

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

MÜZİKLİ OKUMA
UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI
VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

ŞULE AYKUT

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MÜZİKLİ OKUMA UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI VE TUTUMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞULE AYKUT

**Danışman
Doç. Dr. Sabahat BURAK**

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.././2023

Şule AYKUT

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Şule Aykut'un bu çalışması.....tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

.....

Üye : (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

.....

Üye (Danışman) : (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

.....

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Müzikli Okuma Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Tutumları Üzerindeki Etkileri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu

Enstitü Müdürü

TEŐEKKÖR

Bu çalıřmada emeęiyle, tecrübeleriyle bana her zaman destek olan danıřmanım Doç. Dr. Sabahat Burak'a ve yűksek lisans eęitimim sırasında bana kazandırmıř oldukları bilgi ve beceriler nedeniyle Akdeniz Ŭniversitesi'ndeki hocalarıma, çalıřmamı uyguladıęım sűrete bana destek olan Nizip İlkokulu sınıf űęretmenlerine, her zaman desteęiyle yanımda olan biricik annem Kamile Erdem ve babam Osman Erdem'e ve bu sűrecin zorluklarını benimle paylařan canım eřim Őmer Aykut'a teőekkűrlerimi sunarım.

Şule Aykut

ÖZET

MÜZİKLİ OKUMA UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

AYKUT, Şule

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabahat BURAK

Ocak 2023, 75 sayfa

Bu çalışmanın amacı; müzikli okuma uygulamalarının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Çalışmanın yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen ile yapılandırılması planlanmıştır. Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Çalışma grubunu, deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Sürecin başında deney grubuna ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna 8 hafta boyunca müzikli okuma uygulamaları, kontrol grubuna ise sadece okuma uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonunda hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulanarak veriler toplanmıştır. Nicel verilerin çözümüne yönelik bağımsız gruplar t-Testi, bağımlı gruplar t-Testi, Skewness ve Kurtosis testleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test toplam puan ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okumaya Yönelik Tutum ölçeği alt boyutlarından “etkinlik” ve “süreç” boyutlarında ise deney ve kontrol grupları son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış, gelecekte yapılacak olan araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *müzik, okuma, okuma kaygısı, tutum.*

ABSTRACT

THE EFFECT OF MUSIC READING PRACTICES ON READING ANXIETY AND ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Şule Aykut

Master Thesis, Department of Basic Education
Classroom Education Master's Program with Thesis

Advisor: Assoc. Dr. Sabahat Burak

February 2023, 75 Pages

The aim of this study is to determine the effects of musical reading practices on primary school 4th grade students' reading anxiety and attitudes. The study was planned to be structured with a pretest-posttest control group the matching- only design, which is one of the quasi-experimental models. In the research, 4th grade students in a public primary school located in Nizip district of Gaziantep province in the 2021-2022 academic year are included. The study group consists of 40 students, 20 in the experimental group and 20 in the control group. In the study, data were collected using the "Reading Anxiety Scale" and "Attitude towards Reading Scale". At the beginning of the process, a pretest was applied to the experimental group and the control group. In the study, musical reading practices were applied to the experimental group for 8 weeks, and only reading practices were applied to the control group. At the end of the research, data were collected by applying a posttest to both the experimental and control groups. Independent groups t-Test, dependent groups t-Test, Skewness and Kurtosis tests were applied to solve the quantitative data. According to the findings obtained from the research, there was no significant difference between the students in the experimental and control groups according to the total mean scores of the Reading Anxiety Scale pretest and posttest. A significant difference was found between the posttest total scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group in the "activity" and "process" sub-dimensions of the Attitude Towards Reading Scale. The findings were discussed within the framework of the literature, and suggestions were made for future research.

Keywords: *attitude, music, reading, reading anxiety.*

İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar(Sayıtlar).....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma	6
2.2. Kaygı	10
2.2.1. Okuma Kaygısı.....	11
2.3. Tutum	13
2.3.1. Okumaya Yönelik Tutum.....	15

2.4. Müzik	18
2.5. Disiplinler Arası Öğretim ve Müzik	21
2.6. İlgili Araştırmalar	23
2.6.1. Okuma ile İlgili Araştırmalar	23
2.6.2. Okuma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar	24
2.6.3. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar.....	27
2.6.4. Müziğin Disiplinler Arası Öğretimde Kullanımı ile İlgili Araştırmalar.....	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Okuma Kaygısı Ölçeği.....	34
3.3.2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	34
3.4. Deneysel İşlemler	34
3.5. Verilerin Analizi	35

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Bulguları	36
--	-----------

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	49
5.2. Sonuç	52
5.3. Öneriler.....	52
Kaynaklar.....	53
EKLER	63
EK 1. OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ	63
EK 2. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	65
EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....	68
EK 4. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAYI.....	71
EK 5. ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZİNİ	72
ÖZGEÇMİŞ	73
İNTİHAL RAPORU	74
EK 6. BİLDİRİM SAYFASI	75

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	36
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	37
Tablo 4.3. Deney Grubunun Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	37
Tablo 4.4. Kontrol Grubunun Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	38
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	38
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	39
Tablo 4.7. Deney Grubunun Okuma Tutum Ölçeği Ön test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	39
Tablo 4.8. Kontrol Grubunun Okuma Tutum Ölçeği Öntest ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	40
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları. ...	40
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları. ...	41
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	41
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	42
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları. ...	42
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları. ...	43
Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları...	43

Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	44
Tablo 4.17. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Ön test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	44
Tablo 4.18. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	45
Tablo 4.19. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	45
Tablo 4.20. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	46
Tablo 4.21. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	46
Tablo 4.22. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	47
Tablo 4.23. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	47
Tablo 4.24. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.	48

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenleri bir arada barındıran, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Sever, 1993). Yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde tek bir görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır (Coşkun, 2002). Türkçe Sözlük'te (2022) okumak; yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bu metni sessiz çözümlenmek, anlamak veya metni seslendirmek anlamındadır.

Okuma becerisinin bireyin sorgulama ve düşünme becerileri üzerinde destekleyici etkileri görülmektedir (Özensoy, 2011). Okuma sürecinde duygu, düşünce ve kavramlar bireyin zihninde yapılandırılmakta ve anlamlandırılmaktadır (MEB, 2009). Yenilenen öğretim programlarıyla bireyin artık bilgi basamağından daha üst basamaklar olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ulaşması ve yeni bilgiler üretmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Okuma becerisi bilişsel gelişime en fazla katkıda bulunan öğrenme alanı olarak nitelendirilir (Akyol ve Yıldız, 2011). Öğrencilerin derslerdeki yetkinliklerinde bilişsel ve duyuşsal nitelikler de önemlidir. Bilişsel özellikler herhangi bir zihinsel ve kişilik problemi olmayan tüm bireyler tarafından kazanılabilir. Duyuşsal özellikler ise ilgi, tutum ve bireyin öz algısı olarak ifade edilir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde okuma öğrenme alanı büyük önem taşımaktadır. Bilgiyi öğrenme ve bilgiye ulaşma yollarından biri olan okuma duygusal faktörlerden de etkilenmektedir. Duygusal faktörlerin okuma üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Senemoğlu, 2009). Bireylerin kendilerini geliştirmesinde ve öğrenmelerini arttırmalarında etkin rol oynayan okuma becerilerinin; bireyin öğrenmesi üzerinde etki eden duygu durumlarından biri olan kaygı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin okumasını ve öğrenmesini zorlaştıran duygusal faktörlerden biri kaygıdır (Dursun ve Özenç, 2019). Rachman (2013) kaygıyı; tehdit niteliğinde bir gerginlik hissi yaratan ve

huzursuzluk uyandıran bir his olarak ifade etmiştir. Okuma kaygısı ise bireyin okuma eylemine karşı göstermiş olduğu olumsuz bir tepkidir ve bu durum bireyde kendisini heyecan, panik, korku tedirginlik hali olarak göstermektedir (Katrancı ve Kuşdemir, 2016). Okuma kaygısı yüksek olan bireylerde bu durumun okumayı engelleyecek tutumlar geliştirilmesine sebep olarak algılarını kapattığına yönelik düşüncelere yer verilmektedir (Melanlıoğlu, 2014). Öğrencilerin derslerdeki yetkinliklerinde bilişsel ve duyuşsal nitelikler de önemlidir. Bilişsel özellikler herhangi bir zihinsel ve kişilik problemi olmayan tüm bireyler tarafından kazanılabilir. Bu içsel durumların zihinsel olduğu gibi duyuşsal yönleri de bulunmaktadır (Arslan, 2008). Eğitimde bireyin duyuşsal özelliklerinin desteklenmesi ve bu özelliklerin geliştirilmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İlgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı ve benlik gibi psikolojik yapılar duyuşsal alanın birer boyutlarıdır (Akdemir, 2006).

Duyuşsal özellikler; ilgi, tutum ve kaygı olarak ifade edilir (Türkben, 2020). Tutum, bireyin davranış seçimi üzerinde etkili içsel bir durum olarak da tanımlanabilir. Başarıyı etkileyen duyuşsal özelliklerden biri de tutumdur (Senemoğlu, 2009). Bireyin belli davranışlar göstermesine neden olan belirli objeler, olaylar ya da insanlara karşı öğrenilen eğilimlere tutum denmektedir (Demirel, 1993). Tutum, bireylerin bir kişiyi, kurumu, grubu veya bir düşünceyi kabul etme ya da kabul etmeme şeklinde gözlenen, duygusal hazır olma durumu veya eğilimidir. Tutum bir bireye atfedilen eğilimdir (Pehlivan, 2008). Gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Yıldız vd., 2006). Eğitim sürecinde, bireyin eğitim unsurlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinin bireyin eğitim sürecini doğrudan etkileyeceği muhakkaktır (Akdemir, 2006). Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır (Balcı vd., 2012). Eğitim sürecinin öğretmen tarafından doğru şekillendirilmesi okumaya yönelik tutumu da olumlu yönde etkileyecek hatta önceden oluşturulmuş birtakım olumsuz tutumlar var ise değişmesine katkı sağlayacaktır (Çeçen ve Deniz, 2015).

