



The Effect of Peritextual Reading on Reading Attitudes of Primary School Students[#]

Osman Aslan^{1,a,*}, Ömer Yılar^{2,b}

¹Turhal Bilim ve Sanat Merkezi, Tokat, Türkiye

²Kazım Karabekir Faculty of Education, Ataturk University, Erzurum, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of doctoral thesis.

History

Received: 13/04/2022

Accepted: 02/11/2022



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of peritextual reading on primary school students' attitudes towards reading. In this study, which was structured using the quantitative research method, a quasi-experimental model was used. The study group of the research consists of a total of 102 fourth grade primary school students continuing their education in the center of Tokat. 52 of the students in the study group of this quasi-experimental research constitute the experimental group and 50 of them constitute the control group. The data in the study were obtained by using the Attitudes Towards Reading Scale. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was calculated as .87. Data were collected from the study groups as pretest and posttest. In the analysis of the data, both in-group and between-group differences were examined. Intergroup relations of data were analyzed with Independent Sample t-Test and intra-group relations were analyzed with Dependent Sample t-Test. As a result of the research, it was determined that doing peritextual reading improves students' attitudes towards reading.

Keywords: Peritext, peritextual reading, peritextual items, attitude, attitude towards reading.

Peritekstual Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına Etkisi

Bilgi

[#]Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 13/04/2022

Kabul: 02/11/2022

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, peritekstual okuma yapmanın ilkökul öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılan bu çalışmada, yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise, Tokat merkezde eğitime devam eden toplam 102 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu yarı deneysel araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 52'si deney, 50'si kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Veriler çalışma gruplarından ön test ve son test olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise hem grup içi hem de gruplar arası farklara bakılmıştır. Verilerin gruplar arası ilişkileri Bağımsız Örneklem t-Testi ile grup içi ilişkileri ise Bağımlı Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Peritekst, peritekstual okuma, peritekstual öğeler, tutum, okumaya yönelik tutum

^a oaaslan5858@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-0909-7043>

^b omeryilar25@hotmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-3560-0028>

How to Cite: Aslan, O., & Yılar, Ö. (2022). The effect of peritextual reading on reading attitudes of primary school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4):655-666

Giriş

Yapısalcılığın, işlevselliğin, tarihsel tikelciliğin, materyalizmin ve postmodernizmin değeri hakkındaki tartışmalar gelir ve gider, ancak sadakatle üretilmiş metinlerin değeri tartışılmazdır (Bernard & Ryan, 1998). Metinler fikirlerin en güzel ifade edilme biçimleridir. İnsanlar metinler ile geçmiş öğrenir ve geleceğe yön verir. Metinler insanların aydınlanma araçlarıdır. Bu yüzden ki yazının olmadığı dönemlerden bahsederken aydınlığın olmadığı karanlık çağ diye ifade edilir. Metnin dün, bugün ve yarın hep önemli olacak ve en etkili iletişim, etkileşim aracı olarak insanlığın varlığı ile birlikte devamlılığını koruyacaktır.

Fransızcadaki 'texte' ya da İngilizcedeki 'text' karşılığında kullanılan metin, ipliklerin dokuma süreci sonucunda bir kumaşı meydana getirmesi gibi, bildirişim değeri taşıyan ve sözcüklerden oluşan dil dizgesi bütünüdür (Akbayır, 2003). En genel anlamda duygu-düşünce bildiren ifadeleri farklı biçimde ve noktalama işaretleri ile anlatan yapıları metin olarak ifade ederiz (Güneş, 2013). Biçimlerin, noktalama işaretlerinin, duygu ve düşüncelerin farklılığı da metni kültüre özgü kılan bir biçimini ortaya çıkarmaktadır. Dünyada bir milyondan fazla insanın konuştuğu yaklaşık 240 dil vardır. Bu dillerden bazılarının çok uzun edebi geçmişleri vardır ve daha küçük diller yok olurken, diğer yerli diller yeni edebi gelenekler geliştirmektedirler (Bernard & Ryan, 1998). Metinlerin kültüre özgü olması, kültürlerin devamlılığında metinlerin önemini de ortaya koymaktadır. Geçmiş köklü ve büyük medeniyetler barındıran ulusların metin ile ilişkilerine bakıldığında köklü bir sözlü ve yazılı geçmişlerinin olduğu görülecektir.

Geçmişte metinlerin yalnızca sözlü ve yazılı eserlerden oluştuğu ifade edilirken günümüzde metin kavramı, çok daha geniş kapsamı içinde barındıran, yalnızca yazı ve sözle değil, görsel, düşünsel birçok boyut ile var olmaktadır. Ayrıca metinlerin ifade biçimleri de teknolojinin etkisi ile birlikte gelişmiş ve zenginleşmiştir. Eskiden metin türleri yazılı/basılı eserlerde yer alırken, günümüzde insanlığın hayal ve teknoloji gücünün gelişimi ile görsel ve işitsel medya araçlarından, manyetik beyin okuma teknolojilerine kadar birçok araçla taşınabilir, aktarılabilir olmuştur. Tüm bu gelişmelerle birlikte metin ile ilgili 'text' kavramının ötesinde metinsel sınıflandırmaları da ortaya çıkmıştır.

Gérard Genette'in ilk kez Palimpsestes'te (1982) ortaya attığı ve Seuil'ste (1987) detaylandırılan "paratekst" kavramı (Çolak, 2017), son yirmi yılda edebiyat araştırmalarında oldukça sık yer almıştır. Edebi paratekstün biçimleri ve işlevleriyle ilgili araştırmalar, özellikle de Seuil'sin 1989 ve 1997'deki Almanca ve

İngilizce çevirilerinden bu yana bol miktarda bulunmakta olup, metin ve paratekst arasındaki ayrım, şimdilerde anlatı ve ders kitaplarının girişlerinde öğretilen temel analitik araçlardan biridir (Birke & Christ, 2013). Metindişlilik (yanmetinsellik-paratekstual) kavramı bir metinle doğrudan ilişkili olan, fiziksel olarak metinle aynı yerde olabildiği gibi, metnin dışında ama metne atıfta bulunulan unsurları ifade etmektedir.

