen on dört yıl yok mu... Artık senin de dediği gibi geriye bakmadan ilerlemek istiyorum...” (Ayrı Dünyalar, s.120)
2. Romanda bahsedilen virüs nedir? Romana göre virüs kimleri, nasıl etkilemektedir? Bu virüse karşı ne gibi önlemler almak gerekmektedir?
3. Virüse karşı Türk ve Kapilandlı bilim insanlarının geliştirdiği önlem nedir? Bu önlemin ne gibi olumsuz etkileri vardır?
4. Gerçek yaşamda, romanda kurgulanan olay benzeri olaylar yaşanıyor mu/yaşanabilir mi? Örnekleyerek anlatınız.
5. Romanda sıklıkla geçen Kapiland, aslında bir simgedir. Kapiland’ın neyi simgelediğini romandan hareketle açıklayınız.
6. Romana göre ilk gen araştırmalarını....., bezelyeleri çaprazlayarak gerçekleştirmiştir.
7. Şurubun gerçek yüzünü öğrenciler, ilk olarak ile paylaşıyorlar.
8. Öğrenciler, şurubun olumsuz etkilerinden arkadaşlarını kurtarmak için ne yapıyorlar?
9. Romandan yola çıkarak Zafer Bey, Çetin Bey, Bülent Bey, Ekrem Bey, Burhan isimlerinin size neler çağrıştırdığını, bu isimlerin romanda ne gibi rol üstlendiğini yazınız.
10. Romandan yola çıkarak yazarın esas anlatmak istediğinin ne olduğunu; başka bir deyişle romanın ana fikrini yazınız.

CEVAP ANAHTARI

1. *a. ilahi bakış açılı (her şeyi bilen anlatıcı), b. birinci kişi (ben) anlatıcı, c. birinci kişi (ben) anlatıcı.*
2. *(Bu virüs, gençlerin kavga etmesine neden olan bir virüstür; 7-17 yaş arası çocuk ve gençleri etkilemektedir. Bu virüse karşı geliştirilen şurup gençlere içirilmelidir.)*
3. *(Şurup geliştirilmiştir; fakat bu şurup genç ve çocuklarda yeme isteği uyandırmakta, onların kilo almasına neden olmakta ve hızlı yaşlanmalarına neden olmaktadır.)*
4. *(Gerçek yaşamda son dönemlerde kurgulanan pandemik virüse bağlı olarak ortaya çıktığı iddia edilen domuz gribi ve buna bağlı olarak yapılan aşı öyküdeki kurguya çok benzemektedir. Sonradan televizyonlarda ilaç firmalarının ettiği kâr ortaya konmuştur.)*
5. *(Kapiland, diğer ülkeleri bir Pazar olarak görüp onları her durumda sömüren sömürgeci ülkeleri simgelemektedir.)*
6. **MENDEL**
7. *Sevda Hanım*
8. *(Okuldaki şurubu bir biçimde döküp yerine greyfurt suyu içeren bir karışımı bırakıyorlar. Böylece hiç kimsenin dikkatini çekmeden arkadaşlarını şuruptan kurtarmış oluyorlar.)*
9. *(Zafer Bey, okulun müdür yardımcısı; Çetin Bey, okulun müdürü; Bülent Bey, Burhan’ın tedavi etmeye çalışan doktor; Ekrem Bey, okulun biyoloji öğretmeni; Burhan ise önceleri okulun haşarı çocuğu sonrasında çokça şurup içip hastalanan kişi olarak tanılmaktadır.)*
10. *(Roman, özünde insanları kullanarak onların sırtından onlara uygunsuz yiyecekler yedirerek dünyanın doğal yapısının bozulup her şeyin sunileştirilmesi eleştiriliyor.)*

1. “Okuduğunuz roman, öykü gibi edebi eserlerdeki kurgu dünya ile sizin dünyanız (gerçek dünya) arasındaki bağı kuran kişi ya da şeye “anlatıcı” İngilizce literatürde ise “voice” denir. Okuduğunuz üç farklı romandan yapılan alıntıları da dikkate alarak üç romanı anlatıcıları bakımından karşılaştırınız.
 - a. “Mehtap’ın canı iyice sıkıldı, eteğinin belini zorlayan ve artık dışarıdan bile belli olan göbeği sinirden biraz daha şişti sanki. Servis bir öğrenci almak için durağa yanaştı. Aracın kapısı açılır açılmaz Mehtap da kendini dışarı attı. Gülerek el salladı Suat’a ve belediye otobüsüne binmek için yolun karşısındaki durağa geçti.” (Kapiland Kobayları, s.50) (*İlahi Bakış Açılı Anlatıcı*)
 - b. “Aynanın karşısında geçtim. Kendimi seyrediyorum. Sağdan baktım, soldan baktım. Hiç fena değilim be... Mutluluktan içim içime sığmıyor. Duşu açıyorum. Altına giriyorum. Küveti dolduruyorum. Ohh bir de şarkı patlatıyorum...” (İnternet Canavarı I, s.102)
 - c. “Sana kızdığım için söylediğim bu sözlere sakın inanma anne. Ben ayaklarımın üstünde dimdik dursam da senin yanımda, arkamda, hep benimle olmanı istiyorum. Değil seni, sadece gölgeni görmek, sesini duymak bile beni rahatlatıyor. Ah, o geçmişimdeki sensiz geçen on dört yıl yok mu... Artık senin de dediği gibi geriye bakmadan ilerlemek istiyorum...” (Ayrı Dünyalar, s.120)
2. Romandan çıkararak yazarın esas anlatmak istediğinin ne olduğunu; başka bir deyişle romanın ana fikrini yazınız.
3. Hayri, Ezgi, Mehtap, Sevda Hanım, Nuri Baba isimlerinin size neler çağrıştırdığını, bu isimlerin romanda ne gibi rol üstlendiğini yazınız.
4., birçok yetkiliye e-posta atarak Kapilandlı ajanların dikkatlerini kendine çekmiştir.
5. Romanda bahsedilen virüs nedir? Romana göre virüs kimleri, nasıl etkilemektedir? Bu virüse karşı ne gibi önlemler almak gerekmektedir?
6. Virüse karşı Türk ve Kapilandlı bilim insanlarının geliştirdiği önlem nedir? Bu önlemin ne gibi olumsuz etkileri vardır?
7. Gerçek yaşamda, romanda kurgulanan olay benzeri olaylar yaşanıyor mu/yaşanabilir mi? Örnekleyerek anlatınız.
8. Romanda sıklıkla geçen Kapiland, aslında bir simgedir. Kapiland’ın neyi simgelediğini romandan hareketle açıklayınız.
9. Öğrenciler, şurubun olumsuz etkilerinden arkadaşlarını kurtarmak için ne yapıyorlar?
10. Okulun müdürü.....dır/dir.

CEVAP ANAHTARI

1. *a. ilahi bakış açılı (her şeyi bilen anlatıcı), b. birinci kişi (ben) anlatıcı, c. birinci kişi (ben) anlatıcı.*
2. *(Roman, özünde insanları kullanarak onların sırtından onlara uygunsuz yiyecekler yedirerek dünyanın doğal yapısının bozulup her şeyin sunileştirilmesi eleştiriliyor.)*
3. *Hayri, marjinal olarak da tanıtılan esas kahramandır; Ezgi, okulda öğrenci ve Burhan’ın arkadaşıdır; Mehtap, marjinalin arkadaşıdır; Sevda Hanım, edebiyat öğretmeni; Nuri Baba ise bitkilerin dilinin anlayan ve Hayri’nin dedesi olarak tanıtılan karakterdir.*
4. *Sevda Hanım*
5. *(Bu virüs, gençlerin kavga etmesine neden olan bir virüstür; 7-17 yaş arası çocuk ve gençleri etkilemektedir. Bu virüse karşı geliştirilen şurup gençlere içirilmelidir.)*
6. *(Şurup geliştirilmiştir; fakat bu şurup genç ve çocuklarda yeme isteği uyandırmakta, onların kilo almasına neden olmakta ve hızlı yaşlanmalarına neden olmaktadır.)*
7. *(Gerçek yaşamda son dönemlerde kurgulanan pandemik virüse bağlı olarak ortaya çıktığı iddia edilen domuz gribi ve buna bağlı olarak yapılan aşı öyküdeki kurguya çok benzemektedir. Sonradan televizyonlarda ilaç firmalarının ettiği kâr ortaya konmuştur.)*
8. *(Kapiland, diğer ülkeleri bir Pazar olarak görüp onları her durumda sömüren sömürgeci ülkeleri simgelemektedir.)*
9. *(Okuldaki şurubu bir biçimde döküp yerine greyfurt suyu içeren bir karışımı bırakıyorlar. Böylece hiç kimsenin dikkatini çekmeden arkadaşlarını şuruptan kurtarmış oluyorlar.)*
10. *Çetin Bey*

EK 22: Kaçak Kız İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. Olayların geçtiği yer, mekân neresidir?
2. Üzüm, neden evden kaçıyor ve neyi gerçekleştirmeyi planlamaktadır?
3. “Senin türkü çığırma zamanın kızım” sözünü Üzüm’e kim söylüyor ve bu söz onu nasıl etkiliyor?
4. Üzüm’ün yerinde siz olsanız ne hissederdiniz, neler yapar, nasıl bir karar alırdınız?
5. Üzüm’ün ailesini bize tanıttın. Romandan hareketle Üzüm’ün anne babasının yanlış ya da olumsuz davranışlarını yazınız.
6. Romanda belirtilen olay, ne zaman başlıyor ne kadar sürüyor?
Aşağıdaki bilgilerin sonundaki parantezlere doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız. 10. sorudaki boşluğu doldurunuz.
7. Fuat, Üzüm’ün babasıdır. ()
8. Ezgi, Üzüm’ün kardeşidir. ()
9. Yorgun Yavuz, Üzüm’ün en iyi arkadaşıdır. ()
10. Bu, Üzüm’ün sınava girişidir. (**Kaçıncı girişidir?**)
11. Yazarın iyi olarak çizdiği karakterler ile kötü olarak çizdiği karakterleri romandan hareketle yazınız.
12. Üzüm, evinden kaçınca başına neler geliyor, geceyi nerede geçiriyor?
13. Roman, nasıl sonlandırılmıştır. Bu romanın yazarı siz olsanız romanı nasıl sonlandırırdınız?

CEVAP ANAHTARI

1. (*İzmir; kordon, tren garı, terminal, sinema*)
2. (*Sınavı kazanamadığı için ailesi ona kötü sözler söylüyor. Üzüm, intihar etmeyi planlıyor.*)
3. (*Terminalde karşılaştığı köylü kadın söylüyor. Bu cümle, Üzüm’ün intihar etmekten vazgeçmesini sağlıyor.*)
5. (*Fuat, evin babasıdır; ailesinin maddi anlamdaki giderlerini karşılamak için çok çalışıyor ve bu durumu da çocuklarının başına kakıyor. Fuat, sıklıkla onların doktor olmasını istediğini söylüyor. Süheyla, evin annesi; Fuat’ın gölgesinde kalmış biri. O da çocuklarının ne düşündüğüne değer vermiyor. Ezgi, evin küçük kızı ve 15 yaşında. Üzüm ise, esas kahramanımız. 18 yaşına basıyor. Üniversite sınavına hazırlanıyor ve sonuçta başarısız oluyor. Üzüm, aslında tiyatrocü olmak istiyor.*)
6. (*Üzüm’ün evden kaçışı ile başlıyor. 3 gece 4 gün sürüyor*)
7. (D), 8. (D), 9. (Y), 10. İLK
11. (*Fırat, Fırat’ın babası Teoman Bey, taksi şoförü, Ezgi, iyi karakterler olarak tanıtılmaktadır; Üzüm’ün anne ve babası, halası ve halasının kızı kötü karakterler olarak çizilmiştir.*)
12. (*Önce otobüse biniyor; gara gidiyor, kendisini trenin altına atmayı planlıyor; fakat rayların olduğu yere giremiyor. Sonra şehirler arası otobüs terminaline gidip kaçmayı düşünüyor ve parasının olmadığını farkına varıyor. Kendini denize atmayı planlarken karşılaştığı köylü kadının sözleriyle bundan vazgeçiyor. Üzüm’ün karnı acıkıyor bir simitle açlığını bastırıyor ve çok susadığı için bir bira içip parasını ödemededen oradan uzaklaşıyor. Sonra da geceyi sinema makinesinin olduğu odada geçiriyor.*)
13. (*Roman, Fırat’ın Üzüm’ü eve bırakmasıyla son buluyor ve yazar, Üzüm’ün şu anda Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenci olduğunu belirtmesiyle son buluyor*)