Yapılan literatür taramasında birçok araştırmada olumlu tutumun başarıyı artırdığı olumsuz tutumun ise başarısızlığa sebep olduğu görünmektedir (Akdemir, 2006; Arslan, 2008 ve İnceoğlu, 1993). Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırırken, geliştirilen olumsuz tutumlar öğrenmeyi zorlaştırmakta ve bazı durumlarda engellemektedir (Dursun ve Özenç, 2019). Tutumun, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş bir eğilim (Pehlivan, 1997) olduğu göz önüne alındığında, bu eğilimin olumlu veya olumsuz olması halinde, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırmaya değer bir konudur. Öğrencilerin kaygıları ve tutumları okumanın hangi yollarla ve araçlarla yapıldığı

ile de ilişkilidir (Çakıcı, 2007). Müzik de eğitimde kullanılan öğretim araçlarından biridir (Çeşit ve Ece, 2007).

“Müzik, insanlık tarihi boyunca insanların oluşturduğu toplumları sürekli ilgilendiren; değişik işlevleriyle onların iç içe bulunduğu; zamana ve ortama göre, eğitim, kültür ve gelişmişlik düzeyi ile de doğru orantılı bir biçimde etkisi değişen; ilk önce bir bilim, sonra da bir sanat dalıdır” (Küçüköncü, 2000, s.2). Müzik yoluyla toplumdaki insanlar en basit duygularından en derin ve yoğun duygularına kadar kendini ifade edebilmektedir. Kendini ifade edebilmekte bir araç görevi üstlenen müzik, eğitimde de araç olarak kullanılabilir. Müzik, eğitimde ve yaşamda öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç görevi görmektedir (Yıldız, 2002). Müzik çocuğun yaşamında güçlü bir eğitim temeli, anlamlı bir eğitim boyutu, verimli bir eğitim aracı, etkili bir öğretim yöntemi ve önemli bir eğitim alanıdır (Yıldız, 2002). Okuma-yazma, Türkçe, Matematik, Yabancı dil gibi farklı disiplinlerde kullanılan müzik disiplinleri arasında olumlu öğrenmeler sağlamaktadır. Müzik dersi öğrencilerin estetik yönünü geliştirmek, duygu ve düşüncelerini müzik yoluyla ifade etmelerine olanak sağlamak, müzik yoluyla zihinsel becerilerini geliştirmek gibi amaçlara sahiptir (MEB, 2006). Öğrencilerin estetik yönünü geliştirmek, kendilerini ifade etmelerini sağlamak, zihinsel becerilerini geliştirmek; Türkçe dersi amaçları arasında da bulunmaktadır. Ortak amaçlara bakıldığında iki ders arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ve alan yazının incelenmesi sonucu müzikli okuma uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuma kaygıları ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkilerinin olup olmadığı araştırmaya değer bulunmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Müzikli okuma uygulamalarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1.3. Alt Problemler

- 1) Müzikli okuma uygulamalarının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) Müzikli okuma uygulamalarının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de genel olarak öğrencilerin dersleri ve bu derslere ait sınavlara karşı geliştirdikleri tutumların arasındaki ilişki incelenmiş olup, yapılan çalışmaların çoğunlukla ortaokul düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Dursun ve Özenç, 2019). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları ile ilgilenen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Aygün ve Taşkın, 2017). Ayrıca yapılan araştırmalar (Aygün ve Taşkın, 2017; Darıcan ve Yılmaz, 2015; Erdoğan ve Yurtbakan, 2020) incelendiğinde öğrencilerin okuma sıklıkları ve alışkanlıkları ile ilgili çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. Ülkemizde okuma kaygısı ile okuduğunu anlama, okuma kaygısı ile okuma motivasyonu, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmaların sayısı oldukça azdır (Türkben, 2020). Okuma tutumu başlığı ile ilgili olarak da alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik tutum ile okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenmiş olup okuma tutumu ile müzik ya da okuma kaygısı ve tutum arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür (Akkaya ve Özdemir, 2013). Bununla birlikte, müziğin öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir parçası olduğu bilinmektedir (Canakay, 2006). Müzik, eğitimde ve yaşamda öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç görevi görmektedir (Yıldız, 2002). Bu amaçla müziğin öğrencilerin okuma kaygıları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırmaya değer bulunmuştur. Bu araştırma müziğin okuma kaygısı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışmadan elde edilecek olan verilerin ilkokulda okuma kaygısı ve okuma tutumu kavramları ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar (Sayıtlar)

1) Araştırmada kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma kaygı ölçeklerinin öğrenciler tarafından içtenlikle ve objektif olarak cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1) Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim gören kırk ilkokul 4. Sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

2) Bu çalışma müzikli okuma uygulamaları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir (Odabaş vd., 2008, s. 437).

Tutum: “Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” (İnceoğlu, 1993, s.15)

Okumaya Yönelik Tutum: Bireyin okuma eylemine karşı deneyimleri sonucu oluşturduğu olumlu ya da olumsuz eğilimdir (Çakıcı, 2007).

Kaygı: Rachman (2013) kaygıyı; “Tehditkar fakat belirsiz olan bir gerginlik ve tedirgin edici bir beklenti, huzursuzluk veren bir gerilim hissi” olarak ifade etmiştir (Rachman 2013, s.3).

Okuma Kaygısı: Okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik özel ve durumsal bir fobidir (Zbornik, 2001).

Müzik: “Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür” (Uçan, 1997, s.10).

Müzikli Uygulama: Klasik müzik eşliğinde yapılan okuma çalışmalarıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Okuma ilkökul döneminde edinilebilen, bireyin yaşamını bütün olarak etkileyebilecek nitelikte, sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda bireye yeterlilik ve donanım sağlayan karmaşık ve zihinsel bir süreçtir. Okuma; insan hayatında doğal olarak var olmayan, bireyin sonradan kazanabildiği, bireyi sosyal hayatından kültürel etkileşimlerine kadar birçok boyutta etkileyerek, bu boyutlarda yeterlilik kazandıran karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Keskin, 2014).

Çeşitli araştırmalar neticesinde yapılan tanımlamalarda okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış ancak tanımında tek bir görüşe varılamamıştır (Coşkun, 2002). Türkçe Sözlük'te (2022) okumak; yazıyı meydana getiren bileşenlere bakarak bu metni sessiz çözümlmek, anlamak veya seslendirmek olarak açıklanmaktadır.

Öğrencilerin hazırda var olan bilgilerinden yola çıkarak, okuyucu ve yazar arasında kurulan karşılıklı iletişime dayalı, belirli yöntemler aracılığı ile düzenli bir ortamda bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan anlam kurma sürecine okuma denmektedir (Akyol, 2006). Karmaşık ve devingen olarak ilerleyen bu süreç okuyucunun hazırda olan bilgileri ile okunan metnin okuyucu tarafından yeniden adlandırılması neticesinde bir anlam kurma sürecine dönüşmektedir.

Okumanın inceleme, sıralama, sınıflandırma, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilmesi ve işlenmesi ile anlama oluşmaktadır (Güneş, 2009). Okuma ile ilgili olarak yer alan tanımların birçoğunda anlama ve kavrama üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yetersizliğini vurgulayan Akyol'a (1997) göre tanımların hepsi de anlamının karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların bu süreçte etkili olduğu konusunda yetersiz kalmaktadır.

Okuma eylemi karşılıklı bir etkileşime dayanmaktadır. Bir başka söylemle okumanın özünü oluşturan karşılıklı etkileşimdir. Okuma; yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevre dörtgenindeki karşılıklı bir etkileşim sonucu oluşmaktadır (Coşkun, 2002). Okuma, yazılı sembollerden bir anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, yazılı olan alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha geniş bir anlamı ifade etmektedir. Okur bir anlama ulaştığında kendini okuduğu kavramla özdeşleştirir. Bir diğer ifade ile okuma eylemi, yalnız bir çözümleme tekniği olarak değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabası olarak nitelendirilmelidir

(Gök, 2018). Dolayısıyla okuma kelimelerin, duyu organları ile algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir (Sever, 1993).

Karmaşık ve dinamik bir yapısı olan bu süreç okuyucunun önceden var olan bilgileri ile okunan metnin birey tarafından kendi düşünceleri yardımıyla yeniden yorumlanması sonucunda anlamsal bir bağ kurma sürecine dönüşmektedir (Akyol, 2006). Akyol (1997, s.26-28) belirtilen ifadeleri; “şu hâlde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşiminin sonucu oluşturulmaktadır” cümleleri ile desteklemiştir. Bu anlam kurma süreci, bireyin yaşamına katkı sağlayarak ona hayatı boyunca eşlik etmekte olup bireyin yaşamının birçok alanında karşısına çıkmaktadır (Akyol ve Keskin, 2014). Bu mekanizmanın sağlıklı çalışması bireyin eğitim, sosyal ve kültürel hayatını olumlu yönde etkilemektedir.

Okuma becerisi ile birlikte gelişen iki kavram daha bulunmaktadır. Bunlar; okuduğunu anlama becerisi ve zihinsel sözlüktür. Bu becerilerden bir tanesinin geliştirilmesi ile birlikte diğer beceriler de gelişim gösterebilmektedir. Kişinin zihinsel gelişimini arttırması ile birlikte zihinsel sözlüğü de zenginleşecektir. Okuduğunu anlayan bireyin kendini ifade edebilme becerisi de buna bağlı olarak güçlenecektir (Bazerman ve Wiener, 2005).