Paratekstler, okur ile metin arasında etkileşim kurulmasını sağlarlar. Kitap incelemelerini okuyan birey metin ile ilgili fikir yürütebilir, içeriğini kavrayabilir. Yine kapak, resimler, ön söz gibi peritekstler de okurun metne ilişkin düşünce geliştirmesine yardımcı olur. Paratekstler yalnızca yazılı metinlerde bulunmazlar. Aynı zamanda dijital medya araçlarında, teknolojik oyunlarda da kullanılırlar. Paratekstler benzersiz 'pedagojik işlevlere' sahiptirler (Consalvo, 2007). Dijital oyunlarda paratekstler aracılığıyla oyuncular oyunları nasıl oynayacaklarını, değerlendireceklerini, oyunları nasıl düşüneceklerini ve oyuncu olarak kendilerini nasıl tanımlayacaklarını öğrenirler (Burwell & Miller, 2016). Benzer durum yazılı metinler için de geçerlidir. Bazı paratekstler metnin nasıl okunması, değerlendirilmesi gerektiğini, metni okumaya başlamadan önce hangi ön bilgilere sahip olunması gerektiğine dair bilgilere yer verirler. Bunlar bazen kitapların içerisinde 'Okura Notlar' olarak yer alırken, bazen de metne ilişkin yazılan eleştiri yazılarında veya röportajlarda da bulunabilirler.

Peritekstual Öğeler

Gross ve Latham (2017) çalışmasında Genette teorisinde yer alan Peritekstual unsurları kategorik hale getirmiş ve detaylandırmıştır. Çalışmada yer alan peritekstual okumada kullanılacak unsurlara ilişkin bu altı öğeler Çizelge 1'de örnekleri ile birlikte sunulmuştur.

Çizelge 1 incelendiğinde, tüm bu peritekstlerin metne atıfta bulunduğu ve metin ile fiziksel olarak aynı ortamda olabileceği görülmektedir. Peritekstün bu altı işlevsel tipte sınıflandırılması peritekstual öğelerin analizine, peritekstual öğelerin amaçlarına göre anlaşılmasına ve tartışılmasına olanak tanır (Gross & Latham, 2017). Ayrıca, her ne kadar estetik veya ideolojik iddialar ile kitapta yer alırsa alsın ya da yazar metinde hangi paradoksal tersine çevirme yaparsa yapsın, bir paratekstual öğe her zaman 'kendi' metnine tabidir (Genette & Maclean, 1991).

Çizelge 1. Peritekstual okuma yaparken kullanılabilir peritekstler

Sıra	Peritekstler	Örnekler
1	Üretim Öğeleri	Başlık, yazar, çizer, yayımcı, telif hakkı, basım sayısı
2	Tanıtm Öğeleri	Kapaklar, toz cekeği, biyografi, yazar ödülleri, yazar eserleri
3	Gezinme Öğeleri	İçindekiler, bölümler, sayfa numaraları, dizinler
4	Metin İçi Öğeler	Başyazı, ön söz, son söz, ithaf, teşekkür
5	Tamamlayıcı Öğeler	Resimler, çizimler, haritalar, tablolar, sözlükler ve kronoloji
6	Belgesel Öğeler	Kaynak notları, referanslar, kaynakçalar, önerilen okumalar

Peritekstual Okuma

Gross ve Latham (2017) peritekstual okumayı, okuyucunun bir metnin gövdesini çevreleyen öğeleri (peritekstleri) kullanarak, metin içeriğine erişmek, değerlendirmek ve anlamak için gerekli olan bir araç olduğunu ifade ederler. Araştırmacılara göre paratekstual öğeler, sınıflandırma, bibliyometri, okuyucuya danışma çalışmaları, yazarlık ve yayın çalışmalarındaki araştırmaların odak noktasıdır. Peritekstual okuma, peritekst işlevlerini altı türe ayırarak paratekst teorisindeki bir boşluğu doldurur: bunlar üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğelerdir. Çalışmalarında peritekstual okumanın, hem peritekstler üzerine daha fazla araştırma için bir çerçeve hem de bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve analizi, eleştirel düşünme, okuma alanlarında öğretimi destekleyen pedagojik bir araç sağlaması açısından benzersiz bir etkinlik olduğunu ifade etmektedirler.

Alt metne dikkat etmek, buna ilişkin inceleme yapmak okuryazarlığın çok önemli bir boyutudur. Bununla birlikte, peritekstual okuma kavramı, incelemeyi daha da ileriye götürür, okuyuculara metinden önce gelen öğeleri kullanarak bilgi ve kaynakları nasıl değerlendireceklerini öğretir (Witte vd., 2019). Kitaplarda yer alan tüm unsurlar bir bütünün parçalarını oluştururlar. Metin tek başına bilgi içerir ama etrafının bağlantılı ve farklı duyu organlarına hitap eden unsurlarla donatılması, anlaşılır olmasını kolaylaştırır. Bu unsurların birey tarafından okunması ile metin daha kalıcı ve anlamlı bir hal alacaktır.

Peritekstual okuma aynı zamanda çeşitli alanlarda yetkin bir şekilde etkileşim yeteneği kazandırarak, okuma ve yazma gibi temel becerileri de geliştirir (Thomas vd., 2007). Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde tüm sınıf arkadaşları ile birlikte peritekstual okuma yaparak, metnin merkezinde, etkileşimli ve aktif bir okuma yaparlar. Böylece öğrencilerin metnin içeriğine ilişkin merak duyguları gelişir. Ayrıca metni okumadan, metnin içeriğine ilişkin oluşturulacak tahminlerle, metin içerisinde yer alan kelimeler arasındaki bağ, metnin göz tarafından daha kolay algılanmasını ve okumasını da sağlayabilir.