1. Okuduğunuz romanın esas kahramanı Üzüm'ü tanıttın. Yazar, Üzüm adını neden tercih etmiş olabilir?
2. Üzüm, kendini denize atmaktan neden vazgeçiyor?
3. Üzüm, kaç gece evden uzakta yaşıyor? Üzüm, evden uzakta geçirdiği sürede nerede kalıyor?
- 4, 5, 6. soruların sonundaki parantezlere doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız. 7. sorudaki boşluğu doldurun.**
4. Güler, Üzüm'ün annesidir. ()
5. Anne ve babası Ezgi ve Üzüm'ün kitap okumasına dahi izin vermiyorlar. ()
6. Üzüm, tiyatro sanatçısı olmak istemektedir. ()
7. Üzüm, yaşındadır.
8. Romandan hareket ederek Üzüm'ün anne babasının çocuklarına karşı olumsuz davranışlarını belirtiniz.
9. Kendinizi Üzüm'ün anne ve babasının yerine koyunuz. Bir sürü para harcayarak dershaneye gönderdiğiniz kızınız sınavı kazanamamıştır. Kızınıza nasıl bir tepkide bulunurdunuz?
10. Evinden uzakta geçirdiği günlerde Üzüm'e kim, nasıl yardımcı olmuştur?
11. Üzüm'ün sınavın kötü geçtiğini anne babasına söyleyemeyişinin nedenini yazınız.
12. Roman, nasıl sonlandırılmıştır. Romanın yazarı siz olsanız romanı nasıl sonlandırırđınız?
13. Üzüm, anne babasının isteğine uyup tıp fakültesini kazanmak istemektedir; fakat başaramamıştır. Üzüm, sınavı niçin kazanamamıştır?

CEVAP ANAHTARI

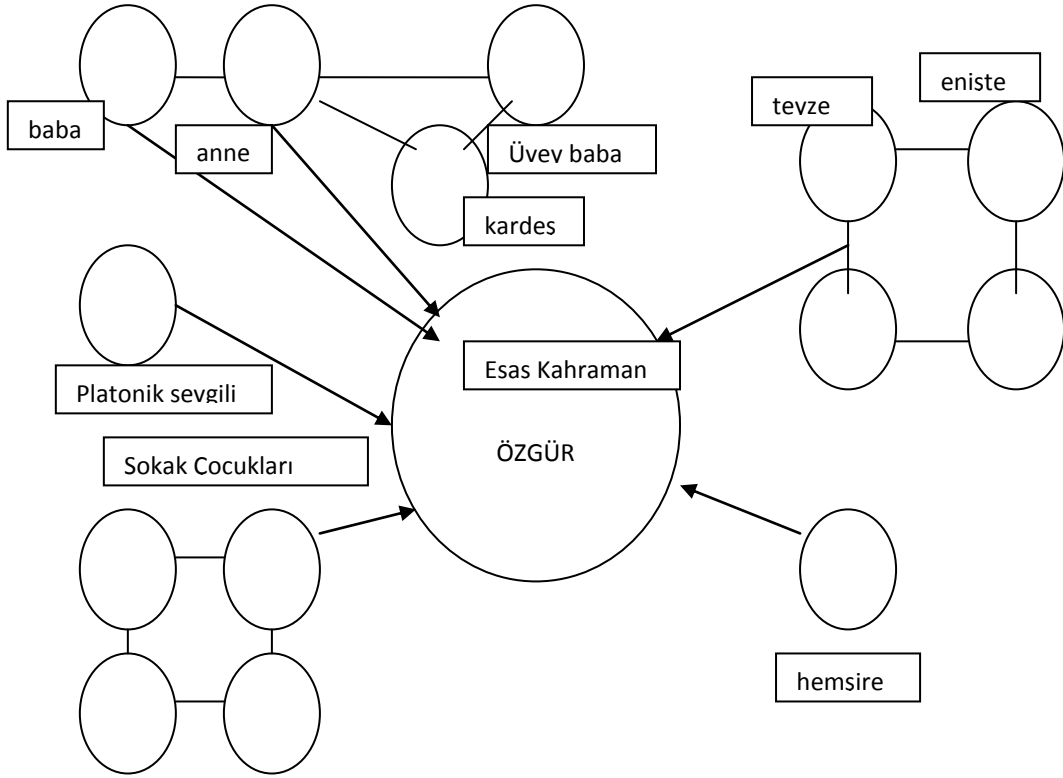
1. *(Üzüm, 18 yaşında; babası ve annesinin ısrarları ile meslek seçiminde bulunan; fakat aslında tiyatrocuyu olmayı isteyen biri. Metinden de anlaşıldığı gibi çok da başkalarına duygusunu açmamış biri ta ki Fırat ile tanışana kadar. Nihayetinde evden kaçıyor.) (Yazar, kahramanının gözlerini Üzüm'e benzetiyor)*
2. *(Karşılaştığı köylü kadının ona "senin türkü çığırma zamanın" demesi onu etkiliyor ve artık intihar etmekten vazgeçip mücadele etmeye karar veriyor.)*
3. *(Üzüm, 3 gece evinden uzakta Fırat'ın çalıştığı sinemada 2 gece evinde ise 1 gece geçiriyor.)*
4. *(Y), 5.(D), 6. (D), 7. (18)*
8. *(Onlara sadece maddi anlamda imkân sağlayıp sevgi, şefkat gibi ihtiyaçlarını gidermemeleri ve onların düşüncelerine değer vermemeleri; kendi doğrularını onlara kabul ettirmeye çalışmaları)*
10. *(Fırat, ona kalacak yer vererek yardımcı olmuştur)*
11. *(Anne ve babasının onun kazanacağına kendilerini çok inandırmaları; aksi durumda ona baskı yapacaklarından korkması)*
12. *(Roman, Fırat'ın Üzüm'ü eve bırakmasıyla son buluyor ve yazar, Üzüm'ün şu anda Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenci olduğunu belirtmesiyle son buluyor)*
13. *(Üzüm, sınav anında büyük bir panik içine düşmüş, heyecanlanmış ve sınavı yapamamıştır)*

EK 23: Sokaklar Düş Yangını İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. Esas kahramanımız Özgür hakkında bilgi verin.
2. Özgür'ün evden kaçmasını; kötü arkadaşlıklar edinmesini neye bağlıyorsunuz?
3. Özgür'ün sokaktaki takma ismi nedir, bu ismi neden tercih ediyor?
4. Kaçak Kız'daki Üzüm karakteri ile Özgür'ü karşılaştırmız. İki yazarın karakterlerine çizdikleri kader çizgisini; iki karakterin yaşadıklarını karşılaştırıp değerlendirmelerinizi yazınız.
5. Özgür, kaç kez madde bağımlılığı tedavisi görmüştür ve hangi denemesinde başarılı olmuştur?
6. Olayın gerçekleşme süresini dikkate alarak Özgür'ün anne babasının ayrılmaları, Özgür'ün evden kaçıışı ve Özgür'le ailesinin Antalya'ya taşınmaları ne kadar sürede gerçekleşmiştir?
7. Romandaki kurgunun gerçek hayatta yaşanabilirliğini değerlendiriniz.
8. Özgür her içine kapandığında hayal kuruyor ve hayallerinde öne çıkan nesne nedir?
9. Özgür'ün sonuncu madde bağımlılığı tedavisinin başarıyla sonuçlanmasını sağlayan en büyük etken nedir?
10. Etrafınızda annesi babası ayrı arkadaşlarınız tanıdıklarınız var mı, eğer bu türden tanıdıklara sahipseniz; çocuklar anne baba ayrılıklarından nasıl etkilenmektedirler?
11. Kaçak Kız ve Sokaklar Düş Yangını isimli romanların ikisinde de kaçış ortak konu olarak görünmektedir. Bu romanlardaki karakterlerin kaçışlarına neden olan olayları açıklayabilir misiniz?
12. Özgür'ün yerine kendinizi koymaya çalışın. Öğretmeninizin başarılı, zeki şeklinde nitelendirdiği birisiniz; fakat sonra bir gün evden kaçılıyorsunuz, pek çok kötü şey yapıyorsunuz. Özgür'ün içinde bulunduğu durumu değerlendirip siz neler yapardınız? Kendinize uygun bir yön çiziniz.
13. Olaylar, çoğunlukla 'de/da geçmektedir. (Olayların geçtiği şehri yazınız.) AŞAĞIDAKİ SORULARI DOĞRU (D) YA DA YANLIŞ (Y) OLARAK DEĞERLENDİRİNİZ.
14. Roman, umut verici bir sonla bitirilmiştir. ()
15. Özgür, aslında gidecek bir yere sahip olmasıyla diğer çocuklardan ayrılmaktadır ()
16. Özgür, üvey babasından aldığı para ile kendisine sustalı bir bıçak almıştır. ()
17. AŞAĞIDAKİ ŞEMADA KARAKTERLERİN İSİMLERİNİ UYGUN YERLERE YAZINIZ.

CEVAP ANAHTARI

1. (Öykü Özgür, ilkokul öğrencisi iken başlatılıyor, 13-14 yaşlarına geldiğinde sonlandırılıyor. Hayal gücü çok gelişmiş; fakat anne-baba sevgisinden yoksun büyümüş biri.) (Karşılaştığı köylü kadının ona "senin türkü çığırma zamanın" demesi onu etkiliyor ve artık intihar etmekten vazgeçip mücadeleye karar veriyor.)
2. (Buna neden olan en büyük etken parçalanmış aile ve anne baba ilgisizliği)
3. (Marsık'tır ve Özgür, aylardır sokaklarda yatıp kalktığından kirlenen yüzü karardığı için bu ismi almıştır.)
4. (Üzüm, evden kaçıp sokakta birkaç gün geçiriyor. Özgür de bir kaçak ama aylarca sokaklarda kalıyor. Kurguda Üzüm'e biraz daha merhametli davranılmıştır. Öbür taraftan Özgür, yaşından büyük işlere karışmış ve bunun cezasını da çekmiştir.)
5. (üç kez ve sonuncu tedavi sürecinde ailesinin de desteğiyle iyileşebilmiştir.)
6. (Kesin belirtilmemekle birlikte olayların 3-4 yıl sürdüğü anlaşılmaktadır)
7. (Uçurtması)
9. (Teyze oğlu Kaya'nın desteği)
11. (Kaçak Kız'da ailenin sınav sonucunu öğrenmiş olması, Sokaklar Düş Yangını'nda Özgür'ün yatılı bir okulda eğitime devam edeceğini öğrenmiş olması)
13. ESKİŞEHİR, 14. (D), 15. (D), 16. (Y)



Bu şemada birbiriyle ilişkili kahramanlar verilmiştir. İsimlerini dairelerin içine yazınız.