Kişinin, bir metinde geçen olayları anlamlandırabilmesi için, metnin içerisinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlamlandırması, metindeki cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissederek kavraması önem taşımaktadır (Akyol, 2014). Anlama becerisi geliştirilmek istenen bir bireye; sorgulama, tahmin etme, çıkarım yapma ve özetleme gibi birtakım bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir (Güneş, 2009). Bu becerileri edinememiş bir birey, okuduğunu anlamakta zorluk yaşamaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Okumanın etkinliğinin arttırılması için beş temel unsur belirlenmiştir. Bu unsurlar; Okumanın anlam kurma sürecinden oluşması, akıcı olması, stratejik olması, çocuğun okumaya güdülenmesi ve okumanın hayat boyu devam eden bir süreç olması gibi faktörlerden oluşmaktadır (Akyol, 2003).

Okuma kavramının kilit noktası olarak anlama görülmektedir (Ülper, 2010). Okumanın anlama eğitiminde ve yeni bilgilerin öğrenilmesi sürecindeki rolü büyüktür (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okuma bireylerin çocukluğundan itibaren somut ve soyut kavramların anlaşılmasına, özümsemesine; bireyin okuduğu metni anlaması, yorumlaması ve o metinden bir anlam çıkarmasına yardım eder. Eğitimdeki verimliliğin arttırılması ve öğretim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi için öğrencinin anlama düzeyinin arttırılması oldukça önemli bir yere sahiptir (Calp, 2005). Akıcı okuma, okumanın öğeleri arasındadır. Akıcı okuma; okumanın ilk

aşamalarının (fonemik farkındalık, fonetik çözümleme ve kelime tanıma) gerekli düzeylerde kazanılmasına bağlıdır (Akyol ve Kodan, 2016). Okuma çok boyutludur. Aynı zamanda okuma dilsel ve bilişsel birtakım zorluklar içermektedir. İyi bir okurun bir metni çok fazla zorlanmadan, hızlı, doğru ve anlaşılır bir şekilde okuyabilme özelliklerini taşıyabilmesi gerekmektedir. Bireyin akıcı okuma düzeyine geçtiğinde okuduğu metni anlayabilme düzeyinin de arttığı öngörülmektedir (Kodan, 2015).

Okuyucunun, okuduğu metnin yapısına uygun bir ses tonu kullanması, okuduğu metindeki sözcükleri doğru telaffuz etmesi, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuması, vurgulamaları doğru yapması ve akıcı bir üslup kullanması metnin dinlenilebilirliğini artırır. İyi bir sesli okuma sağlayan birey kendisini dinletir ve dinleyicilere zevk verir (Akyol ve Kodan, 2016). Doğru okumak, doğru ve güzel konuşmanın da ön şartlarından biridir. Doğru ve güzel konuşmak isteyen bireylerin kendi kendine sesli okuma alıştırmaları yapmaları gerekmektedir. Bu alıştırmalar, bireyin kelime dağarcığını geliştirmekle birlikte metni doğru telaffuz etmesine de katkıda bulunur (Şahin, 2011).

Akıcı okuma sağlayan bireyler, sesli okuma sırasında kelimeleri hızlı, doğru ve anlaşılır bir şekilde okurlar (Kodan, 2015). Akıcılık, okuduğunu anlama becerisi için gerekli olan en önemli faktörlerdendir. Bu kavram önemli olmasına karşılık sınıf ortamlarında çoğunlukla ihmal edilmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Eğer bir metin zorlanarak ve telaffuzuna dikkat edilmeksizin okunursa, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgiler arasında ilişki kurması güçleşir ve okuduğunu anlama gücü zayıflar (National Reading Panel, 2000).

Akıcı okuma becerilerinin gelişimi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma yöntemleri ile birlikte; koro okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma, arkadaşla okuma gibi yöntemler de bulunmaktadır (Akyol, 2011).

İçinde bulunduğumuz çağda okuma eylemi toplumun yalnızca bir kesimi ile bağdaştırılmaktan çıkmış olup, çevre ile uyumun ön koşullarından birisi olmuştur. Gelişen ve ilerleme kaydeden toplumlar, okuyan insanların etkinliğinin fazla olduğu toplumlardır (Coşkun, 2002). Son zamanlarda kitle iletişim araçlarının kitabın önemi ve değeri üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu yönünde düşünceler bulunmaktadır (Bamberger, 1990). Radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları ile iletilmek istenen mesajların daha hızlı ulaşımının sağlandığı bir zamanda, toplumun bazı kesimlerinin kitle iletişim araçlarını kitap okumaya tercih ettiği görülebilmektedir (Çoraklı, 1998). Bu toplumlarda okuma kavramının yerini seyretme kavramı almaktadır. Bamberger'e (1990 s.3) göre, "her ne kadar kitle iletişim araçları

bir konu ile ilgili ilk uyarıyı yaparlarsa da konunun derinleştirilmesinde ve kişi tarafından izlenmesinin devamında kitaplardan vazgeçilemez.”.

Okuma becerisi günlük yaşantının da önemli bir parçasıdır. Günlük hayatta gerçekleştirilen birçok faaliyette bireyin okuma bilmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin; bireyin yaşamın parçası olan önemli olaylardan haberdar olabilmesi için bir gazete veya dergi okuyabilmesinden, bir bireyin trafikteki kurallara uyabilmesi için trafik ışık ve levhalarını okuyabilmesine kadar birçok davranışta okumanın ne derece önemli olduğu görülmektedir (Gök, 2019). Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte okumanın yaşamımız üzerindeki etkisinin azalacağına yönelik görüşler olsa da yazılı olan kaynakların önemini sürdüreceği düşünülmektedir (Akyol, 2017). Okumanın yapılabilmesi için okurun o kelimenin anlamını ve kullanım alanını iyi bilmesi gerekmektedir (Gök, 2019). Okur kelimeye yanlış anlamlar yüklerse okunan metin doğru biçimde anlaşılabilir.

Okuma becerisini sadece eğitim ile sınırlı tutmak doğru bir yaklaşım değildir. Bu beceri bireyin yaşamının birçok noktasında etkin rol oynamaktadır (Akyol, 2017). Okuma becerisinin gelişiminde okuma alışkanlığı kazanmak çok önemlidir. Bu alışkanlığı edinen birey hem kendisine hem de içerisinde yaşadığı topluma katkı sağlayacaktır. Çünkü bir toplumun gelişmesi ve ilerleme gösterebilmesi için bireyin okumayla edindiği bilgi ve beceriler önemli bir yer tutmaktadır (Ataş, 2015). Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan birtakım unsurlar vardır. Bunlar:

- Aile
- Okul
- Kardeş
- Öğretmen
- Kütüphane'dir (Okur, 2013).

Okumada bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal özellikler de etkilidir (Akyol, 2003). Wang ve Guthrie'ye (2004) göre, bireyin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde bilişsel süreçlerin etkinliğinin yanında bireyin okumaya karşı motivasyonuna da önem verilmelidir. Bir metnin anlaşılması ve çözümlenmesinde bilişsel süreçler ile birlikte motivasyon süreçleri de etkin rol oynamaktadır (Akyol ve Yıldız, 2011).

Okuma motivasyonu, bireyin okumaya yönelmesini sağlayan içsel ve dışsal süreçleri kapsamaktadır (Guthrie ve Wang, 2004). İçsel motivasyon olarak adlandırılan kavram, bireyin bir etkinliği başkalarının takdirini kazanmak ya da başkaları tarafından tanınmak amacı gütmeyen yapacak olduğu etkinliği kendisi için yapması olarak nitelendirilmektedir (Akyol ve

Yıldız, 2011). Dışsal motivasyon ise bireyin etkinliklere katılımının dışsal faktörlere bağlı olması olarak ifade edilmektedir. Bireyin bir davranışı çevreden takdir almak ya da maddi bir ödül karşılığı yapması bu kavrama örnek olarak verilebilmektedir (Akyol ve Yıldız, 2011). Öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerinde motivasyonları kadar kaygı düzeyleri ve tutumlarının da etkili olduğu söylenebilir.

2.2. Kaygı

Kaygı kavramı psikolojide ilk olarak Freud tarafından egonun bir işlevi olarak tanımlanmıştır (Manav, 2011). Freud'un tanımlamasından önce biyolojik bir kavram olarak kabul edilen bu kavram tanımlama ile birlikte psikolojik literatüre girmiştir. Kaygının birden fazla tanımı bulunmaktadır. Kaygı; "Tehditkar fakat belirsiz olan bir gerginlik ve tedirgin edici bir beklenti, huzursuzluk veren bir gerilim hissi" olarak ifade edilmektedir (Rachman, 2013, s.3).

Bu tanımlamalardan birinde kaygı bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik hissi olarak açıklanmıştır (Manav, 2011). Başka bir tanıma göre ise kaygı, bir tehlikenin korkusunun yansımaları olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumudur (Kutluca vd., 2015). Kaygı, bir tehlike ihtimali ya da bu ihtimalin birey tarafından tehlikeli olarak algılanması ve yorumlanması ile oluşan bir duygudur. Kaygı duyan birey kendisini bir alarm durumundaymış gibi tetikte ve sanki her an bir şey olacaktı gibi karmaşık bir duygu içinde hisseder (Özbey ve Yenilmez, 2006). Aynı zamanda kaygı bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik hissi olarak da tanımlanabilir (Manav, 2011).

Kaygının ortaya çıkışı incelendiğinde bireylerde bir çatışma ve engelleme sonucunda meydana geldiği ve çoğu zaman nedeni bilinmeyen bir huzursuzluğu yansıttığı görülmektedir (Aygün, 2021). Tanımlamalar çerçevesinde kaygı, kişinin kendisini uyarılarla karşı karşıya kaldığı zaman nedenini bilmediği halde huzursuz olması, çekinmesi ve korkmasıdır. Kaygı sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa kelimelerine karşılık gelmektedir (TDK, 2022). Bu kelimenin köküne bakıldığında kelimenin kökü eski yunanca "anxietas" kelimesinden gelmektedir (Köknel, 1989).

Kaygı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan duygudur (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Kaygı bozukluğu kişilerde; sorunun kaynağının ne olduğunu bilmeksizin korkuya dönüşebilen, konsantrasyon, zihin, muhakeme gibi bilişsel süreçleri olumsuz yönde etkileyen gerçeği yansıtmayan bir inanış ya da düşüncenin sonucudur (İzci ve Kaya, 2021).