Gross vd. (2016), STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) metinlerine yönelik peritekstual okuma yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kitaplarda yer alan peritekstual unsurların varlığını ve yokluğunu tespit edebildiklerini, peritekstual unsurların işlevlerini anlayabildiklerini bulmuşlardır. Bu araştırma ile, öğrencilerin peritekstual okuma yapabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Peritekstual okumada öğretmen sesli okuma yaparken, öğrencilerle etkileşimli ve diyaloga dayalı bir yöntem benimseyip, öğrencilerin peritekstual unsurları yorumlamalarına fırsat vermelidir (Sipe ve Pantaleo, 2008). Peritekstual okuma ile birlikte, okuyucunun kitap okuma tecrübesi artarken, yorumlama kabiliyetine de fırsat tanınmış olunur (Serafini, 2012). Ayrıca peritekstual okuma yapmak, bir kitabın okurlara veya öğrencilere, canlandırılarak sunulmasının en önemli yöntemidir (Claudia, 2020). Peritekstual okuma, öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini ilerletebilir (Ciecierski ve Smith, 2020).

Peritekstual okuma, bir kitabı okumaya başlamadan önce kitapta yer alan peritekstlerin okunup, tartışılması, yorumlanması, değerlendirilmesi, metnin içeriğinin tahmin edilmesi sonrası kitabın okunması sürecini ifade eder. Bu çalışmada ifade edilen peritekstual okuma etkinliği ise, öğretmenin kitapta yer alan peritekstleri öğrencilerle okuması, soru-cevap yöntemi kullanarak tartışması, metnin içeriğinin tahmin edilmesi, metnin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunması ve en sonunda öğrenci tahminleri ile metnin içeriğinin karşılaştırılmasıdır.

Okumaya Yönelik Tutum

Tutum, belirli bir varlığı, iyi veya kötü olarak derecelendirebilecek psikolojik bir eğilimdir (Eagly ve Chaiken, 1993). Eğitim araştırmalarında, okumaya yönelik tutumlar çoğunlukla duyuşsal bileşeni yansıtır (Pfof vd., 2016). Okumaya davranışsal ve kavramsal olarak hazırlık, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağlar (Mathewson, 1994; Stokmans, 1999). Peritekstual özelliklerin farkında olunması ve peritekstual okumanın yapılması ile okuyucu metni okumadan metne ilişkin ön bilgiler oluşturacaktır. Böylece peritekstual okuma yapan okur, metne karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilecektir. Bu açıdan peritekstual okuma ile okumaya yönelik tutum arasında ki ilişkinin yönü ve boyutu hem anlam hem de önem kazanmaktadır.

Okumaya karşı tutum, kişinin motivasyon ve okuma niyeti seviyesini etkilemede ve birey ile okuma aktiviteleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede önemli rol oynayan psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir (Petscher, 2009). Özellikle sınıf öğretmenleri arasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, öğrencilerin okuma başarısını önemli ölçüde etkilediğine inanılmaktadır (Russ, 1989). Okuma tutumları, okumaya yönelik olumlu ve olumsuz duyguların sürekliliği, okuma yapmak için gerekli isteklilik veya isteksizliğe karşı yatkın olma durumudur (Alexander & Filler, 1976). Mathewson (1994), tutumu okumaya ilişkin hâkim duygular, okumaya hazır eylem ve okumayı değerlendirmeye yönelik inançlar olarak ifade etmektedir. McKenna (1995) ise, okumaya karşı tutumu ifade ederken, okumaya ilişkin inançları ve beklentileri vurgulamıştır.

Alexander ve Cobb (1992) tutumların okumanın ön koşulu olduğunu ve olumlu/olumsuz tutumların gelecekteki okumanın en önemli belirleyicisi olabileceğini vurgulamıştır. Bu sebeple öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi istendik bir durumdur. Peritekstual okuma ile birlikte öğrenci ve öğretmen kitap ile etkileşim halinde bir okuma yaparak, hem öğrencilerin okumaya yönelik merakları ortaya çıkarılabilir hem de öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları genellikle öğretmenler tarafından önemli olarak tanımlanmasına rağmen (Quinn ve Jadav, 1987), özellikle devlet okullarında olumlu okuma tutumları geliştirmek için çok az zaman harcanmaktadır (Heathington ve Alexander, 1984). Peritekstual okuma ile birlikte okumaya

ayrılan zaman da artırılacağından, okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesine ilişkin ifade edilen bu eksiklik de giderilebilir.

Peritekstual okuma ile öğrencilerin olumlu okuma tutumunun gelişebileceğinden hareket ile bu çalışmanın temel amacı; peritekstual okumanın, ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanan bu yarı deneysel çalışma ile aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Peritekstual okuma ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Peritekstual okuma ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumun alt boyutları (okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri, okuma süreci) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi/deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Çizelge2. Araştırma modelinin deneysel deseni

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Peritekstual okumanın uygulandığı süreç	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Herhangi bir müdahalenin olmadığı süreç	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada ön test - son test deney ve kontrol grup modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ön testlerden sonra deney grubu ile peritekstual okuma uygulaması yapılırken, kontrol grupları müdahale olmadan eğitimlerine ve okumalarına devam etmişlerdir. Araştırmanın son testinde ise deney ve kontrol gruplarından yeniden Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği toplanmıştır. Böylece çalışmanın hem gruplar arası hem de grup içi istatistiksel analizleri için gerekli olan veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat merkezde bulunan ilkökullardan rasgele seçilen iki okul ve toplam altı şubede eğitime devam eden 102 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Tokat merkezde bulunan ilkökullardan iki tanesi rasgele seçilmiştir. Rasgele seçilen bu iki okulun okul müdürü ile çalışmanın detayları görüşülmüş ve onayı alınmıştır. Daha sonra bu okullarda dördüncü sınıfta eğitim veren altı sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve öğretmenler de öğrencilerinin çalışmada yer almasında gönüllü olacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırma verilerinin çalışma grubundan toplanabilmesi için Tokat il Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Ayrıca araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından

Araştırma Yöntemi/Deseni

Nicel araştırmaların farklı desenleri vardır. Deneysel, yarı deneysel ve deneysel olmayan desenler en çok kullanılan nicel araştırma desenlerinden bazılarıdır (Rutberg ve Bouikidis, 2018). Deneysel bir tasarımda araştırmacı, belirlenen fenomeni bir laboratuvarında izole eder ve deneyin gerçekleştiği koşulları kontrol eder (Polit & Beck, 2012). Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grupları ile araştırma yapmak ve araştırılan olgunun neden-sonuç ilişkisine bakmak esastır. Deneysel tasarımlar gibi yarı deneysel araştırma tasarımları da nedensel hipotezleri test eder (White ve Sabarwal, 2014).