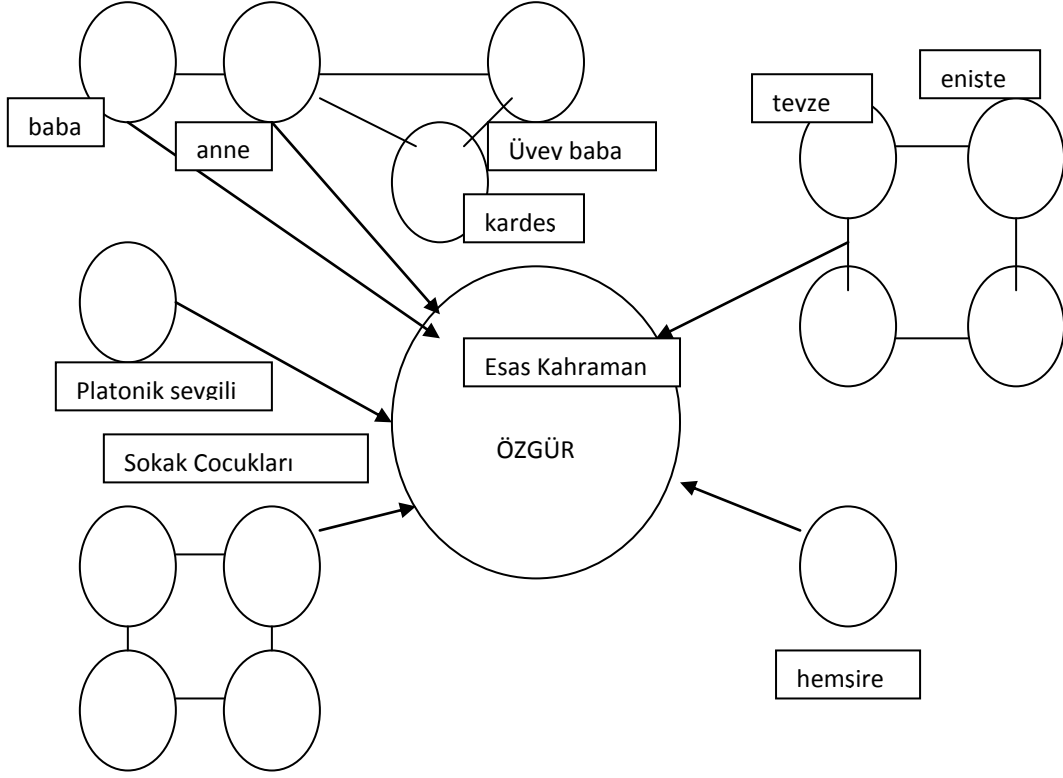
1. Esas kahramanımız Özgür hakkında bilgi verin.
2. Özgür'ün evden kaçmasını; kötü arkadaşlıklar edinmesini neye bağlıyorsunuz?
3. Özgür'ün ıslahevine hapsedilmesinin nedeni nedir?
4. Özgür'ün yerine kendinizi koymaya çalışın. Öğretmeninizin başarılı, zeki şeklinde nitelendirdiği birisiniz; fakat sonra bir gün evden kaçılıyorsunuz, pek çok kötü şey yapıyorsunuz. Özgür'ün içinde bulunduğu durumu değerlendirip siz neler yapardınız? Kendinize uygun bir yön çiziniz.
5. Özgür'ün diğer sokak çocuğu arkadaşlarından farkı nedir?
6. Romandaki üvey baba karakteri hakkında bilgi veriniz.
7. Özgür, ne zaman kötü alışkanlıklar ediniyor?
8. Kaçak Kız ve Sokaklar Düş Yangını isimli romanların ikisinde de kaçış ortak konu olarak görünmektedir. Bu romanlardaki karakterlerin kaçışlarına neden olan olayları açıklayabilir misiniz?
9. Kaya Ağabey, Özgür'ün kuzenidir. Romanın başında sadece ismi geçen karakter romanın sonuna kadar bir daha gözükmemiştir. Bu durumun nedeni romana göre nedir? Siz bir okuyucu olarak bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Özgür, ıslahevindeyken neler düşünüyor ve düşüncelerinde değişme oluyor mu?
11. Özgür'ün evden birinci kaçışının nasıl gerçekleştiğini yazınız.

AŞAĞIDAKİ SORULARI DOĞRU (D) YA DA YANLIŞ (Y) OLARAK DEĞERLENDİRİNİZ.

12. Özgür, annesi ve babası ayrıldıktan sonra teyzesinin yanında kalmıştır. ()
13. Romanda geçen olaylar, çoğunlukla Eskişehir'de geçmiştir. ()
14. Özgür, atlı karıncaya binebilmek için sürekli lunaparka gitmektedir ()
15. Özgür, üçüncü tedavi girişimi sonrasında madde bağımlılığından kurtulabilmiştir. ()
16. Olaylar tek tip ilahi bir bakış açısı tarafından anlatılmıştır ()
17. AŞAĞIDAKİ ŞEMADA KARAKTERLERİN İSİMLERİNİ UYGUN YERLERE YAZINIZ.

CEVAP ANAHTARI

1. *(Öykü Özgür, ilkokul öğrencisi iken başlatılıyor, 13-14 yaşlarına geldiğinde sonlandırılıyor. Hayal gücü çok gelişmiş; fakat anne-baba sevgisinden yoksun büyümüş biri.) (Buna neden olan en büyük etken parçalanmış aile ve anne baba ilgisizliği)*
2. *(Anne ve babasının Özgür'e göstermesi gereken sevgi ve ilgiyi göstermemesi)*
3. *(Bir dükkânı soymak üzere iken yakalanmış olması)*
5. *(Gidecek bir yeri olması)*
6. *(Rasim Bey, göbekli, kel birisidir. Kendine ait bir evi vardır. Özgür'e olan sevgisini tam olarak ifade edememiştir.)*
7. *(Lunaparktaki sokak çocuklarıyla tanıştığında onlara kendini ispat etmek için başlıyor)*
8. *(Kaçak Kız'da ailenin sınav sonucunu öğrenmiş olması, Sokaklar Düş Yangını'nda Özgür'ün yatılı bir okulda eğitime devam edeceğini öğrenmiş olması)*
9. *(Kaya, bir üniversite öğrencisi olduğu için işlerinin yoğunlu nedeniyle gelemediği ifade edilmiştir.)*
10. *(Özgür, yaptığı şeylerin çok yanlış olduğunu düşünüyor, üzülüyor ve utanıyor)*
11. *(Annesinin onu bir yatılı okula yerleştireceğini söylemesinden sonra evde kaçıyor)*
12. *(Y), 13. (D), 14. (D), 15. (D), 16. (Y).*



Bu şemada birbiriyle ilişkili kahramanlar verilmiştir. İsimlerini dairelerin içine yazınız.

EK 24: Aramızda İsimli Romanla İlgili Testler

1. Kahramanımız nerede yaşamaktadır?
2. Kahramanımız ne tür müzikten hoşlanmaktadır?
3. Kahramanımıza sahip olduğu ad neden verilmiştir?
4. Eylül, okumaktan hiç hoşlanmamaktadır ()
5. Eylül ile Ayrı Dünyalar isimli romandaki Dilşan karakterini benzer ve farklı özellikleri ile karşılaştırınız.
6. Eylül'ün en iyi arkadaşı kimdir ve en iyi arkadaş, romanın sonunda Eylül'ü üzecek nasıl bir yanlış yapıyor?
7. Eylül'ün babası ve annesi ne işle meşguller?
8. Mehmet Ali ve Leyla, Eylül'ün okuldan arkadaşlarıdır. ()
9. Eylül, şişman ve uzun boyludur ().
10. Eylül, Türkçenin gençler tarafından yozlaştırıldığını söylüyor. Eylül'ün Türkçeyi kullanma biçimini nasıl buluyorsunuz?

CEVAP ANAHTARI

1. (*Antalya*)
2. (*Hard core rock*)
3. (*Eylülde doğduğu için*)
4. (*Y*)
5. (*İkisi de çalışkan insanlardır. Eylül, romanda karşı cinsle olan arkadaşlıkları ile öne çıkarken Dilşan, arkadaşlıkları ile öne çıkartılmıştır.*)
6. (*Nalan; sevgilisi Raşit ile evleniyor.*)
7. (*Babası muhasebeci; annesi tıp doktoru*)
8. (*Y*)
9. (*D*)
10. (*Şikayetçi olduğu şeyi kendi de uyguluyor. O da yabancı dillerden geçme kelimeleri kullanıyor ve deyimleri yanlış kullanıyor.*)

1. Kahramana ait bu günlük, ne kadarlık bir süreyi konu edinmektedir?
2. Okuduğunuz romandan yola çıkarak kahramanımızı tanıtır.
3. Arkadaş grubu genelde nerede toplanıyorlar?
4. Eylül ile Ayrı Dünyalar isimli romandaki Sinem karakterini benzer ve farklı özellikleri ile karşılaştırınız.
5. Eylül, aldığı ÖSS puanıyla hangi üniversiteye gitmeyi planlıyor? Bu planlama gerçekleşiyor mu?
6. Eylül'ün doğum günü 15 eylül'dür. (**D**)
7. Kapı komşusu Nisan Abla'dır (**D**).
8. Eylül'ün kardeşleri üniversitede okumaktadır (**D**).
9. Eylül'ün gittikçe günlüğe yazma sıklığı azalmıştır. Bunun nedeni nedir?
10. Eylül'ün psikologa gitme nedeni nedir?)

CEVAP ANAHTARI

1. (1 Yıl)
2. (1,78 cm boyunda, kilolarını kendine sorun etmiş, okumayı ve yazmayı seven biri. Ayrıca olayları aktardığında 18 yaşına erişmiş biri)
3. (Ebruli Kafe)
4. (Sinem ve Eylül, aileleriyle yaşayan gençler; ancak Eylül'ün ve Sinem'in aileleri onları dinlemeye zaman ayırmamaktadır. Eylül, dürüst bir kız olmasına karşın Sinem, ailesine zaman zaman yalan söyleyebilmektedir.)
5. (İstanbul Hukuk/Marmara Hukuk. Romanda bununla ilgili bilgi bulunmuyor.)
6. (D)
7. (D)
8. (D)
9. (Üniversite sınavına hazırlanmak için daha fazla çalışmak zorunda olması)
10. (İçinde bulunduğu yaş dönemi nedeniyle yaşadığı sorunlar)

EK 25: Düşlerime Kuşlar Konuyor İsimli Romanla İlgili Testler

1. Okuduğunuz romanda öyküler nerede geçmektedir?
2. Kahramanlar kimlerdir? Kahramanları romandan yola çıkararak tanıtırınız.
3. Kuzgun ağaçtan topladığı iri cevizi ne yapmıştır?
4. Kuzgun ve Dilber, köyde oyun sergilemekle neyi amaçlamışlardır, romandan hareket ederek sizce bu amaçlarını gerçekleştirebilmişler midir?
5. Dilber köyden neden ayrılıyor ve nereye gidiyor?
6. Okuduğunuz romanda iki farklı zaman diliminden bahsedilmektedir. Romandan hareketle iki farklı zaman diliminde olayların ne zaman geçtiğini, ne kadar sürdüğünü yazınız.
7. Kuzgun Ustanın yarım asırlık ceviz ağacını kesip Dilber'e yatak odası takımı yapmak istemesindeki amacı nedir?
8. Metni okuyup bitirdikten sonra metinde sizi etkileyen, aklınızda kalan olay ya da olaylar hangileridir? Yazınız.
9. Okuduğunuz romanın ana fikri ne olabilir? Yazınız
10. Roman üç bölümden oluşmaktadır. Üç bölümde anlatılan olayları özetleyiniz.

CEVAP ANAHTARI

1. *(İstanbul'a yakın bir kasabada)*
2. *(Kuzgun ve Dilber adında iki ergen. Kuzgun, doğayı, kuşları seven biri, adını kargalardan almış. Dilber ise tiyatral yeteneği olan zeki bir kız.)*
3. *(Önce kırmayı denemiştir. Başaramayınca cevizi Dilber'e armağan etmiştir. Sonuçta Dilber'le birlikte toprağa ekmişlerdir.)*
4. *(İnsanların doğaya, kuşlara karşı daha duyarlı olmalarını amaçlamışlardır. Ancak romana göre bu konuda çok da başarılı olabilmemiş değillerdir.)*
5. *(Babasının evlerini bir yap satçıya satması üzerine İstanbul'a taşınıyorlar.)*
6. *(Roman, Kuzgun ve Dilber'in delikanlılık çağlarından bahseder ve romanın sonunda bu iki kahraman, altmışlı yaşlarda iken tasvir edilirler.)*
7. *(Kuzgun, Dilber'in yokluğunda ceviz ağacı ile hasbihal etmiştir. Ancak yıllar sonra Dilber'in tekrar karşısına çıkması ile Dilber'siz yaşadığı elli yılı Dilber'e anlatması için bu ağacı kesip onunla Dilber'e yatak odası yapmaya karar kılmıştır.)*
9. *(Doğada her şey zincirleme birbirini etkilemektedir. Bu yüzden doğayı korumalıyız.)*
10. *(Romanın giriş ve sonuç bölümü aynıdır. Gelişmede ise Kuzgun ve Dilber'in birbirine ilgileri doğanın da tasviri ile aktarılmıştır. Giriş ve sonuç bölümünde ise artık bir sinema sanatçısı olan Dilber'in elli yıl sonra köyüne dönüşü tasvir edilir.)*