Toplumda görülme sıklığı yaklaşık %7- %8 oranındadır (Köknel, 1990). Kaygı bozuklukları; karmaşa, korku, kötümserlik, kararsızlık ve umutsuzluk içeriğini taşırlar (Köknel, 2013).

Psikoloji dalında kaygı hakkında söylenenler incelendiğinde (Aygün, 2021 İzci ve Kaya, 2021; Manav, 2011) kaygı ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

- Kaygı, öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir duygudur.
- Korku; var olan bir duruma veya yakın tehditlere karşı verilen bir tepkiyken, kaygı gerçek olmayan veya uzak tehditlere karşı bir korku tepkisidir.
- Kaygı, gelecekte yaşanabilecek durumlar veya benlik saygısını tehdit eden durumlara karşı geliştirilen bir çaresizlik duygusudur.
- Kaygı bozuklukları çocukluk çağında en yaygın olarak görülen durumlardan biri olduğu gibi en erken ortaya çıkan rahatsızlıklar arasındadır.
- Kaygının artması çocukların dikkat etme becerilerine zarar verir (Çevik vd., 2019).

Cüceloğlu (1996, s. 290-291), O'Neil, Spelberger ve Hansen (1969)'den yapmış olduğu alıntıda kaygı ve öğrenme arasındaki ilişkinin özünde güdülenme ve başarı arasındaki ilişki ile benzerliğini; öğrenilen malzeme veya kavram kolaysa yüksek kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını; öğrenilen malzeme veya kavram karmaşık ve zorsa o zaman yüksek kaygının öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, Cüceloğlu (1996, s.291) kaygıları yüksek olan bireylerin başkalarının kendilerine bakmalarından etkilendiğini, kaygı dereceleri düşük olan bireylerinse bu durumdan etkilenmediğini belirtmektedir.

2.2.1. Okuma Kaygısı

Okuma, fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik boyutları olan bütünsel bir süreçtir (Demirel, 1999). Bu özelliğiyle okuma karmaşık bir yapıya sahiptir (Melanlıoğlu, 2014). Kelimelerin, duyu organları ile algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir (Sever, 1993). Psikolojik perspektiften bakıldığında okuma, bilişsel-kültürel yönünden dolayı ilginçtir. Bu yapısal olarak karmaşık ve ilginç olarak görülen okuma sürecinde bireylerin yaşadığı problemlerden birisi okuma kaygısıdır (Ceyhan ve Yıldız, 2016).

Okuma kaygısı, birey için önemli olan okuma becerisinin duyuşsal boyutlarından birini ifade etmektedir (Aygün, 2021). Okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik özel ve durumsal bir fobidir (Zbornik, 2001).

Birey okuma eylemini gerçekleştiriyorken kaygı durumunda adrenalin hormonunun salınımı ile birlikte terleme, ellerin titremesi, baş ağrısı, hızlı nefes alma, mide ağrısı, kalp

çapıntısı gibi fizyolojik belirtiler ile birlikte çaresizlik, gerginlik ve düşük öz-benlik gibi öğrencilerin fizyolojik ve bilişsel tepkiler göstermesi beklenebilir (Jalango ve Hirsh, 2010). Okuma performansı ile okumaya karşı duyulan kaygı yakından ilgilidir ve okuma performansı düşük olan bireylerde okuma kaygısına rastlanabilir (Ceyhan ve Yıldız, 2016).

Okuma kaygısı, başlangıçta ruhsal olarak başlayıp sonrasında fiziksel birtakım belirtilere yol açabilen bir durum olarak değerlendirilebilir. Okuma sırasında öğrencinin kaygı yaşaması onu yalnızca psikolojik olarak değil, fiziksel olarak da sıkıntı duyacağı bir konuma getirir (Türkben, 2020). Okuyucu, yanlış okumaktan ve başarısız olmaktan korkar. Kaygılı bir okuma anında okuyucuda terleme, titreme, normalden daha hızlı nefes alıp verme, çaresizlik hissi, kendine güvenmeme, utanma, ürkme gibi fiziksel veya bilişsel tepkiler ortaya çıkabilir. Okuma kaygısı sınav gibi bireyin okuma etkinliğini zorunlu hale getiren durumlarda da yaşanmaktadır (İşeri ve Ünal, 2012). Bu durum, öğrencilerin okuma performansı üzerinde rol oynamaktadır. Öğrencinin okuma performansına yönelik yaşadığı bu kaygıya bağlı olarak okuduğunu anlamasının zorlaştığı bilinmektedir (Melanlıoğlu, 2014).

Okuma kaygısı yüksek olan bireyler algılarını kapatır ve okuyamaz hâle gelirler. Yapılan araştırmalar okuma sırasında kaygılanan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin bu durumdan etkilendiğine dikkati çekmektedir (Altunkaya ve Erdem, 2017; İşeri ve Ünal, 2012; Wu, 2011; Zbornik, 2001). Okuma, beraberinde anlamlandırma sürecini de getiren bilişsel bir işlemdir (Çelik ve Kızılaslan Tunçer, 2020). Bu nedenle okuyucunun, okuduğu metni anlaması beklenmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bununla birlikte, okumanın bilişsel yönü dikkate alındığında öğrencilerin akademik performansında belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bir öğrencinin doğrudan okuma becerisinin ölçülmediği derslerde de başarılı olması beklenemez (Belet ve Yaşar, 2007; McGeown, vd., 2015; Sallabaş, 2008). Okunan metnin içeriğinin yoğunluğu ve metnin uzunluğu da çocukların okumaya karşı bazı olumsuz duygular geliştirmesine bir neden olabilmektedir (Katrancı ve Kuşdemir, 2016).

Öğrencilerin okumaya yönelik geliştirmiş olduğu bu duygusal tepki okumaya bağlı akademik performansa ve başarıya yansımaktadır. Bir diğer ifade ile okuma faaliyeti öncesinde ya da okuma faaliyeti sırasında kaygılanan öğrencilerin kaygı seviyesine bağlı olarak okuduğunu anlama düzeyi değişmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik geliştirmiş olduğu bu duygusal tepki okumaya bağlı akademik performansa yansımaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2016).

Öğrenme için çocukların kendilerini güvende ve kaygısız hissetmeye ihtiyaçları vardır (Türkben, 2020). Yüksek kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğine ilişkin alan yazında

çalışmalar bulunmaktadır (Altunkaya, 2017; Demirel 1999; Melanlıoğlu, 2014; Türkben, 2020). Buna karşın okuma becerisinin gelişiminde yaşanan ilerlemenin okuma kaygısını azalttığına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Aygün, 2021; Çiftçi ve Temizyürek; Melanlıoğlu, 2014).

Eğitim öğretim etkinlikleri sırasında öğrenciyi cesaretlendirecek, güdüleyecek, kaygıyı azaltacak şekilde eğitimin gerçekleştirilmesi, bu sıkıntıları gidermede büyük rol oynayabilir (Altunkaya, 2017). Okuma kaygısının önlenmesinde ve kaygının azaltılmasında çeşitli tekniklere başvurulmaktadır. Örneğin; öğrencilerin okuma kaygılarının azaltılması için yakınsak gelişim alanını desteklemek için iskele kurma (Magno, 2010), rahatlama ve duyarsızlaştırma teknikleri ile bütünleştirilen başarıya yönelik okuma öğretimi (Bradley ve Thalgott, 1987) ve sistematik duyarsızlaştırma (Coyle, 1968) gibi yöntemlerle kaygı seviyesi azaltılabilmektedir.

2.3. Tutum

Eğitimde bireyin duyuşsal özelliklerinin desteklenmesi ve bu özelliklerin geliştirilmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İlgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı ve benlik gibi psikolojik yapılar duyuşsal alanın birer boyutlarıdır (Akdemir, 2006).

İnceoğlu (1993, s.15) tutumu “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” olarak açıklamaktadır. Demirel’e (1993) göre ise tutum; bireyin belli varlıklar ve durumlar karşısında belli davranışlar sergilemesine yol açan öğrenilmiş eğilimdir. Tavşancıl’a (2002) göre tutum, bireylerin kişiyi, grubu, kurumu veya herhangi bir düşünceyi kabul etmesi veya etmemesi biçiminde görülen, duygusal bir hazır oluş eğilimidir. Bir tutumun inanç yönü ile duygu yönü bir etkileşim halindedir ve bu yönler birbirini etkiler (Ömeroğlu, 2006).

Tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı fakat bireyin gözlenebilen davranışlarından yola çıkarak davranışı düzenleyen bir eğilim olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 1988). Tutum; bir etkileşim sonucu meydana gelen çeşitli duygusal yaşantıların bireyin zihninde birtakım düşünsel yapıları organize etmesi ve böylece tepkide belirli bir yapılanmanın meydana gelmesi olarak özetlenebilir (Pehlivan, 1997).

Tutum, bireyin davranış seçimi üzerinde etkili içsel bir durum olarak da tanımlanabilir. Bu içsel durumların zihinsel olduğu gibi ilgi, motivasyon, tutum gibi boyutları olan duyuşsal yönleri de bulunmaktadır (Arslan, 2008). Tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını

birbirleriyle doğru orantılı olarak etkiler (Akdemir, 2006). Tutumlarda çoğunlukla birbirleriyle uyum halindeki bu üç faktöre tutumların öğeleri ya da ABC modeli denir (Pehlivan, 2008). Bu üç faktör; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel boyut; tutum ile ilgili sahip olunan bilgi düşünce ve inançları, duygusal boyut; tutum objesini sevmeme ya da reddetme gibi birtakım duyguları, davranışsal boyut ise tutum objesine yönelik birtakım davranışlarda bulunma durumunu ifade eder (Pehlivan, 1997).