Peritekstual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ise neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için yarı deneysel araştırma olarak yapılandırılmıştır. Yarı deneysel desen ile birlikte bu çalışmada peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi, neden-sonuç bağlamında incelenmiştir. Genel olarak, bir yarı deneysel araştırma modeli ne kadar iyi tasarlanır ve yürütülürse, sonunda çalışmanın analizi ve yorumlanması o kadar kolay olacaktır (Maciejewski, 2020). Ön test, son test kontrol gruplu bu yarı deneysel araştırma tasarımının genel yöntemsel süreci ise Çizelge 2’de gösterilmiştir.

21.08.2020 tarih ve 11/1 no’lu etik kurulu kararı alınmıştır. Çizelge 3’te araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullarda yer alan öğrencilerin şube öğrenci sayıları gösterilmiştir.

Çizelge 3. Araştırmada yer alan öğrenci sayıları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	16	15.7	34	33.3	50	49.0
Kontrol Grubu	27	26.5	25	24.5	52	51.0
Toplam	43	42.2	59	57.8	102	100

Araştırmalarda alınabilecek önemli kararlardan birisi de örneklem büyüklüğünü belirlemek olabilir. Bunun için alan yazında çeşitli görüşler olmasına rağmen istatistiksel veri analizinin yapılacağı çalışmalarda çoğunlukla 30 katılımcının yer alması yeterli görülmektedir (Cohen vd. 2021). Borg ve Gall (1979) ise korelasyonel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 30’dan az, nedensel karşılaştırma ve deneysel modeldeki çalışmalarda örneklem büyüklüğünün 15’ten az olmaması gerektiğini savunmaktadır (Cohen vd., 2021). Yarı deneysel olarak tasarlanan bu çalışmada müdahale de gerektiğinden dolayı 102 kişiden oluşan çalışma grubu sayısının, araştırma türüne ve desenine göre uygun olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Yurdakal ve Kırmızı (2019), tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Üçlü likert tipi oluşan ölçeğin her maddesinin puanlaması 1 ile 3 arasında değişmektedir. Ölçeğin derecelendirilmesinde, Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1) ifadeleri kullanılmıştır. Ölçekte puan ortalamaları 3'e yaklaştıkça tutumun arttığı, 1'e yaklaştıkça ise tutumun düştüğü ifade edilmektedir. Toplam 28 maddeden oluşan ölçekte dört alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; Okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma sürecidir.

Ölçek asıl uygulamada 270 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak geliştirilmiştir. Yurdakal ve Kırmızı'nın (2019) çalışmasında ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Peritekstual okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesine yönelik kullanılan ölçeğin ön test sonucunda ise Cronbach Alpha kat sayısı .87 hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında Alpha kat sayısı ise okumanın katkıları .79, okumanın anlamı .51, okuma etkinlikleri .81 ve okuma süreci .64 çıkmıştır. Bu sonuç ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek için üçlü likert tipi Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çizelge 4'te ölçek ortalama puan aralıklarının ifade ettiği anlamlara yer verilmiştir. Ölçekte puan aralıkları belirlenirken üçlü likert tipi olması ve en düşük puan ortalamasının 1 olması sebebi ile $2/3=0.67$ puan aralığı hesabı yapılmıştır. 0.67 puan aralığı 1'den başlanarak ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 3'e kadar eklenmiş ve böylece ölçeğin ortalama puan aralıkları ve düzeyleri belirlenmiştir.

Uygulama

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik ön test verilerinin toplanması için

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere, ölçek ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalardan sonra Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilerle paylaşarak cevaplandırmaları istenmiştir. Böylece araştırmanın ön test verilerinin toplanması tamamlanmıştır.

Ön testler uygulandıktan sonra kontrol grubundaki öğrenciler, herhangi bir manipüle olmadan eğitim öğretim sürecinde okuma etkinliklerine rutin olarak devam etmişlerdir. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine dört hafta boyunca, haftada iki gün olmak üzere toplam 8 gün ve 16 ders saati peritekstual okuma uygulaması yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile birlikte, her sınıf için haftada iki gün ve her gün iki ders saati bağımsız değişken olarak 'Peritekstual okuma' etkinliği yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan peritekstual okuma uygulamasının haftalık çizelgesi Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5 incelendiğinde her hafta iki peritekstual unsurlara ilişkin uygulamanın, dördüncü hafta ise peritekstual okuma etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir.

Uygulamanın bitmesi ile birlikte son test verilerinin toplanmasına geçilmiştir. Bunun için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, deney ve kontrol grubu öğrencileri ile paylaşılmış ve öğrencilerin doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencileri ile yapılan peritekstual okuma uygulamasının aşamaları Resim 1'de gösterilmiştir.

Resim 1 incelendiğinde öğrencilerle birlikte peritekstual okuma yapılırken peritekstual unsurların sırası ile incelendiği ve öğrencilerle tartışıldığı görülmektedir. Peritekstual okumanın son aşamasında ise, metin araştırmacı tarafından öğrencilere sesli olarak okunmuş ve öğrencilerin peritekstual unsurlardan yola çıkarak metne yönelik tahminleri ile metin arasında ki ilişki kontrol edilmiştir.