EK 26: Leyleklerin Gitme Zamanı İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. Okuduğumuz kitapta pek çok sembol kullanılmıştır. Bu sembollerden biri de “leylekler”. Leylek, neyi/ neleri işaret etmektedir?
2. Esas kahramanımız kimdir? Esas kahramanın arkadaş grubunun bize tanıtır mısınız?
3. Recep, hakkında bilgi verir misiniz?
4. Köydeki bataklık hakkında anlatılan efsane nedir?
5. Çocuklar Yanıkdeğirmeni’nde bazı eşyalarını gizlemektedirler. Nedir bu eşyalar?
6. Okuduğunuz romanda çocukluk bir cennet olarak değerlendirilmekte ve insan hırs, kötülük gibi duyguları edindikçe çocukluktan çıkıp yetişkinlerin dünyasına adım atmaktadır ve bu yüzden insan, büyüdükçe dünyayı cehennem hâline getirmektedir, şeklinde bir düşünce ortaya atılmaktadır. Bu fikri nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. “Zaman bize getiren mi yoksa bizden götüren mi?” öyküden yola çıkarak bize bu konuda bilgi verir misiniz?
8. Romanda iki farklı zaman diliminde olaylar geçmektedir. Bu zaman dilimlerinden bahsedin.
9. Hüseyin’in son mektubunu verilen mesajlar bakımından değerlendiriniz.
- 10 ve 11. sorularda bildirilen yargıları doğru (D) ya da yanlış (Y) olma durumlarına göre değerlendiriniz.
10. Öykünün sonunda Selimali, bir biçerdöver şoförü olarak tanıtılmaktadır ()
11. Olay, belediye bir köyde geçmektedir ()

CEVAP ANAHTARI

1. *(Leylekler, çocukları; leyleklerin göçü ise kaybolan çocukluğu simgelemektedir.)*
 2. *(Sinan, esas kahramanımızdır. Pehlivan Halil, Selimali, Faruk, Şişko Yusuf ve Hüseyin. Sinan, bu grubun lideridir. Hüseyin, imamın oğludur ve kalbi delik olduğu için pek çok oyundan geri kalır. Faruk, köyün zenginlerinden birinin oğludur ve bu sayede deri kemer takar. Selimali, amcasının yanında bir sığıntı olarak yaşamını sürdürmektedir.)*
 3. *(Recep, Sinan’ın babasıdır; rencberlik eder ve evlatlarını çok sever.)*
 4. *(Değirmenci Yorgo ve onun eşi ile ilgilidir. İşgal sırasında bunların işgal güçlerine yardım ettiği düşünülmüştür. Oysaki Yorgo ve eşi böyle bir şey yapmamışlardır. Hatta Yorgo’nun eşi de bu durumdan büyük zarar görür. Kasabada yaşayanlar tarafından Yorgo’nun ve eşinin ruhlarının hâlâ bataklıkta dolaştığına inanılır.)*
 5. *(Birkaç Roma parası, bilyeler ve çizgi romanlar)*
 7. *(Zaman, hem getiren hem de götürendir. Örneğin çocukluğun saflığını, bizden götürürken yetişkinliği bize getirendir.)*
 8. *(Kurgu, Sinan’ın yıllar sonra köye dönüşüyle başlar. Arkadaşı Selimali’nin evinde bir gece uyurken çocukluğunu hatırlar ve romanın sonunda öğretmen emeklisi Selimali’nin köyden uğurlanışı ile öykü sonlandırılır.)*
10. (D), 11. (D)

1. Hüseyin'in babası Hafız, hakkında romandan ne tür bilgiler alabiliriz?
2. Okuduğumuz kitapta pek çok sembol kullanılmıştır. Bu sembollerden biri de "leylekler". Leylek, neyi/ neleri işaret etmektedir?
3. Romanda geçen arkadaş grubunun zamanlarının büyük bölümünü nerede geçirmektedirler?

4 ve 5. sorularda bildirilen yargıları doğru (D) ya da yanlış (Y) olma durumlarına göre değerlendiriniz.

4. Romanın bir bölümünde roman kahramanlarından Selimali, anlatıcı olarak karşımıza çıkmaktadır ()
5. Hüseyin ameliyata girerken yanında tahta saplı bıçağını da götürüyor ()
6. Selimali ve Sinan, Mahmut'u pusuya düşürmek istemektedirler. Neden böyle bir girişimde bulunmayı planlıyorlar? Bu girişimleri sırasında yaşananları özetler misiniz?
7. Okuduğunuz romanda çocukluk bir cennet olarak değerlendirilmekte ve insan hırs, kötülük gibi duyguları edindikçe çocukluktan çıkıp yetişkinlerin dünyasına adım atmaktadır ve bu yüzden insan, büyüdükçe dünyayı cehennem hâline getirmektedir, şeklinde bir düşünce ortaya atılmaktadır. Bu fikri nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Çocuklar, uğurlu bilyelerine ismini vermektedirler.
9. Romanda iki farklı zaman diliminde olaylar geçmektedir. Bu zaman dilimlerinden bahsedin.
10. Hüseyin'in son mektubunu verilen mesajlar bakımından değerlendiriniz.
11. Recep Efendi ve Hafız'ı kişilik özellikleri bakımından karşılaştırınız.

CEVAP ANAHTARI

1. *(Hafız, köyün imamlarından biridir, çok etkileyici bir sesi vardır. Köyün önde gelenleri ile camii yaptırma derneğine para toplarken çocuğunun hastalığını görmezden gelmiş ve ona kötü davranmıştır.)*
2. *(Leylekler, çocukları; leyleklerin göçü ise kaybolan çocukluğu simgelemektedir.)*
3. *(Yanıkdeğirmeni denilen bir mevkide, örende tüm zamanlarını geçirirler.)*
4. (D)
5. (Y)
6. *(Amaç, Mahmut'un Hüseyin'e ve leyleklere yaptıklarının hesabını sormaktır. Mahmut, تنها bir yerde kıştırılır; ilk önce Mahmut alttan alırken sonrasında Selimali'ye saldırır. Sinan, bıçağı çıkarıp sizlerinin olduğu yere saplar ve kaçarlar.)*
8. SEKA
9. *(Kurgu, Sinan'ın yıllar sonra köye dönüşüyle başlar. Arkadaşı Selimali'nin evinde bir gece uyurken çocukluğunu hatırlar ve romanın sonunda öğretmen emeklisi Selimali'nin köyden uğurlanışı ile öykü sonlandırılır.)*
11. *(Recep, çocuğunu çok sevip ona merhamet ettiği hâlde Hafız, Hüseyin'i sık sık döver ve onun tedavisi için uğraşmaz.)*

EK 27: Erkeklerle Güven Olmaz İsimli Gençlik Romanı İle İlgili Testler

1. Annesi Yasemin'e miras olarak ne bırakıyor?
2. Annesinin mektubunun Yasemin üzerinde nasıl bir etki oluyor?
3. Yasemin, babasıyla baş başa nereye gitmeye karar veriyor. Bu gezi onu nasıl etkiliyor?
4. Olaylar, kimler tarafından aktarılıyor? Niye bu karakterlerin gözüyle olaylar anlatılmış olabilir?
5. Yasemin'in Baran'la olan arkadaşlığını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Soruda bildirilen yargıyı doğru (D) ya da yanlış (Y) olarak değerlendiriniz.
6. Eda Naz, kendini Baran'a beğendirmek için klasik müzikle ve Rus Klasikleri ile tanışmak istemektedir. ().
7. Okumak Eda Naz'ı nasıl etkilemiştir?
8. Osman Bey ve Faruk Bey'i bir baba olarak karşılaştırınız.

CEVAP ANAHTARI

1. *(Annesi Yasemin'e ahşap bir sandık bırakıyor ve içinden bir mektupla bir mendil çıkıyor.)*
2. *(Yasemin, mektubu okuduktan sonra nefretini yenmeye çalışıyor ve Harika Hanımın gözüyle bakmaya çalışıyor.)*
3. *(Fransa'da Amiens adında küçük bir kasabaya götürüyor. Orada baş başa zaman geçirmeleri Yasemin'e babasının onu sevdiğini anlamasını sağlıyor.)*
4. *(Olaylar, Yasemin, Eda Naz ve Sibel tarafından aktarılıyor. Olayların bu karakterler tarafından aktarılmasının sebebi Yasemin, ezileni; Eda Naz, ezeni; Sibel ise mutedil bir sesi temsil etmektedir.)*
6. (Y)
7. *(Eda Naz, daha fazla düşünmeye başlamış; annesi gibi olmaktan uzaklaşmış; şekle değer vermek yerine içeriğe bakmaya çalışmıştır.)*
8. *(Osman Bey, duygularını ifade etmeyi seven biri değildir; kızını çok iyi anlayamamaktadır. Öbür taraftan Faruk, sevecen, gençleri anlayıp onları dinleyen biridir.)*

1. Yasemin, neden teyzesinin evinde kalmaktadır?
2. Yasemin'in babası Harika Hanımla evlenme gerekçesini Yasemin' nasıl açıklıyor?
3. Yasemin'in üvey kardeşi nasıl biridir?
4. Olaylar, kimler tarafından aktarılıyor? Niye bu karakterlerin gözüyle olaylar anlatılmış olabilir?
5. Yasemin yazdığı mektubu annesine nasıl ulaştırmayı planlıyor ve mektup ne anlatıyor?
6. Roman'ın başlığı ile içeriğinin uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Osman Bey ve Faruk Bey'i bir baba olarak karşılaştırınız.
8. Bulut, Yasemin'in arkadaşıdır ().

CEVAP ANAHTARI

1. *(Evlerinde bir tartışma çıkıyor ve bir süreliğine teyzesinde kalmayı tercih ediyor.)*
2. *(Osman Bey, yalnız kalamayacağını ve yalnız kalmamak için evlendiğini söylüyor.)*
3. *(Eda Naz, annesinin etkisinde kalmış. Şekle önem veren biri. Aslında iyi birisi; ancak değişmesi gerekmektedir.)*
4. *(Olaylar, Yasemin, Eda Naz ve Sibel tarafından aktarılıyor. Olayların bu karakterler tarafından aktarılmasının sebebi Yasemin, ezileni; Eda Naz, ezeni; Sibel ise mutedil bir sesi temsil etmektedir.)*
5. *(Mektubu parça parça edip denize atmayı ve denizde mürekkebi dağıldıkça annesine mektubun ulaşabileceğini düşünüyor. Mektupta Yasemin, bir biçimde büyüdüğünü ifade ediyor. Bu büyümeyi gelişme olarak değerlendiriyor Yasemin.)*
7. *(Osman Bey, duygularını ifade etmeyi seven biri değildir; kızını çok iyi anlayamamaktadır. Öbür taraftan Faruk, sevecen, gençleri anlayıp onları dinleyen biridir.)*
8. (D)

EK 28: Yalnız Seninle İsimli Romanla İlgili Testler

1. Okan'ın ailesini bize tanıtır mısınız?
2. Okan'ı okuduğunuz romandan hareketle tanıtınız.
3. Okan'ın en yakın arkadaşının adı
4. Okan'ı derste resim çizerken yakalayan ve onu müdürün odasına götüren kimdir, sonrasında Okan'a nasıl bir ceza vermişlerdir?
5. Caner Bey'le çalışmak Okan'ı nasıl etkiliyor?
6. Okan'ın yarışmaya gönderdiği resme ne adı veriliyor?
7. Okan, resminin yarışmadan elde ettiği sonucu ilk defa kimden öğreniyor?
8. Roman, nasıl sonlandırılıyor? Siz bu romanı nasıl sonlandırırdınız?
9. Okan'ın ve kendinizin yaşamını benzer ve farklı gördüğünüz yanlarıyla karşılaştırmamız.