Pehlivan'ın (1997) Tolan, İsen ve Batmaz'dan aktardığına göre Sherif ve Sherif'in 1969 yılında yazdıkları "Sosyal Psikoloji" adlı kitapta tutumların özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- a- Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılır.
- b- Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir. Bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam ederler.
- c- Tutumlar birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
- d- İnsan ve nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla bir etkilenme, güdülenme (yanlılık) süreci ortaya çıkmaktadır.
- e- Tutumun oluşması ve biçimlenmesi için birbiriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada bulunması zorunludur.
- f- Genel olarak kişisel tutumların oluşmasıyla ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşumuna da uygulanabilir.

Kağıtçıbaşı (1999) tutumlarla ilgili olarak bazı özellikler sıralamıştır:

1. Tutumlar doğuştan getirilmez, sonradan yaşantılar sonucu kazanılır. Tutumlar yaşantılar ve deneyimler yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar kısa süreli değildir. Bireyler yaşamlarının belirli bir döneminde aynı düşünceye sahip olabilir.
3. Tutumlar, insanın çevresini anlamasını ve yorumlamasını kolaylaştırır.
4. İnsan-obje ilişkisinde tutumların etkisi ile oluşan bir taraf ortaya çıkar.
5. Bireyin bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşturabilmesi, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkmaktadır.
6. Bireyin tutumları gibi toplumun tutumları da bulunmaktadır.
7. Tutum bir tepki değil, tepkiyi gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz edimlere neden olabilir.

İnsanların davranışları tutumlardan önemli ölçüde etkilenir. Tutumlar birçok yolla öğrenilirler. Çağırışım, taklit ve pekiştirme bu sürecin belirleyici kavramları arasındadır. Birey yaşamının ilk yıllarında çoğunlukla ebeveynleriyle birlikte zaman geçirirler. Bu süreç sonunda onların davranışlarını kopya ederek onların inandıklarına inanmaya başlarlar (Pehlivan, 2008). Bu süreç arkadaşları, öğretmenleri ya da bireyin yaşamındaki önemli bir kişi için de benzer şekilde devam etmektedir. Tutumlar tek bir olay sonucunda oluşabileceği gibi birden fazla yaşantı sonucunda da oluşabilmektedir. Bunlarla birlikte tutumlar farklı insanların taklidi ile de oluşum gösterebilir (Akdemir, 2006). Tutum öğrenme ve değiştirmede bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Bunlar (Gagne, 1985):

1. İçsel Koşullar: Bireyin tutum geliştireceği durum ya da olaya dair bilişsel ve davranışsal ön yeterlilik ve bilgiye sahip olması durumudur. Örneğin, bireyin bir matematik problemini çözebilmesi için bireyin hesap yapmayı bilmesi gerekir. Yeterli ön bilgi ve yeterliliğe sahip olan birey tutum edinimi sağlar. Eğer tutum öğrenme bir taklit yoluyla gerçekleşecekse bireyin taklit edeceği kişinin davranış ve tutumlarına hayranlık duyması beklenmektedir.

2. Dışsal Koşullar: Öğrenilen tutumun duygusal yaşantıyla bağdaşık olma durumu ya da dıştan gözlenen davranışların iyi veya kötü neticelenmesi durumudur.

2.3.1. Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum, bireyin okumaya yaklaşımı ya da okumadan kaçışı olarak ifade edilebilir (Kuşdemir, 2019). Okumanın yararına dair gözlemleri olan ve okuma alışkanlığına sahip bireylerle büyüyen öğrenciler, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik geliştirmiş oldukları tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Akkaya ve Özdemir'in (2013) ifadelerinden yola çıkarak okuma alışkanlığının bir süreç içerisinde yerleştiği, bu süreçte aile, okul ve çevrenin birlikte etkili olduğu görülmektedir. Okula başlamadan önce aileden okuma sevgisi ve hazzı edinen birey, okulda da yapılan çalışmalar ile okumayı alışkanlık haline getirebilir (Akkaya ve Özdemir, 2013).

Öğrenciler daha önce okumaya yönelik farklı tutumlar oluşturarak sınıflara gelmekte ve bu tutumlar öğrencilerin derslerine ve ders başarılarına etki etmektedir (Çakıcı, 2007). Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumları okuma ile ilgili daha önceki tecrübe ettikleri ön yaşantılarına bağlıdır.

Öğrenciler erken çocukluk dönemlerinden itibaren okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilirlerse oluşturdukları bu olumlu tutum ileriki yaşlarında da gelişmeye devam

edecektir (Kotaman, 2008). Bu durum sayesinde öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri okumaya karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumlarında önemli bir etkileye sahip olacaktır (Sallabaş, 2008). Yapılan araştırmalarda erken yaşta kitap okumayla tanışmanın okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir faktör olduğu, bu sebeple de özellikle ailelerin ve öğretmenlerin olumlu rol model olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırmaları gerektiği ifade edilmektedir (Batur vd., 2010).

Okumaya yönelik geliştirilen tutumun en belirleyici olduğu süreç öğretim sürecidir. Bireyin hem eğitim öğretim hayatı hem de sosyal hayatında aktif rol oynayan okuma ve sosyal hayatından edindiği birtakım tecrübeler bireyin geleceğini şekillendirmesinde birer etkidir. Bu nedenle bireyin okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması önemlidir (Karahan, 2018).

İyi bir okuyucu olmanın gereklilikleri arasında olumlu bir tutum sahibi olmak bulunmaktadır. Olumlu bir tutum için ise güven gerekmektedir. Bireyler okuma yeteneğine güvendiği ölçüde iyi ve başarılı okuyucudur (Flemming, 1996). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkilemek için öğrencilerin okumaya dair sahip oldukları ve önceden oluşturdukları tutumları, öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları metin türlerini, ilgi alanlarını, sosyal hayatlarındaki ve ailelerindeki bireylerin okuma hakkındaki düşünce ve tutumlarını iyi bilmek gerekmektedir (Çakıcı, 2007). Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek türdeki kitaplar, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde yardımcı olacaktır. Çakıcı'ya (2007) göre öğrencilerin okuma ilgileri üzerinde yapılan araştırmaların genel sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

- 1) İlgi alanları yaşa bağlı olarak azalma göstermektedir.
 - 2) Cinsiyetin etkisi yaşa bağlı olarak artış göstermektedir.
 - 3) Kızlar erkeklerin ilgi alanlarına giren kitapları, erkeklerin kızların ilgi alanlarına giren kitapları okuduklarından daha çok okumaktadırlar.
 - 4) Erkekler bilim, makineler, spor ve macera içeren kitapları okurlar
 - 5) Kızlar insan ilişkileri ve duygusal yönü ağır basan kitapları okurlar.
- Tutumlar sonradan öğrenilirler. Doğuştan gelmezler (Balcı vd., 2012).

Okumaya yönelik tutum da zaman içinde olumlu deneyimler ve yaşantılar yoluyla geliştirilir. Okumaya yönelik tutumla ilgili araştırmalar sonucunda elde edilen önemli bulgular şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Okumaya yönelik tutumlar zamanla daha kötü bir hale gelmektedir.

2) Okumaya yönelik tutumlar özellikle kötü okuyucular arasında hızlı bir şekilde kötüye gitmektedir.

3) Kızlar, erkeklerden daha olumlu okumaya yönelik tutuma sahiptirler.

4) Etnik grup üyelerinin okumaya yönelik tutumla aralarında güçlü bir ilişki yoktur.

5) Öğretimde uygulanan yöntem ve tekniklerin tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi vardır (McKenna vd., 1995).

Okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için bireylerin okuma eylemini sevmesi, okumaya karşı olumsuz duygu ve düşünceler geliştirmemesi gerekmektedir. Bireylerin okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesi bu noktada oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen, çocuğun ihtiyaçlarını ve tutumlarını iyi gözeterek öğretim planlamasını buna göre şekillendirmelidir. Çünkü öğrencilerin geliştirdikleri okuma tutumları, okulda tutulan resmi kayıtlarda yer almayan veya sınavlar ile gözlemlenemeyen bir özelliktir (Çakıcı, 2007). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile tutumlarını gözetten bir planlama yapması ve öğrenciyi iyi tanması büyük önem taşır. Çakıcı'ya (2007) göre; öğretmenlerin öğrencileri ile belirli görüşmeler yapması veya bir anket uygulayarak öğrencilerin ne tür metinler okuduklarını, bu metinleri neden okuduklarını, hangi zamanlarda okuduklarını, okudukları metinlerin konularını, daha önceki okuma deneyimlerini, okurken kendilerini nasıl hissettiklerini, bir okuyucu olarak kendilerini nasıl gördüklerini öğrenerek değerlendirmeleri ve tüm bu bilgileri derleyerek okuma öğretimi için hazırlanan ders programını düzenlemeleri gerekmektedir.

Okumaya yönelik geliştirilen tutumların ölçülmesi, okuma için gerekli motivasyonun sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin belli durum, nesne ve eylem karşısında belli davranışlar göstermesine neden olan okuma tutumunun olumlu ya da olumsuz olması okuma hızını, okuduğu metni anlama düzeyini etkilemektedir (Yıldız, 2013).

Tutumların doğuştan getirilmemesi ve sonradan oluşturulması çevre faktörünün etkisini göstermektedir (Balcı vd., 2012). Tutumların değiştirilebilir bir nitelik taşıması, okuma eğitiminde ve okumaya karşı geliştirilecek tutumların olumlu yönde olmasında birer yardımcıdır. Eğitim sürecinin öğretmen tarafından doğru şekillendirilmesi okumaya yönelik tutumu da olumlu yönde etkileyecek hatta önceden oluşturulmuş birtakım olumsuz tutumlar var ise değişmesine katkı sağlayacaktır (Çeçen ve Deniz, 2015).

İlkokul öğrencileri için okulun; aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği, okuma alışkanlığı kazandırmada ve okumaya karşı olumlu bir tutum oluşturmada etkin rol oynadığı önemli bir çevre unsuru olduğu söylenebilir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Okumayı öğrenme için gerekli

bir araç olarak kullanabilen, okuma alışkanlığı edinmiş bireyler yetiştirebilmek için okumaya yönelik tutumları incelemek ve elde edilen bilgilerden yararlanmak gereği ortaya çıkmaktadır.