Çizelge 4. Okumaya yönelik tutum ölçeğine karşılık gelen puan ortalamaları

Ölçek Adı	Puan Aralığı	Tutum Düzeyi
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	1.00-1.66	Zayıf Düzey
	1.67-2.33	Ortalama Düzey
	2.34-3.00	Yüksek Düzey

Çizelge 5. Deney gruplarına uygulanan peritekstual okuma planı

Peritekst Unsurlar	Haftalar			
	1	2	3	4
Üretim öğeleri ve metin ile ilişkisi	X			
Tanıtım öğeleri ve metin ile ilişkisi	X			
Gezinme öğeleri ve metin ile ilişkisi		X		
Metin içi öğeler ve metin ile ilişkisi		X		
Tamamlayıcı öğeler ve metin ile ilişkisi			X	
Belgesel öğeler ve metin ile ilişkisi			X	
Peritekstual okuma yapma				X



Resim 1. Peritekstual okuma aşamaları

Çizelge 6. Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel testler

Test	Değişken	Analiz	Dağılım Durumu	Kullanılan Veri Analiz Testi
Ön test	Okuma Tutumu	G.A*	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Alt Boyutlar	G.A*	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
Son test	Okuma Tutumu	G.A*	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Alt Boyutlar	G.A*	Normal dağılıyor.	Bağımsız Örneklem t-Testi
	Okuma Tutumu	G.İ.*	Normal dağılıyor.	Bağımlı Örneklem t-Testi

*G.A.: Gruplar Arası, G.İ.=Grup İçi

Çizelge 7. Okumaya yönelik tutum ölçeğinden alınan ön test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam Okuma Tutumu	Deney G.	52	2.43	.18	.031	2.04	2.68
	Kontrol G.	50	2.42	.21	.042	1.96	2.79
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.58	.38	.151	1.22	3.00
	Kontrol G.	50	2.53	.41	.165	1.00	3.00
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.39	.33	.106	1.43	2.86
	Kontrol G.	50	2.29	.38	.147	1.14	2.86
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.24	.44	.194	1.14	2.86
	Kontrol G.	50	2.29	.59	.348	1.00	3.00
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.40	.40	.163	1.40	3.00
	Kontrol G.	50	2.47	.48	.230	1.00	3.00

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallğe ilişkin olarak veriler çarpıklık, basıklık değerleri, medyan, Box Plot, Q-Q Plot ve histogram grafikleri ile incelenmiştir. Normallik testleri ve varyansların homojenliği varsayım sonuçlarına göre verilerin analizinde kullanılan istatistiksel testlere Çizelge 6'da yer verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde, araştırmada toplam iki farklı veri analiz testi yapıldığı görülmektedir. Bunlar, Bağımlı ve Bağımsız Örneklem t-Testi'dir.

Araştırmada ölçek ve testlerin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasına, uluslararası literatürde istatistiksel anlamlılıktan daha fazla önem verilmektedir (Cohen vd., 2021). Bu araştırmada, etki büyüklüğü hesaplanırken yaygın olarak kullanılan ve Cohen tarafından geliştirilen hesaplama yöntemi tercih edilmiştir. Cohen'nin d değeri 0,2'den küçük ise zayıf etki, 0,5 ise orta etki ve 0,8'den büyük

olduğunda ise kuvvetli etki olarak ifade edilebilir (Kılıc, 2014).

Bulgular

Bu bölümde peritekstual okuma yapmanın ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular incelenirken ön test ve son test verileri ayrı ayrı açıklanmıştır.

Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları ile ölçeğin alt boyutlarından oluşan okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma süreci puan ortalamalarına ilişkin istatistiksel veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik betimleyici istatistiksel sonuçlar Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7 incelendiğinde deney (\bar{X} =2.43) ve kontrol (\bar{X} =2.42) gruplarının okumaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test puan ortalamalarının seviyesi ise 'yüksek düzeyde' bulunmuştur.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan okumanın katkıları boyutu puan ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.58$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.53$) birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutundan olan okumanın anlamı puan ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.39$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.29$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ise ortalama düzeyde olduğu görülmüştür.

Okuma etkinlikleri alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.24$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.29$) birbirine çok yakın olduğu ve 'ortalama düzeyde' olduğu görülmektedir.

Son olarak ölçeğin alt boyutlarından olan okuma süreci puan ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.40$) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.47$) birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve analiz sonucunda elde edilen veriler Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Grupların okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasındaki fark

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Okumaya Yönelik Tutum	Deney G.	52	2.43	.18	.393	100	.70
	Kontrol G.	50	2.42	.21			
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.58	.38	.64	100	.53
	Kontrol G.	50	2.53	.41			
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.39	.33	1.44	100	.15
	Kontrol G.	50	2.29	.38			
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.24	.44	-.51	100	.61
	Kontrol G.	50	2.29	.59			
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.40	.40	-.87	100	.39
	Kontrol G.	50	2.47	.48			

Çizelge 8 incelendiğinde Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.43$) ile kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.42$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(100)=.393$, $p=.70$].

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Grupların, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında ki ilişkiye Bağımsız Örneklem t-Testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 9'da sunulmuştur.

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin okumanın katkıları ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.58$) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.53$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(100)=.53$, $p>.05$].

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.39$) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın anlamı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.29$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(100)=1.44$, $p>.05$].

Okuma süreci alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.24$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları

($\bar{X}=2.29$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(100)=-.51$, $p>.05$].

Okuma etkinlikleri alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.40$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=2.47$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(100)=-.87$, $p>.05$].

Son Testlerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumlarına ait son test verileri arasındaki gruplar arası ilişkiler ile deney grubu öğrencilerin grup içi ön test ve son test verileri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile ölçeğin alt boyutlarına ait son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikleri Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.62$) ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön testte olduğu gibi son testte de hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak deney grubu öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre yükseldiği görülmektedir. Bu durumda da deney grubu öğrencilerine yönelik olarak yapılan peritekstual okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Çizelge 9. Okumaya yönelik tutum ölçeğinden alınan son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam Okuma Tutumu	Deney G.	52	2.62	.21	.043	2.21	3.00
	Kontrol G.	50	2.43	.15	.023	2.11	2.75
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.82	.15	.030	2.44	3.00
	Kontrol G.	50	2.65	.17	.068	1.89	3.00
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.60	.31	.097	1.86	3.00
	Kontrol G.	50	2.51	.24	.058	2.00	3.00
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.43	.38	.146	1.43	3.00
	Kontrol G.	50	2.14	.34	.115	1.29	2.86
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.55	.40	.161	1.40	3.00
	Kontrol G.	50	2.33	.36	.132	1.60	3.00

Çizelge 10. Grupların okumaya yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasındaki fark

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	t	sd	p	d
Okumaya Yönelik Tutum	Deney G.	52	2.62	.21	5.30	94	.00	1.04
	Kontrol G.	50	2.43	.15				
Okumanın Katkıları	Deney G.	52	2.82	.17	3.91	85	.00	.78
	Kontrol G.	50	2.65	.26				
Okumanın Anlamı	Deney G.	52	2.60	.31	1.58	100	.11	.31
	Kontrol G.	50	2.51	.24				
Okuma Etkinlikleri	Deney G.	52	2.43	.38	4.11	100	.00	.81
	Kontrol G.	50	2.14	.34				
Okuma Süreci	Deney G.	52	2.55	.40	.43	100	.00	.58
	Kontrol G.	50	2.33	.36				

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından olan okumanın katkıları boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =2.82), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından (\bar{X} =2.65) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları boyutunda puan ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır.