CEVAP ANAHTARI

1. *(Okan'ın annesi Müjgan Hanım. Anne, evde çalışıyor. Okan'ı her gittiği yere götürüyor. Evin tüm kahrını çeken kimse. Mustafa Bey, evin babası. Kendisi bir şirketin müdürü ya da sahibi. Oktay, ağabey. Reklamcı.)*
2. *(Okan, lise öğrencisidir. Arkadaşı yok denecek kadar azdır. İnternet ve bilgisayar oyunları en büyük arkadaşlarıdır. Ayrıca sanal ortamda sohbet ettiği arkadaşları da vardır. Çocuksu yönü zaman zaman ağır basıp evi birbirine katmaktadır; fakat sonrasında yaptıklarına pişman olur. Yaşadığı psikoloji, fizyolojik değişim sürecinin etkisiyle bunları gerçekleştirir. Okulu sevmiyor ve evi bir sığınak gibi görüyor. Resme olan yeteneği keşfedilir.)*
3. Savaş'tır.
4. *(Tarihçi Erdem Bey onu müdüre götürüyor ve müdür de ona yaz boyu resim öğretmeni Caner beyle çalışma cezası veriyor. Okan, her pazartesi gittiği Caner beyin atölyesinde resim yeteneğini geliştiriyor.)*
5. *(Kendini resme veren Okan, daha sakin bir kişiliğe kavuşuyor ve daha fazla resim çiziyor.)*
6. *(Can Maskeleri)*
7. *(İnternette sohbet ettiği yosun rumuzlu birinden öğreniyor.)*
8. *(Yosun ve Okan buluşuyor ve Okan, Yosun'un gerçekte sınıf arkadaşı Selda olduğunu öğrenip aldattın beni diye bağırıyor ve roman sonlandırılıyor.)*

1. Romandan hareketle Selda'nın kim olduğunu anlatınız.
2. Okan, okulda neden üzücü bir biçimde dövülüyor.
3. Okan'ın katıldığı resim yarışmasının konusu nedir?
4. Roman, nasıl sonlandırılıyor? Siz bu romanı nasıl sonlandırırdınız?
5. Okan'ın ve kendinizin yaşamını benzer ve farklı gördüğünüz yanlarıyla karşılaştırınız.
6. Okan'ın resmi yarışmada nasıl bir sonuç elde ediyor?
7. Okan'ın dijital ortamda en çok sohbet ettiği dijital arkadaşının adı,'dır/dur.
8. Okan'ın ailesini bize tanıtır mısınız?
9. Resim çizmek, Okan'ın hayatında ne gibi değişikliklere neden oluyor?

CEVAP ANAHTARI

1. *(Selda, Okan'a âşık. Ayrıca Okan'ı sanal kimliği olan Yosun ile kandırıyor.)*
2. *(Derste başlayan fanatikçe kavga ders dışına, okul bahçesine taşıyor ve holigan denilebilecek öğrenciler, Okan'ı dövüyorlar. Okan'ın kolu kırılıyor; alnı yaralanıyor.)*
3. *(Kent ve Siz)*
4. *(Yosun ve Okan buluşuyor ve Okan, Yosun'un gerçekte sınıf arkadaşı Selda olduğunu öğrenip aldattın beni diye bağırıyor ve roman sonlandırılıyor.)*
6. *(Resim, birincilik elde ediyor.)*
7. *Yosun*
8. *(Okan'ın annesi Müjgan Hanım. Anne, evde çalışıyor. Okan'ı her gittiği yere götürüyor. Evin tüm kahrını çeken kimse. Mustafa Bey, evin babası. Kendisi bir şirketin müdürü ya da sahibi. Oktay, ağabey. Reklamcı.)*
9. *(Okan, insanları, çevresini daha iyi gözler hâle geliyor, onları anlayabilir hâle geliyor.)*

EK 29: Deney Gruplarına Uygulanan Görüşme Formu

OKUMA EYLEMİ KONUSUNDA NELER DÜŞÜNDÜĞÜNÜZE DAİR AŞAĞIDA VERİLEN SORULARI CEVAPLANDIRINIZ.

1. Okuma yeteneğinizi nasıl buluyorsunuz? Bir okur olarak kendinizi değerlendiriniz.
2. Okumaya karşı nasıl bir tutum içindesiniz (*Okumayı seviyor musunuz, sevmiyor musunuz? Okuma eylemi konusunda neler hissediyorsunuz?*)? Okumaya karşı hissettiklerinizin nedenleri nelerdir?

EK 30: Kontrol Grubuna Uygulanan Görüşme Formu

OKUMA EYLEMİ KONUSUNDA NELER DÜŞÜNDÜĞÜNÜZE DAİR AŞAĞIDA VERİLEN SORULARI CEVAPLANDIRINIZ.

1. Dönem boyunca hangi kitapları okudunuz? Okuduğunuz kitapları yazarlarıyla birlikte yazınız.
2. Okuduğunuz kitapları nasıl seçtiniz?
3. Okumaya karşı nasıl bir tutum içindesiniz (*Okumayı seviyor musunuz, sevmiyor musunuz?*)? Okumaya karşı hissettiklerinizin nedenleri nelerdir?
4. Okuma yeteneğinizi nasıl buluyorsunuz? Bir okur olarak kendinizi değerlendiriniz.

**EK 31: Deney Grupları Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Uygulanan
Görüşme Formu**

SAYIN ÖĞRETMENİM, OKUMAYA OLAN TUTUMLARI VE OKUMA BECERİLERİ BAKIMINDAN ÖĞRENCİLERİNİZİ DEĞERLENDİRİNİZ.

**EK 32: Kontrol Grubu Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine Uygulanan
Görüşme Formu**

Sayın Öğretmenim, 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci dönemi sürecinde öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek; onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için ne gibi etkinlikler yaptığınızı belirlemeye dönük aşağıdaki soruları cevaplandırınız ve öğrencilerinizin okumaya olan tutumlarını ve okuma becerilerini değerlendiriniz.

1. Öğrencilerinizin okuma becerisinin gelişimi için ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiniz?
2. Öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek için ne gibi etkinlikler yaparsınız?
3. Dönem içerisinde öğrencilerinize okuma ödevleri verir misiniz? Verdiğiniz ödevlendirmeleri açıklar mısınız *(Okutturduğunuz kitapları nasıl belirliyorsunuz, ne gibi etkinlikler yaparsınız...)?*
4. Öğrencilerinizin okuma becerilerini, okumaya olan tutumlarını nasıl buluyorsunuz?

EK 33: Gençlik Romanlarının Özelliklerini Belirleme Formu

GENÇLİK ROMANLARININ ÖZELLİKLERİ

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Alanında Eser Veren Değerli Yazarlar, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Araştırmacıları,

Literatür taraması sonrasında gençlik romanlarının özellikleri aşağıda ortaya konmuştur. Ancak bu özelliklerin geçerli ve güvenilir olabilmesi için siz alan uzmanlarının görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Gençlik romanlarının özelliklerini bildiren maddeleri okuduktan sonra karşısındaki boşlukta yer alan “Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Uygun Değil” seçeneklerinden birine (X) işareti koymanız yeterlidir. Ayrıca “Kısmen Uygun” seçeneğini işaretlerseniz lütfen önerinizi de **farklı yazı tipi rengi** ile maddenin yazılı olduğu kutucuğa yazınız. Bu işaretlemeler, 15-20 dakika zamanınızı alacaktır. Bu çalışmaya zaman ayırarak katıldığınız ve araştırmayı önerilerinizle zenginlendirdiğiniz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

NOT: Formu ekledikten (attach) sonra e-posta adresime en kısa zamanda yollamanız çalışmanın ilerlemesi için son derece önemlidir.

Arş. Gör. Mustafa TÜRKYILMAZ
Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

1. Karakterler	GENÇLİK ROMANLARININ ÖZELLİKLERİ		
	UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL

1. 1. Esas Kahraman ve Özellikleri

1. Gençlik romanlarında esas kahraman, bir genç erişkindir.			
2. Gençlik romanında ana karakterler; hareketli, zeki, anlayışlı, duygusal, olgun ve bağımsız olarak tasvir edilir.			
3. Gençlik romanlarında ana karakterin aldığı kararlar ve gerçekleştirdiği eylemler, çatışmaların son bulmasında, çözüme ulaşmasında temel etkenlerdir.			
4. Esas karakterler, anne babalarından yardım almaksızın problemleriyle yüzleşmek zorunda bırakılmıştır.			
5. Öyküde genç esas kahramanlar, büyüme yolunda önemli adımlar atarlar.			
6. Gençlik romanlarında ana karakterlerin örnek alabileceği ve onları destekleyecek kardeş ya da iyi bir arkadaşına nadiren rastlanır.			
7. Yetişkin dünyasının ergen ana karakterin seviyesine inmesi yerine ana karakter, yetişkinlerin dünyası seviyesine erişir.			

1. 2. Yardımcı Karakterler ve Özellikleri

8. Esas kahramanların aksine diğer kahramanlar, gelişmiş değillerdir.			
9. Bazı yetişkin karakterler, genç erişkinlere kılavuzluk yaparken; anne-babalar, ya tek boyutlu ya da öykünün arka planında gösterilirler.			
10. Esas kahramanın akranı olan karakterler, ya sorunun kaynağı ya esas kahramanın en iyi arkadaşı olarak gösterilirler.			
11. Gençlik romanları, bugünün “ <i>hiç kimse bana gerçekten yardım edemez, kimse beni anlamıyor.</i> ” diyen tek tip gençliğini yansıtır.			
12. (Esas karakterlerin) karar almasında ya da romanlarda çatışmanın çıkmasında akran baskısı bir faktördür.			
13. Pek çok karakter, genç erişkindir.			
14. Genç karakterlerin en az aileleri kadar akıllı ve becerikli gösterilmeleri, yazarın genç okurların ilgisini çekmek için kullandığı yöntemlerden yalnızca biridir.			

15. Gençler, başarıya ulaşmak adına yanlışlar yapabilirler.			
16. Karakterler, yaşamla baş etmeyi öğrendiklerine dair kanıtlar gösterirler.			

2. Olay Örgüsü	UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
17. Romanların çoğu bölümler şeklinde olmaktan ziyade, bütünsel bir ilerleyiş içindedir.			
18. Olay örgüsü genelde; olayların tırmanışı, doruk ve düşen olay şeklinde kurgulanmıştır.			
19. Olay örgüsündeki problemler ve olaylar delikanlılarla ilgilidir.			
20. Gençlik romanında olay örgüsünün karmaşıklığı azaltılmıştır.			
21. Gençlik edebiyatında olaylar, hızlı cereyan etmektedir.			
22. Genç erişkinlerin seçtikleri kitaplar, genelde tekli olay örgüsüne sahiptir.			

3. Mekân ve Zaman

23. Öykü, belirgin olan iki ya da üç mekânda geçmektedir.			
24. Öykü, öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okulla ya da okulun bir bölümü ile ilgili olmalıdır.			
25. Gençlik romanlarında zaman aralığı daraltılmıştır.			
26. Olaylar; bir yaz tatili, bir sömestir, bir arkadaş ya da akrabaya yapılan ziyaret ya da yeni bir iş veya yeni bir toplumdaki ilk hafta gibi sınırlı bir zaman diliminde gerçekleşir.			

4. Tema

27. Romanlarda ikili çatışma tipi baskındır: bireyin kendisiyle ve başka bir bireyle çatışması.			
28. Kişinin kendini tanıması ve kendi yaşam sorumluluğunu üzerine alması en sık işlenen temalardır.			
29. İyi bir gençlik romanında çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşananlar anlatılır.			
30. Gençlik romanı; sorulara cevap arama, çatışmaları çözmeye, itiraf etme ve istekler üzerinde anlaşma gibi konuları işler.			
31. Gençlik romanı genelde psikolojik değildir.			
32. Genellikle, ana karakterlerin hayatında tek bir değişiklik- aile yapısındaki değişiklik, yeni bir akran ilişkisi, ahlaki karar gibi- gerçekleşir.			
33. Karakterler; ebeveynlerin boşanmasını veya ölümlerini kabul etme; karşı cinsle arkadaşlık, alkol ya da uyuşturucu kullanımı ve ahlaki ikilemler gibi sorunlara çözüm bulmak için çabalarlar.			
34. Öykü temalarındaki çeşitliliğe rağmen öyküde genç erişkinlerin yaşamlarıyla ilgili güncel temalar işlenir.			
35. Reşit olma, benlik saygısı, hayat mücadelesi, yabancılaşma, kahramanlık bazı genel temalardandır.			
36. Gençlik romanları, ergen karakterlerin psikolojik, fiziksel, sosyal değişimlerini işler.			
37. Yalnızlık hissi, hatta terk edilmişlik, temaların çoğunu oluşturur.			
38. Ergen karakterler, bağımsız olmada ya da bağımsızlığı aramanın bedelini anlamada başarılı olurlar.			
39. Ergenliğin başlangıcı ve buna eşlik eden cinsel farkındalık ergen romanında yaygın bir temadır.			