2.4. Müzik

Müzik, insanlığın var oluşu ile birlikte ortaya çıktığı düşünülen insan hayatının en önemli unsurlarından biridir (Sütçü, 2019). Aynı zamanda müzik, insan yaşamın en eski kavramlarından biridir (Angı, 2013). Geçmişten bugüne kadar zamanın değişimi, insanların ve o insanların oluşturduğu toplumların kendilerini yenilemesi ve geliştirmesi ile evrimleşmiş olan müzik, günümüze kadar varlığını sürdürmüştür (Angı, 2013). Karmaşık bir sanat dalı olarak tanımlanabilen aynı zamanda çaba gerektiren müzik sanatı, diğer sanat dalları içerisinde geçmişi en eski zamanlara dayanandır. İnsanlığın doğuşundan itibaren var olmaya başlayan; doğa seslerini yansıtmaya, kendi sesini doğanın seslerine benzetme, ezginin doğuşundaki basamakları oluşturmuştur (Erol, 2001). Müzik kavramına ilişkin bazı tanımlamalara bakılacak olursa: Eflatun'a göre müzik, "tanrının dili" olarak tanımlanıyor iken, Weber'e göre ise "insan ruhunun dilidir" (Uçan, 1994, s.11) Her iki tanımlamada ortak olan husus ise, müzik sanatının her iki tanımlamada da bir dil olarak tasvir edilmesidir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak müzik sanatının kendine has bir iletişim dili (aracı) olarak görüldüğü söylenebilir.

Uçan'ın (1997) tanımıyla müzik; duygu, düşünce ve yaşanmışlıklar, belirli bir hedef ve yöntemle, bir güzellik anlayışı içerisinde birleştirilmiş seslerle sentezleyerek anlatan estetik bir bütündür.

Dede Efendi tarafından yapılan tanımlamada müzik kavramı "insanlığın ahlakını arındıran kutsal bir bilim" olarak ifade edilmiştir. Yine çok önemli bir müzisyen olan Beethoven ise, müzik kavramını "tanrısal bir sanat" olarak açıklamıştır (Uçan, 1994, s.11). Bu her iki ifade de göz önünde bulundurulursa müzik kavramı, her iki müzisyen tarafından da ilahi bir sanat dalı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar müzik kavramına dinsel bir anlam yüklenmekle birlikte bu sanatın insanlık için bahşedilen bir armağan olduğu ifade edilmektedir (İrmik ve Haşhaş, 2020).

Konfüçyus ise müzik kavramını gök ve toprak arasındaki bir uyuma benzeterek olayın metafiziksel bir boyutundan söz etmektedir. Kant ise "hoş duyguları seslerle anlatma sanatı" olarak ifade etmekte olup mana ve içerik yönüne dikkat çekmektedir (İrmik ve Haşhaş, 2020).

Tanımlamalar içerisinde müziği oluşturan öğeler (ses, ritim vs.) bakımından yaklaşmalar olduğu gibi, kavramı bir bilim olarak ele alan tanımlar da mevcuttur. Yapılan tanımların her birinde, konular tanımlayan bireylerin kendi bakış açıları ile ele alınmış ve buradan hareketle

tanımlar yapılmıştır (İrmik ve Haşhaş, 2020). Bu nedenle birçok filozof, sanatçı ve bilim insanı müzik kavramını kendi penceresinden bir bakış açısı ile yorumlamıştır. Müzik kavramı, bu ve bunların benzeri daha birçok tanıma sahip olacak kadar kapsamlı ve karmaşık bir içeriğe sahiptir (İrmik ve Haşhaş, 2020). İnsanoğlu ilk doğanın bir yansımalarını yakalamak için sesini yükseltmiş, sosyalleşmenin bir anahtarı olarak müziğe yönelmiş ve inançlarında bir araç olarak müziğe yer vermişlerdir.

“Müzik, insanlık tarihi boyunca insanların oluşturduğu toplumları sürekli ilgilendiren; değişik işlevleriyle onların iç içe bulunduğu; zamana ve ortama göre, eğitim kültür ve gelişmişlik düzeyi ile de doğru orantılı bir biçimde etkisi değişen; ilk önce bir bilim, sonra da bir sanat dalıdır” (Küçüköncü, 2000, s.2). Müzik ortaya çıktığı ilk zamanlardan bu yana; insanlar ve toplumlar için kendini ifade etmenin bir aracı, tanımlamanın ve anlatmanın; insanların birbirleri ile uzlaşmasının bir yolu olarak kullanılmıştır (Angı, 2013).

Müzik sanatı, ülke, dil, din, ırk kavramlarının üstünde ortak bir dile sahiptir. Bu bağlamda dili bilinmeyen yabancı uyruklu bir müzisyenin icra ettiği performans etkileyici olabilmekte ve bireyde estetik bir haz doğurabilmektedir (İrmik ve Haşhaş, 2020). Duygu ve düşüncelerin sentezi olan müzik, sahip olduğu ifade gücü açısından oldukça büyük bir etkiye sahiptir.

Müzik, birden fazla boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; besteleme, icra ve dinleme olarak ifade edilmektedir. Müzik, en küçük aile yapısından başlayarak geniş bir coğrafyaya ulaşarak; toplumsal, sosyal ve kültürel etki sahasına sahiptir. Bu kültürel yapıların içinde bireylerin sahip olduğu eğitim ve kültür düzeylerine göre, farklı müzik kültürlerine ait toplumsal gruplar; müziğin etki ettiği alanı küçük bir toplumsal yapıdan, bütün dünyaya ulaşan bir toplumsal yapı haline getirmektedir (Küçüköncü, 2000).

Müzik, yüzyıllar boyunca insanın ruhunu derinden etkileyen büyük bir güce sahip olması sebebiyle, bireyin yaşamının birçok boyutunda yer edinerek kutsal sayılmıştır. Din alanında da kullanılmasıyla birlikte kutsal törenlere eşlik etmiştir (Angı, 2013). İzlenen filmlere bakıldığında müziğin duygular üzerinde etkili olduğu film müziklerinin dramatik olmayan bazı sahnelerde duyguları nasıl değiştirdiği, yaşanacak olayları nasıl hissettirdiğini ya da kahramanlarının psikolojik durumlarını onlar bir şey söylemeseler de ifade edebildiğini görmek mümkündür (Canakay, 2006). Müzikal makamlar (scale), aralıklar ve benzeri müzikal bileşenlerin duygular arasında bağıntılar kurduğu görülmektedir. Majör aralıkların sevinç, zafer ve mutluluğu; minör aralıkların ise üzüntü, hüznün ve özlemi hissettirdiği görülmektedir.

Besteciler ve müzisyenler, bu yapısal örüntüleri kullanarak belli duyguları iletirler (Forde, 2008).

Müzik; ses, ritim, melodi ve armoni kavramlarının bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Yorumlama kalitesi arttırılmak istenirse bu kavramalara ek olarak nüans özelliklerinin de eklenmesi gerekir (İrmik ve Haşhaş, 2020). Özellikle nüans kullanımı, bir yemeğin aromalandırılmasına katkıda bulunan baharatlara benzetilerek müzik eserlerinin etkileyici gücüne güç katabilecek düzeyde önemli olabilir. Müzik eserlerine nüans eklenerek verilmek istenen mesaj derinleştirilebilir, duygular güçlendirilebilir. Öncelikle ses en temel unsurdur. Daha sonra ritim gelir. Melodi ise ardışık seslere anlam katan sihirli bir formül gibidir (İrmik ve Haşhaş, 2020). Müzik eserinin formülü içerisinde barındırdığı melodisinde gizlidir. Armoni ise daha çok sanatsal içerikle tasarlanmış müzik ürünlerinde kullanılan bir yapıdır. Bu yapı melodinin daha zengin ve ayrıntılı bir şekilde duyulmasına odaklanmaktadır. Nüanslar müziği monotonluktan kurtaran ve müziğe ifade kazandıran önemli yapılardır. Müzikte kullanılan temel nüans işaretleri (gürlük basamakları) şu şekilde açıklanabilir: Pianissimo = çok hafif, piano= hafif, mezzopiano = orta hafiflikte, mezzoforte = orta kuvvette, forte = kuvvetli, fortissimo = çok kuvvetli şeklindedir (Em ve Yöndem, 2021).

Müzik yoluyla toplumdaki insanlar en basit duygularından en derin ve yoğun duygularına kadar kendini ifade edebilmektedir. Kendini ifade edebilmekte bir araç görevi üstlenen müzik, eğitimde de araç olarak kullanılabilir (Yıldız, 2002). Müzik, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebileceğimiz bir sanat dalı olmakla birlikte, günümüzde endüstriyel bir güç olarak da oldukça önemlidir. Müzik çok eski zamanlardan bu güne kadar eğlence, dinlenme, eğitim gibi alanların yanı sıra; askeri, terapi, dinsel, rehabilitasyon, pazarlama, sağlık vb. alanlarında da bir araç olarak kullanmıştır (Angı, 2013). Bu ve benzeri alanlarda müzik, kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmış ve etkili bir araç haline gelmiştir.

Müzik, eğitimde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran, etkinliğini arttıran bir araç görevi üstlenmektedir. Müzik çocuğun yaşamındaki eğitimin temelini oluşturarak, eğitimin boyutunu anlamlı bir noktaya getirmektedir. Aynı zamanda müzik eğitimde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Yıldız, 2002).

Tarihsel süreç incelendiğinde müziğin eski çağlardan itibaren eğitimde araç olarak kullanıldığı bilinmektedir. Müzik eğitimi bireylerin kişilik, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimine katkıda bulunmaktadır (Özen, 2004).