Okumanın anlamı boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =2.60), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından (\bar{X} =2.51) daha yüksek çıkmıştır. Ancak hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına bakıldığında, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutunda yer alan, okumanın anlamı seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından olan okuma etkinlikleri boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.43), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından (\bar{X} =2.14) daha yüksek çıkmıştır. Son test puan ortalamalarına göre deney grubu öğrencileri okuma etkinlikleri boyutunda tutumları yüksek düzeyde çıkarken, kontrol grubu öğrencilerinin okuma etkinlikleri boyutunda tutumları ortalama düzeyde çıkmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin dördüncü alt boyutu olan okuma süreci boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.55), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından (\bar{X} =2.33) oldukça yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin okuma süreci boyutunda tutumları yüksek düzeyde çıkarken, kontrol grubu öğrencilerinin okuma süreci boyutunda tutumları ortalama düzeyde çıkmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10 incelendiğinde, Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.62) ile kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.43) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(94)=5.30, p<.05$]. Grupların son test puan ortalamaları incelendiğinde, bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü $d=1.04$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ile deney ve kontrol grupları arasında okumaya yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı farkın etki büyüklüğünün 'yüksek düzeyde' olduğu ifade edilebilir ($p=.000$).

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okumanın katkıları son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.82) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.65) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t(85)=3.91, p=.00$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumanın katkıları boyutunda çıkan anlamlı farkın etki seviyesi ise orta düzeyde bulunmuştur ($.02<d<.08$).

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okumanın anlamı son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.60) ile kontrol grubu öğrencilerinin okumanın anlamı son test puan ortalamaları (\bar{X} =2.51)

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(100) = 1.58, p = .11$].

Okuma süreci alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.43$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.14$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t(100) = 4.11, p = .00$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma süreci boyutunda çıkan anlamlı farkın etki seviyesi ise yüksek düzeyde bulunmuştur ($d > .08$).

Okuma etkinlikleri alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.55$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.33$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [$t(100) = .43, p = .00$]. Puan ortalamaları

karşılaştırıldığında bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma etkinlikleri boyutunda çıkan anlamlı farkın etki seviyesi ise orta düzeyde bulunmuştur ($.02 < d < .08$).

Deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında verilerin dağılımlarına yönelik normallik testleri yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerin okuma yönelik tutumlarına ilişkin uygulama öncesi ön test puanları ile uygulama sonrası son test puanları arasında grup içi istatistiksel olarak fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımlı Örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. Deney grubu öğrencilerinin okuma tutumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında ki farklılık

Grup	Değişken	n	\bar{X}	ss	t	sd	p	d
Deney Grubu	Ön test	52	2.43	.18	-5.143	51	.000	.71
	Son test		2.62	.21				
Kontrol Grubu	Ön test	50	2.41	.20	-.369	49	.714	
	Son test		2.43	.15				

Çizelge 11 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumları ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.43$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(51) = -5.143, p = .000$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın son test puan ortalamaları lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farkın etki seviyesi ise orta düzeyde bulunmuştur ($.02 < d < .08$).

Çizelge 12 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumları ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.41$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(49) = -.369, p = .714$].

Tartışma ve Sonuç

Peritekstual okuma yapmanın ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları mevcut alanyazınla ilişkilendirilmiş ve kapsamlı bir tartışma ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı görülmüştür. Ayrıca okumaya yönelik tutumların alt boyutlarında ise; peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından olan okumanın katkıları, okuma etkinlikleri ve okuma süreci alt boyutlarını geliştirdiği, okumanın anlamı alt boyutunda herhangi bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

Okuma sorunlarını önlemeye yönelik yaygın çabalara ve okuma becerisi eksikliklerinin giderilmesine yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen, okuma, birçok öğrenci için son derece zor olmaya devam etmektedir (Martínez vd., 2008). Böylece okuma tutumu gibi duyuşsal faktörlerin okuma performansı ile ne derece ilişkili olduğu, araştırmacıları bu yönde çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Yapılan araştırmalarda, okuma tutumlarının hem başarı ile ilişkili olduğu hem de okumaya gönüllü katılımın bir göstergesi olduğu bulunmuştur (Chiu vd., 2017; Lim vd., 2015). Bu yüzden araştırmacılar öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma motivasyonu ile ilgilendiği kadar, onların okumaya yönelik tutumlarını geliştirici çalışmalara da yönelmiştir.

Bir kişinin okumaya yönelik tutumu, "boş zamanlarında hikâye kitabı okuma" etkinliğine tutarlı bir şekilde, olumlu veya olumsuz tepki vermeye yönelik, öğrenilmiş bir yatkınlık olarak kavramsallaştırılmıştır (Broeder & Stokmans, 2013). Okumaya yönelik tutum karmaşık bir yapıdır. Smith (1990), okumaya yönelik tutumu, 'bireyin okuma isteğini az çok olası kılan duygu ve duyguların eşlik ettiği bir zihin durumu' olarak tanımlamıştır. Mizokawa ve Krening (2000) ise okuma tutumlarının üç alanda tezahür ettiğini öne sürmüşlerdir. Bunlar; duygu, davranış ve biliştir. Yine bu üç alanı ise okuma tutumlarının 'ABC'leri olarak ifade etmektedirler. Duyuşsal alan, öğrencilerin okumayı sevmesi veya beğenmemesi anlamına gelir. Duygu alanında, bir öğrencinin belirli bir tür okuma materyalini tercih etmesi dikkate alınır ve okuma materyali öğrencinin etkilendiği alanın bir parçası haline gelir. İkinci faktör, okumayı teşvik edebilecek veya engelleyebilecek eylemler ile ilgili davranışlardır. Öğrencilerin davranışlarından, okumaya yönelik tutumlarının düzeyi belirlenebilir. Üçüncü faktör ise, öğrencilerin okuma hakkındaki kişisel inançlarına