40. Romanların birçoğu, küçük yaşta hamilelik, uyuşturucu kullanımı, eşcinsellik, ölüm, boşanma gibi eskiden konuşulması yasaklanmış konuları ele almasına rağmen geleneksel ahlaki savunurlar.			
41. Gençlik romanları, karakterlerinin elde ettiği dikkate değer başarılarla iyimserdir, ümit vericidir.			
42. Romantizm, karakterlerin beceriksiz girişimleri bu öykülerde birlikte kullanılmalıdır.			
43. Başarılı gençlik romanları gençlerin yaşadıkları çevreye, onların yaşamlarına dokunabilenlerdir.			
44. Gençlik edebiyatı, gençlerin hayallerine ve tecrübelerine odaklanır.			
45. Öyküdeki çatışmalar, gençler tarafından yaşanmış ve anlaşılabilir çatışmalardır.			
46. Yetişkinlerin belirlediği kurallar çerçevesinde yaşamaya içerleyen delikanlılar, romanlarda isyankâr ve haylaz olarak çizilirler.			

5. Biçem	GENÇLİK ROMANLARININ ÖZELLİKLERİ		
	UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
47. Esas karakterin öyküsünün anlatılmasında onun günlüklerine yazdıklarının aktarılması bir teknik olarak kullanılabilir.			
48. Arkadaşlara, yetişkin sırdaşa ya da sadece kendi kendine yazılan mektuplar, yazarların ergen karakterlerin anlaşılması için kullandıkları önemli tekniklerdir.			
49. Gençlik romanlarında anlatımda uzatma (dolaylama) az ölçüde mevcuttur; psikolojik düşünceler ve uzun tanım-tasvir paragrafı gibi konudan uzaklaşan anlatı kalabalıkları daha azdır.			
50. Genellikle romanlar, süslü, karmaşık bir üsluptan yoksun olmalarına rağmen hem basit hem aktarmasıdır.			
51. Gençlik romanı kısa ve bir oturuşta okunabilecek cinstendir.			
52. Ergenlerin aşk, romantizm, korku, macera gibi güçlü duyguları; sınırlı sayıda karakter ile sunulur.			
53. Gençlik romanında kullanılan dil, genç erişkinlerin kullandığı dil ile paraleldir.			
54. Dil ve konuşma güncel olmalı; fakat modaya uygun ya da argo olmamalıdır.			
55. Hile ve sahtelikten kaçınılmalıdır.			

6. Anlatıcı ve Bakış Açısı

56. Romanlarda öykü, birinci kişi (ben) anlatıcı tipi ile anlatılır.			
57. Öykü, birinci kişi bakış açısından anlatılır; fakat bazen üçüncü kişi ya da her şeyi bilen anlatıcı da yazar tarafından kullanılır. Bazen öykünün daha olgun bir kahraman tarafından anlatıldığı da görülür.			
58. Bir ergen üzerinde yoğunlaşıp, bu karakterin düşünce ve bakış açısıyla hikâyeye şekil verilir.			
59. Öykü esas kahramanın bakış açısından anlatılır ve ses esas kahramanıdır.			
60. Gençlik romanında olaylar, karakterlerin öznel bakış açılarından anlatılsa da mümkün olduğunca tam ve dürüst anlatma zorunlulukları vardır.			
61. Aslında okur, sadece anlatıcı ile bilgilendirilir.			
62. Genç okuyucuların dikkatini çekmek için gençlerin bakış açısından yazmak bir ön koşuldur.			
63. Esas kahramana ya da yazara ait olan bakış açısı ya da ses, asla öğretici bir üslupta değildir ve doğruca okuyucuya seslenir.			
64. Romanların çoğunluğu ciddi bir tondadır.			

EK 34: Deneysel Süreçte Kullanılan Romanlarla İlgili Bilgiler

YAZARI	KİTABIN ADI	YAYINEVİ	SAYFA SAYISI	ESAS KAHRAMANIN CİNSİYETİ	ESAS KAHRAMANIN YAŞI
Muharrem BUHARA	İnternet Canavarı I	İş Bankası	119	Erkek	12-13
Hüsnan ŞEKER	Ayrı Dünyalar	TUDEM	300	Kız	17
Miyase SERTBARUT	Kapiland'ın Kobayları	TUDEM	211	Erkek	16
Muzaffer İZGÜ	Kaçak Kız	Bilgi	186	Kız	18
Ayşe ÇEKİÇ YAMAÇ	Sokaklar Düş Yangını	Bu	250	Erkek	10-14
Şule İBİŞ	Aramızda	Bu	176	Kız	17-18
Engin SALGUT	Leyleklerin Göçme Zamanı	TUDEM	267	Erkek	12
Şule TANKUT JOBERT	Erkeklerle Güven Olmaz	Çizmeli Kedi	152	Kız	16-17
Mehmet GÜLER	Düşlerime Kuşlar Konuyor	TUDEM	176	Erkek	15
Hidayet KARAKUŞ	Yalnız Seninle	Bilgi	234	Erkek	17

**EK 35:Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Alanında Çalışan Yazar ve
Akademisyenlerden Alınan Kitap Öneriler**

Görüntü 1. Yazar Ayşe Yamaç'ın Okutulabilecek Kitap Önerileri

What's New | Inbox 184 emails | Re: Danisma, Bilgi, Saygı

Delete | Reply | Forward | Spam | Move | Print | Actions

Re: Danisma, Bilgi, Saygılarımla Fri, February 12, 2010 4:59:14 PM

From: Ayşe Yamaç <ayseyamac60@gmail.com> [View Contact](#)
To: Mustafa Türkyılmaz <turkyilmazmustafa@yahoo.com>

Sayın Türkyılmaz,
cabanizi göntülden desteklerim. ne var ki öyle bir tablo cizmissiniz ki, ödül almayan eserleri önermeyin, der gibisiniz.

benim de genclik romanlarım var. bu yayınevi tarafından yayımlandı. cocuk yazını dahil edebiyatın cesitli dallarında yirmiye yakın ödülüm olsa da genclik romanlarımı bir yarısmaya icin yazmadım.

ilginizi cekerse,
DÜŞLERİN ÖTESİ
SOKAKLAR DÜŞ YANGINI
YAZGÜLÜ

bir de önümüzdeki hafta cikacak olan BİZİM EVDE GREV VAR kitaplarımı önerebilirim.
kitaplarımın tamamı bu yayınlardan cikmıstır.
umarım isinize yarar.
asagıda adresi bulunan blok sayfamdan özgecmisime ve basından bölümüne bakarsanız, o kitaplar hakkındaki yorumların bazılarını görebilirsiniz.

sevgiyle.

Görüntü 2. Yazar Ayfer Gürdal Ünal'ın Okutulabilecek Kitap Önerileri

What's New | Inbox 184 emails | Re: Danisma, Bilgi, Saygı | RE: Danisma, Bilgi, Saygı

Delete | Reply | Forward | Spam | Move | Print | Actions

2 Files Download All
İlkgenclik Edebiyatı.ppt (78KB); Yarfinalödev.doc (22KB)

Mustafa Bey,
Merhaba.
Gençlik romanı tanımınızı nasıl yaptığınızı bilmemekle beraber Boğaziçi Üniversitesi'nde 2007 yılı yaz okulunda Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı başlıklı bir ders verdim. Bu dersin 3 saatlik bir bölümünde de hızla gençlik edebiyatı üzerinden geçtik. Ekte o ünitenin power point sunumu ile gençlerin yanı final ödevleri listesini koydum. Bu çalışmanın sonucunda bold yaptıklarım hem gençlik edebiyatı ürünü hem de gençler o kitapları sevdiler. Ayrıca Fatih Erdoğan'ın Aşkım Çoban Yıldızı isimli eseri ile Dr. Necdet Neydim'in Türkiye'de Çeviri ve Telif Eserlerde Genç Kız Edebiyatı isimli çalışmasında yer alan kitapları da mutlaka okumanızı öneririm ki karan sız verin. Tabii, Oğuz Atay'ın Bir Bilim Adamının Romanı da var. Gülten Dayıoğlu'nun bir kitabını da almak şart diye düşünürüm tabii İpek Ongun'dan da.

MEB'in 100 Temel Eser diye bir listesi var liselele yönelik, onu da inceleyeceksinizdir diye düşünüyorum.Oradan da bir iki örnek seçebilirsiniz.

Gençlik Edebiyatında ödül pek yaygın olmadığından bu sizi doğru yerlere götürmez diye düşünüyorum.

Yabancı dil biliyorsanız ve üniversiteniz inter library loan sistemi ile yurt dışından kitap getiriyorsa size Kenneth Donelson ve Alleen Pace Nilsen'in "Literature For Today's Young Adults isimli eserini de hararetle öneririm.Bu eser hem gençlik edebiyatı hakkında kuramsal boşlukları dolduruyor hem de batıda öğretmen yetiştiren okullarda ders kitabı olarak kullanıldığından insan yaklaşım konusunda bir çok ipucu ediniyor.

Elimden gelen katkı budur. Dilerim her şey şahane sonlanır ve Dr. Mustafa Türkyılmaz'ı bir gün selamlamak kismet olur.

Esensikle kalın,
Ayfer Gürdal Ünal

Görüntü 3. Yazar Hidayet Karakuş'un Okutulabilecek Kitap Önerileri

Delete Reply Forward Spam Move Print Actions

YNT: Danisma, Bilgi, Saygılarımla Fri, February 12, 2010 8:19:02 PM

From: hidayetkarakus <hidayetkarakus@ttmail.com> View Contact
To: Mustafa Türky <turkylmazmustafa@yahoo.com>

Sayın Mustafa TÜRKYLMAZ, sanırım yazarlar önce kendi yapıtlarından yola çıkacaklar salık verirken. Gülten Dayıoğlu'nun Mo'nun Gizemi, Hüseyin Yurttaş'ın GDO Ülkesi, benim Yalnız Seninle gençlik romanları hemen aklıma geliverenler. İşinize yarayabilir. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

12.02.2010
Hidayet KARAKUŞ

Görüntü 4. Yazar Hüsnan Şeker'in Okutulabilecek Kitap Önerileri

RE: Danisma, Bilgi, Saygılarımla Sun, February 14, 2010 9:30:08 PM

From: hüsnan şeker <husnan-seker@hotmail.com> View Contact
To: turkylmazmustafa@yahoo.com

Mustafa Bey merhaba...

İletinizi aldım. Doğal olarak ödüllü kitaplar dediğiniz için öncelikle size kendi kitabımın adını yazacağım. AYRI DÜNYALAR- 2006 yılında TUDEM'in açtığı "Gençlik Romanları Yarışma"sında Jüri Özel Ödülünü aldı. Şu ana kadar Yerli ya da yabancı çok sayıda gençlik romanı okudum. Bunların içinden sadece bir tanesini çok sevdim. Bana konusu ve önermesiyle çok ilginç geldi. Size sabaha kadar uykusuz olmama karşın elimden bırakmadığım bu romanı salık vereceğim. Bu Yünevinden çıkmış fantastik bir roman. Adı: ELPİD AVCISI Yazarı: Şule İbiş Okuduğumda keşke bunu ben yazsaydım diye iç geçirdiğim bir roman. Tez çalışmanızda size kolaylıklar diliyorum. Biliyorum ki ortaya harika bir çalışma çıkacak... Sevgi ve saygılarımla
Hüsnan Şeker

Görüntü 5. Tudem Yayınlarının Okutulabilecek Kitap Önerileri

tudem-yanit Mon, February 15, 2010 1:49:01 PM

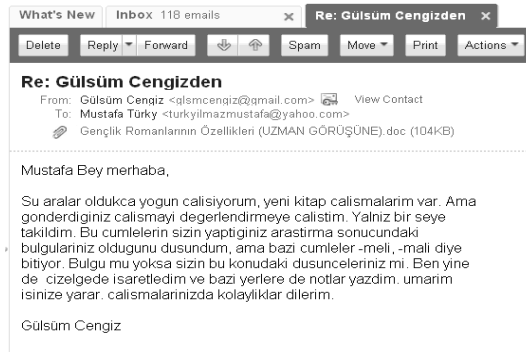
From: yaprak <yaprak@tudem.co...> View Contact
To: turkylmazmustafa@yahoo.com

Mustafa bey merhaba,
Tudem Yayınlarının her yıl farklı dallarda yaptığı Tudem Edebiyat Ödülleri'ni alan kitaplarımızdan Gençlik Edebiyatı alanına girenleri ve yurtdışında da çeşitli ödülleri almış olan kitapları size aşağıdaki gibi yazıyorum. Bir de bugün sizin için bir katalogumuzu kargoya veriyorum.