"Müzik, özü itibarıyla eğitsel bir nitelik taşır. Herkes, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey alır; bir şey edinir; bir şey kazanır" (Uçan,

1996, s.30). Farklı alanlarda uygulanan müzik destekli eğitim insanlar üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Çeşit ve Ece, 2007). Müzik destekli öğretimin çocuklara dinleme becerisi kazandırdığı ve öğrenmelerde dikkat sürelerinin uzamasını sağladığı görülmektedir (Senemoğlu, 2009). Okuma-yazma, Türkçe, Matematik, Yabancı dil gibi farklı disiplinlerde kullanılan müzik disiplinler arasında olumlu öğrenmeler sağlamaktadır.

Müzik dersi öğrencilerin estetik yönünü geliştirmek, duygu ve düşüncelerini müzik yoluyla ifade etmelerine olanak sağlamak, müzik yoluyla zihinsel becerilerini geliştirmek gibi amaçlara sahiptir (MEB, 2006). Öğrencilerin estetik yönünü geliştirmek, kendilerini ifade etmelerini sağlamak, zihinsel becerilerini geliştirmek; Türkçe dersi amaçları arasında da bulunmaktadır.

Türkçe ve Müzik öğretiminin ortak amaçları incelendiğinde, Türkçe öğretiminin öğrencilerin estetik yönlerini geliştirme amacı ile Müzik öğretiminin dinleme becerisini geliştirme amaçları birbirini tamamlar niteliktedir. Türkçe derslerinde öğrencilere konuya uygun bir müzik dinletilmesi veya bir şiirin duyguyu yansıtan bir müzikle birlikte okunması; disiplinler arası çalışmalara örnek verilebilir. Disiplinler arası teriminin anlaşılabilmesi için öncelikle disiplin kelimesinin tanımı anlaşılmalıdır.

2.5. Disiplinler Arası Öğretim ve Müzik

Disiplin kelimesi “öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı.” (TDK, 2022); Disiplinler arası terimi ise geniş bir temayı, problemi, konuyu veya deneyimi incelemek için birden fazla disiplinden metodoloji ve dili bilinçli bir şekilde uygulayan bilgiler bütünü ve müfredat yaklaşımı (Jacobs, 1986) olarak tanımlanmaktadır. Disiplinler arası anlayış, insan davranışlarının karmaşık olduğunu ve ancak bir bütün olarak çalışılması durumunda gerçek davranışların ortaya çıkarılabileceğini savunur (Çekici ve Şahbaz, 2012).

Disipliner öğretimin bir konu alanı (Türkçe, Matematik gibi) çerçevesinde yapılan öğretim olduğu düşünülürse, disiplinler arası öğretim, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1996). Bu yaklaşımda amaç, disiplinleri birleştirmek; hedef, tema, konu ve problemlerin araştırılmasına odaklanmaktır. Bu öğretim yaklaşımı ile bütünleşmiş bir eğitim alan öğrenciler, farklı bakış açılarıyla farklı disiplinler arasında ilişkiler kurabilmekte ve daha derin öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir (Aybek ve Duman, 2003).

Disiplinler arası öğretimde bir kavram, konu veya problem merkeze alınarak, bu kavramı değişik yönleriyle aydınlatacak bilgi ve beceriler bir araya getirilir. Asıl hedef dersin

konusunu oluşturan kavramın incelenmesi olmakla birlikte, merkezde bulunan kavrama etki eden farklı konu alanlarının ilgili bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi de hedefler içerisinde bulunmaktadır. Yani disiplinler arası bir öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin kazanılabilmesinde hem de bunların anlamlı birer bütün halinde kullanılabilmesine yardımcı olur (Yıldırım, 1996). Farklı alanlarda öğrenilen bilgi ve beceriler, problemlerin çözümüne yönelik olarak birleştirilir. Çoğu zaman bu birleştirmenin otomatik olarak öğrenci tarafından gerçekleştirileceği varsayılmaktadır.

Disiplinler arası öğretim farklı konu alanlarını azar azar bir araya getirmenin ötesinde birbiri ile ilgili konu alanlarının anlamlı olarak örgütlenmesi sürecini kapsar. Disiplinler arası eğitimde disiplinlerdeki ortak öğeleri birleştirmek ve anlamlı bir bütünlük oluşturmak hedeflenir. Disiplinler arası anlayışta birbirinden kopuk bir anlayış yerine, birbirini tamamlayan ve sürekli birbirine ihtiyaç duyan bir anlayış hakimdir (Çekici ve Kanatlı, 2013). Birbirini tamamlayarak düşünme ve değerlendirme becerisi temele alınır. Yıldırım (1996), çok yönlü düşünme becerisinin disiplinler arası eğitimin en önemli hedeflerinden olduğunu belirtir.

Aybek (2001), disiplinler arası öğretimin öğrencilerin bilgiyi bütünleştirmesine olanak sunarak öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünelere sevk eden bir yaklaşım olarak değerlendirir. Öğrenmelerin bütünlük içerisinde gerçekleşmesi kazanılan bilgilerin günlük hayatta kullanılabilirliğini ve işlevselliğini arttırmaktadır. “Eğitimin bütünlük kazanarak günlük yaşamda işlevselleşmesi, çok yönlü düşünmeyi özendirme; disiplinler arası eğitimin önemli kazanımlarındandır” (Çekici ve Kanatlı, 2013).

Birey bilgiyi ezberlemek yerine ilişkiler kurarak, analiz ve sentez yeteneklerini kullanarak bilgiye kendisi ulaşabilmekte ve kullanabilmektedir. Bu bağlamda, öğretim programları, disiplinler arası yaklaşım ile öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri yerine bilgiye ulaşmalarını sağlamayı amaçlar (Aybek, 2001). Bilgiye ulaşan birey kendisi için gerekli olan bilgiyi gerekli zamanlarda kullanabilmelidir.

Eğitim programlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin günlük hayata aktarılabilmesi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu durumun gerçekleşebilmesi ise farklı alanlardaki bilgilerin ilişkilendirilerek bütünleştirilmesi ile mümkündür. Günlük hayatta karşılaşılan durumlar birbirinden kopuk değil, birbiri ile bağlantılı ve aşamalıdır. Bir problem durumunu çözebilmek için birden fazla bilgiyi analiz edip sentezlemek ve bütünleştirerek değerlendirmek gerekir.

Kendini ifade edebilmekte bir araç görevi üstlenen müzik, eğitimde de araç olarak kullanılabilir. Müzik, eğitimin farklı alanlarında öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran,

eğlenceli hale getiren bir araçtır. “müzik çocuğun yaşamında sağlam bir eğitim temeli, anlamlı bir eğitim boyutu, kullanışlı bir eğitim aracı, etkili bir öğretim yöntemi ve önemli bir eğitim alanıdır” (Yıldız, 2002, s.13-14).

Farklı alanlarda uygulanan müzik destekli eğitimin insanlar üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Çeşit ve Ece, 2011). Müziğin disiplinler arasında kullanımında ise olumlu veya olumsuz olarak net bir değerlendirme bulunmamaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Okuma ile İlgili Araştırmalar

Akyol ve DüNDAR’ın (2014) “Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması” isimli araştırmaları okuma ve anlama problemi olan ve ilkökul ikinci sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma ve anlama problemlerinin tespit edilmesi ve bu problemlerin giderilmesine yönelik olarak yapılan uygulama ve değerlendirmelerden oluşmaktadır. Bu çalışma bir örnek olay çalışmasıdır. Yapılan araştırmada okuma ve anlama hatalarının tespiti ve değerlendirilmesinde “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma 11 hafta sürmüştür. Öğrencinin okuma sırasında yapmış olduğu hataların çoğunlukla motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okumaya karşı motivasyonunun artırılması amacı ile Türkçe kitabındaki 7 metinde geçen isimler kendi ismi ile değiştirilmiştir. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için “Tekrarlı Okuma Yöntemi” seçilmiş ve çalışmalar tekrarlı okuma yöntemi ile sürdürülmüştür. Ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan denek son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Akyol ve Kodan (2016) “Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı” adlı çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin katkısını incelemiştir. Çalışma Bayburt il merkezindeki bir ilkökulda 4. Sınıfa gitmekte olan ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki kamera kayıtları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonunda öğrencinin okuma performansının düşük olduğu ve “Endişe Düzeyi”nde olduğu tespit edilmiştir. Belirli tespitlerden sonra öğrenciye uygun bir okuma planı hazırlanmıştır. Program 45 ders saati boyunca uygulanmıştır. Sürecin sonunda

öğrencinin okuması tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma sonunda öğrencinin kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde olumlu bir değişim olduğu görülmüştür. Bu çalışma okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygun yöntem ve teknikler seçildiği takdirde bu öğrencilerin okuma becerilerinin gelişebildiğine dair bir örnek niteliğinde olması açısından önem taşımaktadır.

Akyol ve Yıldız (2011) “İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunu araştırmışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki 481 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır, Araştırmada elde edilen veriler; Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarısı Testi ve Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu; rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Okulda yapılan okumaların daha çok dışsal motivasyondan etkilenirken, bireyin kendi okumalarının daha çok içsel motivasyondan etkilendiği görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının doğrudan okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

2.6.2. Okuma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

İzci ve Kaya (2021) “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelemesi üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman il merkezi ve bağlı ilçe, köylerdeki 17 okulda öğrenimine devam eden toplam 623 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin okuma kaygılarını ölçmek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucunda ilkokula 60-65 aylık başlayan çocukların 66 aydan sonra başlayan çocuklara göre daha yüksek kaygı düzeyinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca elde edilen verilere göre erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha yüksek kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanılan çevre faktörü baz alındığında köyde yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin şehir ve ilçede yaşayan çocuklara

göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı, okul öncesi eğitime dâhil olan çocuklarında kaygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Dursun ve Özenç (2019) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarını ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını, Türkçeye yönelik tutumlarını ve ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yürütmüşlerdir. Araştırmada betimsel modellerden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Kayseri il merkezinde eğitimine devam eden dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem oranlı küme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma seçkisiz atama yoluyla farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan dört ilkokulda öğrenim gören ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okuma Kaygı Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde ve pearson korelasyon katsayısı teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ara sıra aralığında olduğu, Türkçe dersine yönelik tutumlarının ise kararsız aralığında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygılarının ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Türkben (2020) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ilişki tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray merkezde eğitimine devam eden 286 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Ölçeği” (Uyar, 2015), “Okuma Kaygısı Ölçeği” (Melanlıoğlu, 2014) ve “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okumaya karşı motivasyonları ve okuma kaygıları normal bir dağılım göstermektedir. Yapılan çalışma sonucunda, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının yüksek, okuma kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bir diğer bulguya göre ise araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonları arasında

yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılrken; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aygün (2021) “İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü” adlı çalışmasında ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlıklarının rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada kullanılan veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören Çanakkale il merkezindeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya toplamda 403 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanması için araç olarak; Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okuma alışkanlığının okuma becerisini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Ayrıca okuma kaygısının da bireyin okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar karşısında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumaya dair kaygı seviyelerinin etkili olduğu saptanmıştır.