yönelik atıfta bulunan biliştir (Chiang, 2015). Bu üç alan/faktör etrafında bakıldığında peritekstual okuma yapılırken öğrenci, metni okumadan içeriğe, yazara, çizere, yayın evine, resimlerine, ön sözüne erişebilmekte ve okuyacağı metne ilişkin ön bilgi ve beceriler geliştirebilmektedir. Çocuk, okuma öncesi kitap ile etkileşime geçerek metni okumadan onu sevip sevmediğine dair bir 'duygu' geliştirebilir. Yine öğretmen, öğrencilerle birlikte kitap okumaya başlamadan önce metinler ile ilgili tartışırken, öğrencilerin tartışmaya katılıp katılmama 'davranışları' ile tutum arasında bir bağ kurulabilir. Son olarak, öğrenciler peritekstual okuma yaparak, kitaba ilişkin yargı ve değerlendirme yapabilecek 'bilişe' sahip olacaktır. Bu durumda peritekstual okuma yaparak, okuyucunun kitaba ilişkin duygu, davranış ve biliş geliştirmesine fırsat sunulabilir. Tüm bu olanaklarla birlikte kitabı değerlendirerek, okumaya karar veren bireyin okumaya yönelik olumlu tutum kazanması da kaçınılmaz olacaktır.

Öneriler

Sonuç olarak, bu çalışma ile peritekstual okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bir metni okumaya başlamadan önce peritekstual okuma yapmanın, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıda belirtilen birtakım öneriler getirilmiştir.

1. Kitaplar yalnızca metinlerden ibaret değildir. Metni oluşturan diğer peritekstlerde metin ile ilişkili ve metni destekleyen, geliştiren, metnin anlamını genişleten unsurlardır. Bu unsurların öğrenciler tarafından fark edilmesi, metinlerle ilişkisinin anlaşılır olması gerekmektedir. Bu yüzden, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Türkçe dersi öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında peritekstual öğelerin tanıtımı, öğretimi ve metinlerle ilişkisine yönelik kazanım ve içeriklere yer verilebilir.

2. Bu araştırma dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, farklı sınıf seviyelerinde veya yetişkinler üzerinde de uygulanarak etkileri gözlemlenebilir.

3. Benzer bir araştırma boylamsam çalışma olarak tasarlanıp, peritekstual okumanın daha uzun süre de etkilerine bakılabilir.

4. Bu çalışma ile birlikte peritekstual okuma uygulamasının sınıf ortamında başarılı bir şekilde uygulandığı ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği görülmüştür. Bu yüzden peritekstual okuma etkinlikleri öğretmenler tarafından ilkökul ve anasınıflarında da uygulanabilir.

Summary

Introduction

Reading, discussing, interpreting, evaluating and predicting the content of the peritext before reading a book. The peritextual reading activity expressed in this study is that the teacher reads the peritexts in the book

with the students, discusses them using the question-answer method, predicts the content of the text, reads the text aloud by the teacher, and finally compares the texts. student's predictions with the content of the text.

The aim of this study is to examine the effect of peritextual reading on primary school students' attitudes towards reading. This quasi-experimental study will seek to answer the following questions.

1. Is there a statistically significant difference between peritextual reading and students' attitudes towards reading?

2. Is there a statistically significant difference between peritextual reading and the sub-dimensions of students' attitudes towards reading (contributions of reading, meaning of reading, reading activities, reading process)?

Method

In the study, pretest-posttest experimental and control group model was used. In the study, the Attitudes Towards Reading Scale was applied to the experimental and control groups as a pre-test. After the pretests, peritextual reading was practiced with the experimental group, while the control groups continued their reading without any intervention. In the final test of the study, the Attitudes towards Reading Scale were collected from the experimental and control groups again. Thus, the data necessary for both intergroup and intragroup statistical analyzes of the study were obtained. The study group of the research consisted of two randomly selected primary schools in the center of Tokat, and 102 fourth grade students attending a total of six branches.

The Attitude Towards Reading Scale developed by Yurdakal and Kırmızı (2019) was used to determine students' attitudes towards reading. The scoring of each item of the scale, which consists of a triple Likert type, varies between 1 and 3. Agree (3), Partially Agree (2), Disagree (1) statements were used in grading the scale. It is stated that the attitude increases as the mean score approaches 3 in the scale, and decreases as approaches 1. There are four sub-dimensions in the scale, which consists of 28 items in total. These; The contributions of reading are the meaning of reading, reading activities and the reading process.

Results

According to the Independent Sample t-Test results, a statistically significant difference was found between the experimental group students' Attitudes Towards Reading Scale posttest mean scores ($\bar{X}=2.62$) and control group students' Reading Attitude Scale's posttest mean scores ($\bar{X}=2.43$) [$t(94)=5.30, p<.05$]. When the post-test mean scores of the groups are examined, it is seen that this difference is in favor of the experimental group students. The effect size of the difference between the reading attitude posttest scores of the experimental and control groups was calculated as $d=1.04$. With this result, it can be stated that the effect size of the significant difference in attitudes towards reading between the experimental and control groups is 'high'.

In addition, according to the Dependent Sample t-Test results of the experimental group students, a statistically significant difference was found between the pretest mean score ($\bar{X}=2.43$) and the posttest mean score ($\bar{X}=2.62$) [$t(51)=-5.143$, $p=.000$]. When the mean scores were compared, it was seen that this difference was in favor of the posttest mean scores. In addition, the effect level of the significant difference between the pretest and posttest means scores of the experimental group students from the Attitudes Towards Reading Scale was found to be moderate ($.02 < d < .08$)

Discussion

Despite widespread efforts to outsource reading and a great deal of research to address reading skill deficiencies, reading remains extremely difficult for many students (Martínez et al., 2008). Thus, the extent to which affective data such as reading groups are responsible for reading performance led researchers to carry out this orientation. In the structured, it has been determined that reading attitudes are both successful and an indicator of voluntary participation in reading (Chiu et al., 2017; Lim et al., 2015). For this reason, his students are interested in students' reading comprehension and reading motivation, as well as their attempts to improve their attitudes towards their goal.