Mehrin Oğlu (çeviri-10-12 yaş): Carnegie Madalyası Ödülü (1998), Angus Kitap Ödülü (1999)
Arkadaşım Horoz, Leylek ve Diğerleri (10-12 yaş): 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri-öykü
Kapiland'ın Kobayları (10-12 yaş): 2006 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Tuna'nın Büyüğü Gemisi (10-12 yaş): 2003 Tudem Edebiyat Ödülleri-öykü
Kırmızı Kartal (10-12 yaş): 2003 Tudem Edebiyat Ödülleri-öykü
Babama Kamera Vermeyin (10-12 yaş): 2003 Tudem Edebiyat Ödülleri-öykü
Hoşça Kal Akdeniz (10-12 yaş): 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri-öykü, 2006 ÇGYD Çocuk Öykü Kitabı
Mevsimlerden Resim: (10-12 yaş): 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri-öykü
Mavi Zamanlar: (10-12 yaş): 2003 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Teneke Kaplı İvan (10-12 yaş): 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Pitan: (10-12 yaş): 2003 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Umut Bıçağı (12+ yaş): Guardian Çocuk Romanı Ödülü
Kılıç Tutan Elin Şarkısı (12+ yaş): 2007 Booktrust Gençlik Ödülü
Zamanın Bekçileri Anılan-Karanlık-Anahtar (12+ yaş): 2003 Uluslararası Okuma Birliği: Gençlik Kitabı Ödülü, 2003 Red House Çocuk Kitapları: 'Okuması Önerilen Kitap' Ödülü, 2005 Bah Avustralyalı Genç Okurlar Kitap Ödülleri: 'Okuması Önerilen Kitap' Ödülü, 2005 Uluslararası Okuma Birliği: Gençlik Kitabı Ödülü, 2005 Uluslararası Okuma Birliği: Öğretmenlerin Seçimi Ödülü
Küçük Özgür Adamlar (12+ yaş): 2003 WH Smith: Gençlerin Seçimi Ödülü, 2003 Amerika Kütüphaneler Birliği Ödülleri: En İyi Kitap, 2003 Parenting Kitap Ödülleri: Yılın Kitabı, 2003 Çocuk Kitapları Merkezi: Mavi Kardeşle Ödülü
Çizgili Pijamalı Çocuk: (12+ yaş): İrlanda Kitap Ödülleri: Yılın Çocuk Kitabı-Dinleyicilerin Seçimi: Yılın Kitabı-Yılın Çocuk Kitabı (2006-2007), BISTO Çocuk Kitapları Ödülü-Yılın Çocuk Kitabı (2006-2007)
Kayıp Zamanlar (12+ yaş): Yılın Kitabı Ödülü, 2005 Blue Peter Book Ödülleri, Red House Kitap Ödülü, California Young Reader Madalyası
Muhteşem Maurice Ve Değişmiş Fareleri (12+ yaş): Carnegie Madalyası Ödülü-2001
Teneke Kutular (12+ yaş): Guardian Roman Ödülü
Ayrı Dünyalar (12+ yaş): 2006 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Sisin Sakladıkları (12+ yaş): 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Leyleklerin Gitme Zamanı (12+ yaş): 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Ben Ölmeden Önce (15+ yaş): Publisher's Weekly Yılın En İyi Çocuk Kitabı, Booklist Editörün Seçimi, Book Sense Çocukların Seçimi, Kirkus Reviews Editörün Seçimi, Publisher's Weekly En İyi Çıkış Yapan Yazar, 2008 ALA-TALSA Gençler İçin En İyi 10 Kitap, 2008 Brandford Boase Ödülü, 2008 Carnegie Madalyası Adayı
Kara Cümle (15+ yaş): 2003 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Tarih Bir Şey Öğretmez Bize (15+ yaş): 2006 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman
Ayrıntıdan Çok Aşktan Fazla (15+ yaş): 2006 Tudem Edebiyat Ödülleri-roman

EK 36: Gençlik Romanlarının Özellikleri Konusunda Yazar ve Akademisyen Görüşleri

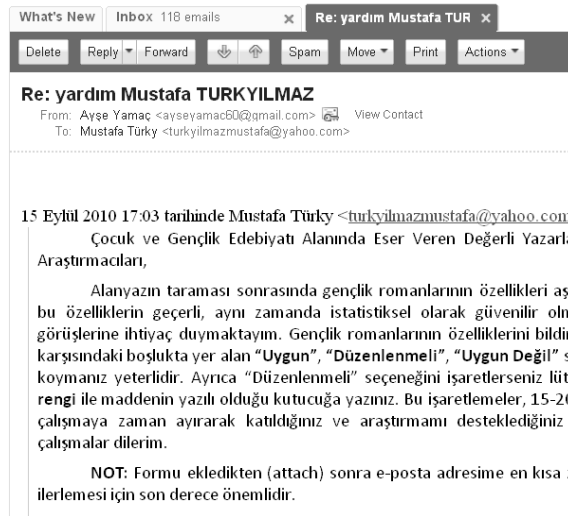
Görüntü 6. *Gülsüm Cengiz'in Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta*



Görüntü 7. *Ayfer Ünal'ın Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta*



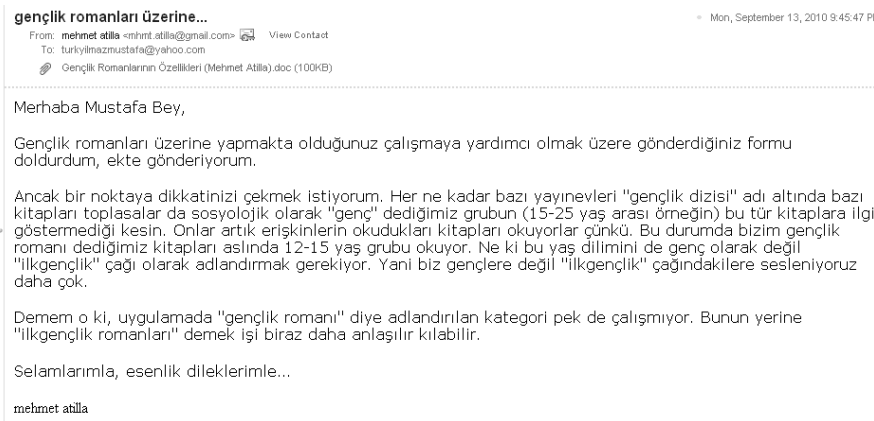
Görüntü 8. *Ayşe Yamaç'ın Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta*



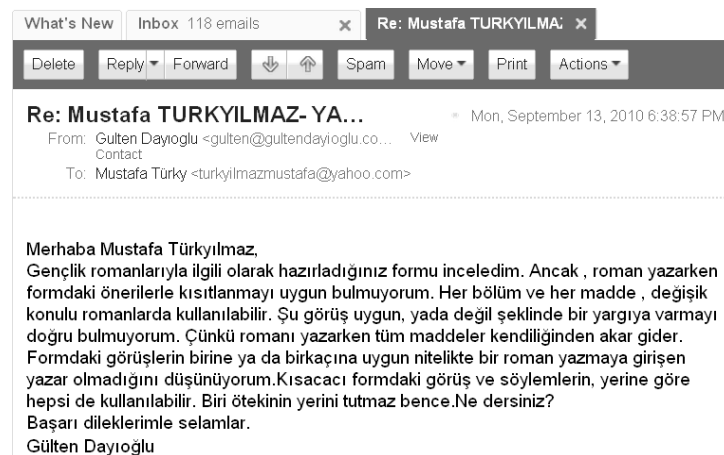
Görüntü 9. *İncilâ Çalışkan'ın Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta*




Görüntü 10. *Mehmet Atilla'nın Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta*



Görüntü 11. *Gülten Dayıoğlu'nun Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta*



Görüntü 12. Bilgin Adalı'nın Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta

Re: Mustafa TURKYILMAZ- YARDIM
 From: Bilgin Adalı <bilginadali@gmail.com>  View Contact
 To: Mustafa Türky <turkyilmazmustafa@yahoo.com>
 Gençlik romanı.doc (105KB)

Yanıtım ektedir.

ba

Görüntü 13. Aysel Korkut'un Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta

What's New | Inbox 118 emails | RE: Bilgi

Delete | Reply | Forward | Spam | Move | Print | Actions

RE: Bilgi Wed, July 14, 2010 6:11:30 F

From: Aysel Kor... View Contact
 To: turkyilmazmustafa@yahoo.com
 Görüşme+F...doc (34KB)

Sayın Türkyılmaz,
 Bu ileti bir şekilde gözümden kaçmış. O nedenle yanıtlamakta çok fazla gecikmişim. Eğer hâlâ bu bilgilere ihtiyacınız varsa kullanabilesiniz diye yine de yanıtlayıp gönderiyorum.
 Gecikme için özür dilerim. Okumuş olsaydım emin olun bu kadar geciktirmezdim.
 Sevgi ve dostlukla.

Aysel Korkut

Görüntü 14. Prof. Dr. Sedat Sever'in Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta

★ Sedat SEVER to me

Sevgili Mustafa,

Önemli bir konuyu araştırmaktasın. Gönderdiğin çizelgenin olgunlaşması gerekir. Alan yazındaki bilimsel çalışmaların tanıklığına başvurmanı salık veririm. Esen kal.

Sedat SEVER



- > Saygıdeğer Çocuk ve Gençlik Yazını yazarları, bilim adamları,
- > Efendim, ben Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi konulu bir doktora tezi üzerinde çalışmamı sürdürmekteyim. Bu bağlamda gençlik romanı nedir, gençlik romanlarının özellikleri neler olabilir sorularına cevap aramaktayım. Uluslararası alanyazını taradığımda ekteki özellikleri ortaya koydum. Ancak bu özelliklerin siz uzmanlar tarafından incelenmesi gerekmektedir. Ekteki word dosyasını indirdiğinizde yönergeyi görebilir ve bu bağlamda formu doldurabilirsiniz. Göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
- > NOT: Değerli zamanınızı aldığım için özür dilerim. Ancak eklemeleriniz, eleştirel ve incelemeniz sayesinde bu araştırma daha iyi bir yere gelecektir. Ayrıca formu doldurup göndermekte göstereceğiniz tez canlılık için çok teşekkür eder, anlayışınıza şükranım.
- > Arş. Gör. Mustafa Türkyılmaz
- > Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- > Türkçe Eğitimi Bölümü
- > KIRŞEHİR

--

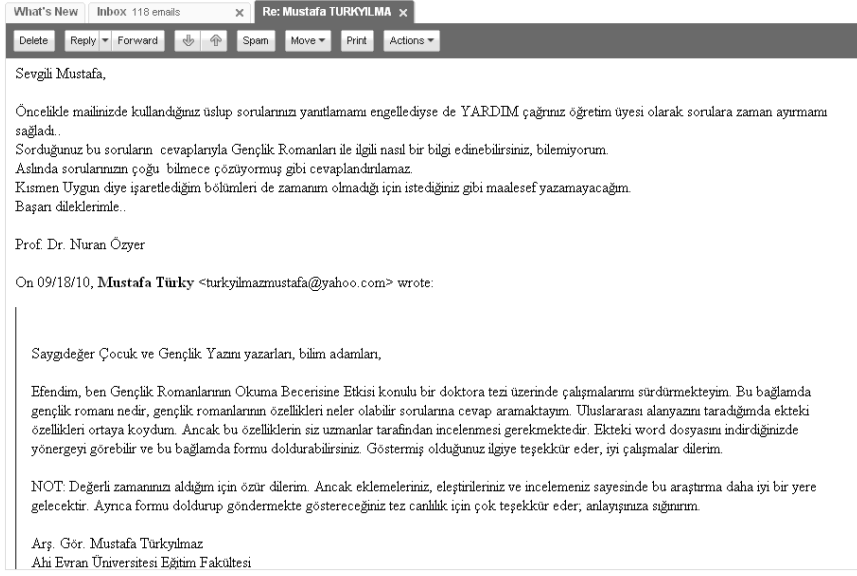
Prof. Dr. Sedat SEVER
 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
 Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Başkanı

0312 363 33 50/32 22
 -show quoted text-
 sever.sedat@gmail.com

2 attachments — Download all attachments (zipped for Turkish)

-  Çocuk Edebiyatının 10 Yapıtı.doc
24K [View](#) [Download](#)
-  Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Alanında Eser Veren Değerli Yazarlar.doc
112K [View](#) [Download](#)

Görüntü 15. Prof. Dr. Nuran Özyer'in Gençlik Romanlarının Özellikleri İle İlgili Forma Cevaben Gönderdiği E-Posta



EK 37: Araştırma İzni

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Araştırma İzni

015138 03.11.2010.