As a result of the research, it was seen that doing peritextual reading increased students' attitudes towards reading. In addition, in the sub-dimensions of attitudes towards reading; It can be stated that peritextual reading improves the contribution of reading, reading activities and reading process sub-dimensions, which are among the attitudes of students towards reading, and does not have any effect on the meaning of reading sub-dimension.

When peritextual reading is done in a classroom, it also includes reading aloud, visual reading, interactive reading, creative reading, critical reading, establishing relationships between texts, etc. all reading activities are used together. As stated above, it has been determined in the literature that such activities improve students' reading comprehension achievement, reading motivation and attitudes towards reading. The use of all these components together while doing peritextual reading will naturally contribute to the development of positive attitudes towards reading in students.

Pedagogical Implications

1. Books are not just about texts. In other peritexts that make up the text, they are the elements that are associated with the text and that support, develop, and expand the meaning of the text. These elements should be noticed by the students and their relationship with the texts should be understandable. Therefore, the Ministry of National Education may include acquisitions and contents for the introduction of peritextual elements, their teaching, and their relationship with texts in Turkish course curricula and Turkish textbooks.

2. Acquisitions for 'visual reading', which is a part of the peritextual reading practice, are included in the

Turkish language lesson curricula. However, the acquisitions related to the reading of other peritexts in the books that improve the reading skills of the students are not included. For this reason, the Ministry of National Education may include acquisitions and explanations for the 'peritextual reading skill' in the achievements included in the Turkish lesson curriculum since primary school.

3. This research was conducted with fourth grade students. A similar study can be performed at different grade levels or on adults, and its effects can be observed.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Deniz Kültür Yayınları.
- Alexander, J.E. & Cobb, J. (1992). Assessing attitudes in middle and secondary schools and community colleges. *Journal of Reading*, 26, 146–149.
- Alexander, J.E. & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. International Reading Association.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. (1998). Text analysis. *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, 613, 595-645.
- Birke, D., & Christ, B. (2013). Paratext and Digitized Narrative: Mapping the Field. *Narrative* 21(1), 65-87.
- Broeder, P., Stokmans, M. (2013). Why should I read? - A cross-cultural investigation into adolescents' reading socialisation and reading attitude. *Int Rev Educ* 59, 87–112. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9354-4>
- Burwell, C., & Miller, T. (2016). Let's Play: Exploring literacy practices in an emerging videogame paratext. *E-Learning and Digital Media*, 13(3-4), 109-125.
- Chiang, M. H. (2016). Effects of varying text difficulty levels on second language (L2) reading attitudes and reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 448-468.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., & Joh, S. W. (2017). Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 915–934.
- Ciecierski, L. M., & Smith, A. M. (2020). Picture Books as Way-in Texts for Better Understanding and Appreciating Peritextual Features. *Voices From the Middle*, 28(2), 44-49.
- Claudia (2020). Literacy Engagement Through Peritextual Analysis. <https://www.goodreads.com/review/show/3024354507>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç, K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi
- Consalvo, M. (2007). *Cheating: Gaining Advantage in Video Games*. MIT Press.
- Çolak, R. (2017). *William Butler Yeats ve yapıtlarının yanmetinsellik yöntemiyle incelenmesi: Yapıtçevresi çözümlene örneği*. (Tez No. 459838) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (Trans. J. E. Lewin). Cambridge University Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (Vol. 8). U of Nebraska Press.
- Genette, G., & Maclean, M. (1991). Introduction to the Paratext. *New literary history*, 22(2), 261-272.
- Gray, J. (2010). *Show sold separately: Promos, spoilers, and other media paratexts*. New York University Press.
- Gross, M., & Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library & Information Science Research*, 39(2), 116-123.
- Gross, M., Latham, D., Underhill, J., & Bak, H. (2016). The peritext book club: Reading to foster critical thinking about STEAM texts. *School Library Research*, 19, 1-17
- Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Heathington, B.S. & Alexander, J. (1984). Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher*, 37, 484-488.
- Lim, H. J., Bong, M., & Woo, Y. K. (2015). Reading attitude as a mediator between contextual factors and reading behavior. *Teachers College Record*, 117(1), 1-36.
- Maciejewski, M. L. (2020). Quasi-experimental design. *Biostatistics & Epidemiology*, 4(1), 38-47.
- Martínez, R. S., Arıcak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Mathewson, G.C. (1994). *Model of attitude influence upon reading and learning to read*. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (4th edn, 1131-1161). International Reading Association
- Mizokawa, D. T., & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of attitudes toward reading: Inquiring about the reader's response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(1), 72-79.
- Petscher, Y. (2009). A metaanalysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Pfost, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences*, 51, 179-188.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (9th ed.). Wolters Kluwer.
- Russ, K. M. (1989). Relating reading attitude to reading achievement in an East Los Angeles junior high school. *Reading Improvement*, 26(3), 208-214.
- Rutberg, S., & Bouikidis, C. D. (2018). Focusing on the fundamentals: A simplistic differentiation between qualitative and quantitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 45(2), 209-213.
- Serafini, F. (2012). Interpreting visual images and design elements of contemporary picturebooks. *Connecticut Reading Association Journal*, 1, 3-8.
- Sipe, L.R., & Pantaleo, S. (2008) (Eds.). *Postmodern picturebooks: Play, pradox, and self-referentiality*. Routledge
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83, 215-219.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, 12(12), 1-2.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Çevrimiçi*, 18(2), 714-7333.
- Yüksek, U. Ö., & Torun, B. U. (2017). Kitap okuma tercihinde popüler kültürün rolü: çok satan kitap okurları üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 62, 549-559. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7372>
- Quinn, B. & Jadav, A.D. (1987). Causal relationship between attitude and achievement for elementary grade mathematics and reading. *The Journal of Educational Research*, 80, 366-372.
- White, H., & Sabarwal, S. (2014). Quasi-experimental design and methods. *Methodological briefs: impact evaluation*, 8, 1-16.
- Witte, S., Latham, D., & Gross, M. (2019). *Literacy engagement through peritextual analysis*. Ala Editions.