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 12/10/2010 tarih ve 2155-4075 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü Araştırma Görevlisi Mustafa TÜRKYILMAZ'ın "Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımında İncelenmesi" konulu araştırmanın İlimiz Merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere uygulanması ile ilgili Valilik Makamından alınan 02.11.2010 tarih ve 15087 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.


Aşır DURKAL
Milli Eğitim Müdürü V.

EKLER
1 - 1 adet Olur

Personel



Termi Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Ş.KARADENİZ Md.Yrd.
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 213 1003
kirsheimem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr

EĞİTİME
%100
DESTEK



OKUL YÖNETİMİNİ
GELİSTİRME PROGRAMI

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK 38: Valilik Oluru

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Mustafa TÜRKYILMAZ

015087 02.11.2010

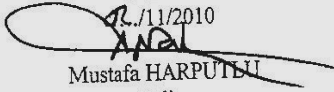
VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığının 12.10.2010 tarih ve 2155-4075 sayılı yazıları ile; Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Mustafa TÜRKYILMAZ'ın doktora tezi olan "Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi" konulu araştırmasını, ilimiz merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Mustafa TÜRKYILMAZ'ın doktora tezi olan "Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi" konulu araştırmasını, 2010 Kasım - 2011 Mayıs tarihleri arasında ilimiz merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında uygulanmasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ayır DURKAL
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
01/11/2010

Mustafa HARPÜTLÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

01/11/2010 V.H.K.İ. S.BİÇER Ş.
01/11/2010 Şef S.AKGÜL Ş.
01/11/2010 Md.Yrd. Ş.KARADENİZ P



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirsehir@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr

EĞİTİME
%100
DESTEK



ILKAMETRE BÖLGE MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL YÖNETİMİNİ
GELİŞTİRME PROGRAMI

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

**EK 39: Deney Grubu Öğretmenlerinin Öğrencilerini Okumaya Karşı Tutumları
Bakımından Değerlendirmeleri**

İlkokul çağılarından itibaren okumaya yönlendirilen öğrencilerimiz gerek eğitimimizdeki çarpıklıklar gerekse ailelerin okumaya çok ilgi duymamalarından dolayı sekteye uğramaktadır.

Bunun yanısıra bakanlığımız tarafından okullarda okunması öngörülen "100 TEMEL ESER" başlığı altında yer alan kitapların öğrencilere cazip gelecek eserlerden oluşmaması, dillerinin ağır ve anlaşılmaz olması gibi nedenler öğrencilerin kitap okumaktan sağınmasına neden olmaktadır.

Takat güncel kitaplara yönelen ve istediği türde kitap okutulmasına izin verilen öğrencilerin okumaya daha fazla okumak yöneldiklerini ve okumaktan zevk aldıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler önceki dönemlere ait kitapları okumamak için her türlü yola başvurmalarına rağmen istedikleri tarafa kitaplar okuduğunda daha seri olmuşlar ve kitap alışverişini sıklaştırmışlardır.

Okudukları kitaplarla ilgili yaptıkları yorumlar, paylaşımları, konuştukları konular, çevre ve kişilik yapılarına ~~üzerinde~~ de gayet olumlu yönde etki etmektedir.

Bu nedenlerden dolayı öğrencilerimizin kitap okumaları konusunda biraz daha, belirli kriterler aşılmadan, farklı şekillerde yönlendirilmeleri, güncel eserlerin kitaplıklara kazandırılarak öğrencilerin bunlara ulaşımının kolaylaştırılması sağlanmalı, derslerde ve ders dışında bu tür kitaplara yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.

SAYIN ÖĞRETMENİM, OKUMAYA OLAN TUTUMLARI VE OKUMA BECERİLERİ BAKIMINDAN ÖĞRENCİLERİNİZİ DEĞERLENDİRİNİZ.

Öğrencilerimin bilimsel bir okur kitlesi olduğunu düşünüyorum. Neyi, nasıl okuyacaklarını bilen okuduktan sonra onun üzerine konuzabilmek bir öğrenci laptuluyla sızıyorum. Gençlik romanlarını, ilk etapta okurken; kendileriyle, kendi yaş grubuyla ilgili olduğunu fark edip, büyük bir istekle okumaya başlıyorlar. Fakat daha sonra bu tür romanların daha detaylı yazılmasına ait olduğunu belirttiler.

Dönem ortalaması 10 kitap okuma olan 10. sınıflarımız fantastik, tarihi, bilimkurgu romanlarını, daha fazla okunaklıları. Birilerinin önerdiği kitapları okuyanların oranı da bir hayli fazladır. Bazı grup öğrenciler ise, hiç kitap okumaz. Bunlar kitap okumanın vakit kaybı olduğunu söyleyip, zamanlarını jest çözüme geçirirler.

Genel olarak dirençli bir okuyucu olarak bilinen öğrencilerin, bu alışkanlığı küçük yaşta aldığını söyleyebiliriz.

**EK 40: Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Öğrencilerini Okumaya Karşı Tutumları
Bakımından Değerlendirmeleri**

Sayın öğretmenim, 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci dönemi sürecinde öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek; onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için ne gibi etkinlikler yaptığınızı belirlemeye dönük aşağıdaki soruları cevaplandırınız ve öğrencilerinizin okumaya olan tutumlarını ve okuma becerilerini değerlendiriniz.

1. Öğrencilerinizin okuma becerisinin gelişimi için ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiniz?
2. Öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek için ne gibi etkinlikler yaparsınız?
3. Dönem içerisinde öğrencilerinize okuma ödevleri verir misiniz? Verdiğiniz ödevlendirmeleri açıklar mısınız (Okuttuğunuz kitapları nasıl belirtiyorsunuz, ne gibi etkinlikler yaparsınız...)?
4. Öğrencilerinizin okuma becerilerini, okumaya olan tutumlarını nasıl buluyorsunuz?

1) Her eğitim-öğretim yılı başında tümre öğretmenlerince belirlenmiş kitapları okutup dönem içerisindeki sınavlara okuma ve anlama becerilerini geliştirerek okuma becerilerini geliştirebiliyor. Kitapları okuma kararına geçtikten sonra kitaplar hakkında bilgiler verip bu bilgilerle ilgili olarak konuşma ve sohbetler yapıyorum. Belirli okullarda Türk ve dünya edebiyatından seçilen eserlerle ilgili olarak eserleri tanıtacak sunumlar düzenliyorum ve düzenliyorum.

2) Okunabilirliği, sözlü ve yazılı notları içerisinde değerlendiriyorum. Okunabilirliği, eserler hakkında okuma kararını etkileyen okuma alışkanlığına ilişkin bilgiler veriyorum.

Okuma beceri konularında, sınavlarda temel bilgileri okuma ve ifade etme becerilerini öğreniminde yardımcı bir beceri olarak okunmaya teşvik edici bilgiler veriyorum.

3) Ödevler veriyorum. Çocukların yazılı ve sözlü ifadelerine uygun olarak tümre öğretmenlerince kitaplar belirleyip okutuyorum.

Okutulan kitapları yazılı sınavlarda ve sözlü sınavlarda değerlendiriyorum.

Okunabilirliği, kitaplar hakkında sunum yapıyorum.

Edebiyat derslerinde dönem değerlendirilme okullarda, okuma ve hikayelerde tanıtıcı edebiyat sunumları yapıyorum.

4) Öğrencilerin okuma becerilerini ve okunma hızı tutumları geneli değerlendirilmesinde etkili bulunmuş okuma becerileri sınıfı olarak seçildi. Sınıfta mevcut okuyucu ve her şeye programatik bir okuma becerisi olan öğrenciler okunuyor. Bu süreçte ve diğer faaliyetler sınıfta okunuyor. Bir yazma okuma yöntemi. Ayrıca kitap okuma zamanlarını internet ve okuma uygulamalarıyla ilgili kitap okunuyor ve ilgili uygulamalar ve de özel zaman ayırılıyor. Bu durumda okuma kitap okunuyor. Okunmanın kararlaştırılması engel olabilir. Bu süreçte kararlaştırılıyor. Okunma becerisi geliştiriliyor. Okunma programatik olarak okunuyor. Sınıf sistemi, birinci sınıf okullarının okunuyor. Okunma kitap okunuyor. Her şey tutum tutumlarına neden oluyor.

Sayın öğretmenim, 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci dönemi sürecinde öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek; onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için ne gibi etkinlikler yaptığınızı belirlemeye dönük aşağıdaki soruları cevaplandırınız ve öğrencilerinizin okumaya olan tutumlarını ve okuma becerilerini değerlendiriniz.

1. Öğrencilerinizin okuma becerisinin gelişimi için ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiniz?
2. Öğrencilerinizi okumaya teşvik etmek için ne gibi etkinlikler yaparsınız?
3. Dönem içerisinde öğrencilerinize okuma ödevleri verir misiniz? Verdiğiniz ödevlendirmeleri açıklar mısınız (Okuttuğumuz kitapları nasıl belirliyorsunuz, ne gibi etkinlikler yaparsınız...)?
4. Öğrencilerinizin okuma becerilerini, okumaya olan tutumlarını nasıl buluyorsunuz?

1. Öğrencilerimin okuma becerisinin gelişimi için özellikle derslerinde okumanın anlam ve önemini anlatmaya çalıştım. Bu sınav sisteminde okuyan ve okuduklarını yorumlayan öğrencilerin başarıya ulaşabileceğini örneklerle açıklayarak neden okumaları gerektiğiyle ilgili az da olsa bir duyarlılık oluşturduğumu söyleyebilirim.

2. Öğrencilerimi okumaya teşvik etmek için de yukarıda yaptıklarımın ek olarak her dönem için bir okuma listesi oluşturarak öğrencilere ulaştırdım. Yazılı sınavlarda bu kitap listesindeki kitaplara ilgili 20 puanlık iki soru sormak suretiyle bir denetim sağladığımı düşünüyorum. Bu uygulamanın bir süre sonra okuma alışkanlığı sağladığını söyleyebilirim. Bunun bir teşvik olduğu konusunda da taktirleri size bırakıyorum.

3. Dönem içerisinde, yukarıda da anlattığım ve oluşturduğumuz kitap okuma listesi dışında pek okuma ödevi vermem. Çünkü derslerde metinlere dayalı bir yöntemle okumaya yeterince yer verdiğimi düşünüyorum.

4. Genel olarak öğrencilerimin okuma becerilerini ve okumaya olan tutumlarını yeterli bulmuyorum. Ama bireysel anlamda okuma alışkanlığı kazandıran seviyenin üzerinde kitap okuyan öğrencilerimiz de yok değil. Şunu belirtmek gerekir ki: Not unsuru olmadan kitap okuyan öğrencimizin sayısı yarı yarıya düşer. Bu da okulumuzdaki okuyan öğrenci profili hakkında yeterince bilgi veriyor diye düşünüyorum.

EK 41: Ölçek ve Başarı Testlerinin Kullanımı İçin Araştırmacılardan Alınan İzinlerle İlgili E-Posta Görüntüleri

Görüntü 16. Doç Dr. Eyyup COŞKUN'dan Başarı Testlerinin Kullanımı İçin Alınan İzin

CONTACTS SEARCH: eyyup coşk... Re: bilgi-yardım

Delete Reply Forward Spam Print

Re: bilgi-yardım [Hide Details](#)

FROM: ecoskun@mku.edu.tr Friday, April 15, 2011 11:13 AM

TO: Mustafa Türky

Mustafa Bey,

yüksek lisans tezimde geliştirdiğim okuduğumu anlama testini çalışmanızda kaynak göstererek kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.

Sizden tek ricam teziniz bittiğinde tezinizin bir örneğini bana da göndermeniz olur. Ayrıca tezden yapacağınız bir makale olursa da edinmek isterim.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Eyyup COŞKUN
Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Görüntü 17. Dr. Bülent DİLMAÇ'tan İnsani Değerler Ölçeğinin Kullanımı İçin Alınan İzin

insani değerler ölçeği

FROM: bulent dilmaç + Wednesday, April 1

TO: turkyilmazmustafa@yahoo.com

Mustafa hoca merhaba, ölçeği kullanmanızda bir mahsur yok, kullanmanız beni onure eder, ölçek sizde yoksa gönderebilirim, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

bulent dilmaç

Reply to bulent dilmaç **Send**