Ceyhan ve Yıldız (2016) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yürüttükleri çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygıları üzerindeki değişkenleri incelemek ve okuma kaygısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Sincan ilçesinde bir ilkokulda eğitimine devam eden 317 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formu, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği’ ve Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Yazma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular neticesinde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, cinsiyet ile anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim alanların ve her gün kitap okuyanların okuma kaygılarının diğerlerine oranla daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının anne ve baba eğitim duruma göre anlamlı farklılık göstermezken, okulöncesi eğitim alanların düzenli kitap okuyanların ve cinsiyeti kız olanların

yazma kaygılarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda okuma ve yazma kaygıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır.

2.6.3. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Özdemir ve Şerbetçi (2018), ‘İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları’ adlı çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelemektedir. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örneklemeyle belirlenmiş olup örnekleme 3 ilkokul bulunmaktadır. Çalışma bu 3 ilkokulda eğitim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüş olup ölçekler uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 10-14 Nisan 2017 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Darıcan (2014) tarafından geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin sahip olduğu okuma tutumlarının güçlü olduğu, kız öğrencilerin okuma tutumunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ailede var olan okuma kültürünün çocukların okuma tutumunda anlamlı farklar çıkmasında etkili olduğu görülmüştür. Erken çocukluk döneminde gazete, dergi, okuma yazma materyalleri ile tanışan ve içerisinde kitap bulunan ortamlarda zaman geçiren çocukların okuma tutumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkiye rastlamıştır.

Demir ve Erdoğan (2016) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Okuma Tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini Sakarya ili Pamukova ilçesi 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Ünal (2006) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve evde kitaplıkları bulunan öğrencilerin kitaplıkları olmayanlara göre okumaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailenin eğitim durumu ve ailenin maddi durumunun istatistiki açıdan okumaya yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra kitap okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kuşdemir (2019) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okumaya

yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Kırıkkale il merkezinde eğitim gören 165 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi istatistik programı ile sağlanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin sahip oldukları okuma tutumunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin öğrenim durumları, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri anne ve babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çeçen ve Deniz (2015) “Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları” adlı çalışmalarında Diyarbakır ilindeki lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örnekleme metoduyla seçilmiştir. Örnekleme Diyarbakır il merkezinde öğrenim gören 377 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Verileri toplamak aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda lise öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf, öğrenim alanı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, aile gelir durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Balcı, Büyükkız ve Uyar (2012) “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmalarında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarını incelenmeyi hedeflenmiştir. Araştırmanın evrenini Hatay ili Antakya ilçesinde öğrenim gören ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini sosyo-ekonomik bakımdan farklılık gösteren beş ilköğretim okulundan toplamda 403 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik çevre faktörünün ise okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, örneklem grubundaki öğrencilerin beşte ikisinin "orta düzeyde okuyucu", beşte ikisinin "çok okuyan okuyucu" olarak nitelendirilebileceği

görülmektedir. Çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün aktif olarak sınıf veya okul kitaplıklarını kullandıkları görülmüştür. Ancak öğrencilerin büyük bölümünün halk kütüphanesi üyesi olmadığı ve büyük bir oranının halk kütüphanelerini aktif olarak kullanmadıkları saptanmıştır.

Akkaya ve Özdemir (2013) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, İzmir ili Buca ilçesindeki 10 liseden tabakalı tesadüfi örneklemeyle belirlenen toplamda 525 öğrenci oluşturmaktadır. Veri aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilirken; tutum puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri ağırlıklı derslere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgular, ailelerin eğitim durumlarının ve mesleklerinin ise anlamlı bir farka neden olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayırdıkları süre ve okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki; ailenin aylık geliri arasında negatif yönlü ve düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İzci ve Özkara (2016) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın evrenini, Antalya merkez ilçelerine bağlı İlköğretim Okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan 15 farklı ilköğretim okulundan rastsal olarak seçilmiş toplam 402, beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın modelini betimsel araştırma türlerinden olan tarama modeli oluşturmaktadır. Çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve noktalama işaretlerinin uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile virgül, ünlem, parantez ve denden işaretlerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiş olup; öğrencilerin cinsiyetlerinin noktalama işaretlerinin doğru kullanımına etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çakıcı (2007) “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmasında ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Ön örgütleyiciler sadece deney grubuna verilmiştir. Araştırma 62 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. Veriler İngilizce okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını “değer verme” alt boyutunda etkilediği saptanmıştır. Diğer bir alt boyut olan “ilgi” boyutunda ise etkilemediği görülmüştür. Cinsiyete göre incelendiğinde ise kız öğrencilerin ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir.

2.6.4. Müziğin Disiplinler Arası Öğretimde Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Alır ve Çaydere (2017) “İlkokuma Eğitimi Ve Müzik” isimli araştırmalarında ilkokuma eğitiminde müzik destekli eğitimin etkilerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplu son test modeli ve deneysel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Elmadağ ilçesi Barut İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ve birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde müzik destekli ilkokuma eğitiminin, ilkokuma eğitimi aşamalarından, “ünsüz ses/harf tanıma” ve “hece oluşturma” kazanımları üzerinde etkili olduğu görülmüş; “cümleye soluk alarak başlama”, “ünlü ses/harf tanıma”, “kelime oluşturma”, “cümle oluşturma” kazanımları üzerinde ise anlamlı bir etki yaratmamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre bu yöntemin ilkokuma sürecinin bazı basamakları üzerinde destekleyici etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunda yapılan “müzik destekli ilkokuma eğitimi” nin müziksel kazanımlar (ezgi, ritim tekrarı, toplu ve bireysel uyum, birlikte hareket edebilme, diyafram nefesi kullanımı) üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Çelikkol (2007) “Kelimelerin Kazanımında Müziğin Etkisi” adlı araştırmasında Türkçe derslerinde kelime kazanımında müziğin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe 6. ve 7. Öğrencilerinin Türkçe derslerinde kelime kazanımında müziğin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İstanbul ili Ömerli ilçesindeki iki ayrı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Örneklem 87 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. Deney grubuna kelime ve kelime grupları müzik ile birlikte öğretilirken, kontrol grubuna ise klasik yöntemlerle beraber öğretilmiştir. Uygulamalardan önce öğrencilerin kelime bilgilerini ölçmek amacıyla

kelime bilgisini ölçen bir test ile birlikte bir bilgi anketi uygulanmıştır. Uygulamadan sonra kelime bilgisini ölçen test tekrar son test olarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Kelime kazanımında müziğin kullanılmasının, klasik yönetime göre başarıyı arttırdığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe derslerinde müzik kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik güdülerinin ve katılımlarının artmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe derslerinde müzikten yararlanmak dersi daha etkin duruma getirmekte ve öğrencinin dersteki verimini arttırmaktadır.

Doğan ve Işıtan (2020) “Müzik Destekli Matematik Öğretiminin Erişi ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmaları müzik destekli matematik öğretiminin kesirler konusunda erişimi ve tutuma etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öncelikle 5. sınıf “Kesirlerle İşlemler” alt öğrenme alanında bulunan kazanımlara ait etkinlik ve çalışmalar hazırlanmıştır. Bu çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş Matematik Erişi Testi ve Nazlıçipek-Erkin'in 2002 yılında geliştirdikleri Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere ölçme araçları ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik erişimini arttırdığı, bununla birlikte öğrencilerin matematik tutumlarını kontrol grubuna göre daha olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kocabaş (2022) “Disiplinlerarası Yaklaşımda Bir Model Önerisi: Müzikle Matematik Öğretimi” adlı çalışmasında yapılan araştırmalarla pek çok alanda olumlu etkilerinin ortaya konulduğu müziğin, matematik öğretiminde disiplinlerarası kullanımının, öğretim yöntem ve tekniklerine bir katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Çalışmanın amacı matematik dersi kapsamında müzik destekli materyaller ile İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin tutum, erişimi, çoklu zekâ alanları ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkilerini araştırmak ve müziğin matematik dersinde kullanımına yönelik bir model önerisinde bulunmaktadır. Bu çalışma, gözlemsel bir durum çalışmasıdır. Bu model müziğin matematik dersinde kullanımında sistematik uygulamalar yapılmasına olanak tanıyacaktır. Geliştirilen model önerisi müzik, eğitim bilimleri, matematik öğretimi, sınıf eğitimi, istatistik, ölçme ve değerlendirme alanlarına dayalı disiplinlerarası bir yaklaşımı sergilemektedir.

Sarikaya (2019) “Müzik Eşliğinde Okumanın Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anlama Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması” isimli araştırmasında müzik eşliğinde okumanın Türkçe Öğretmeni adaylarının anlama becerilerine etkisini ortaya çıkarmayı

hedeflemektedir. Çalışma grubunu Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test - son test kontrol gruplu deneysel yöntem, nitel boyutunda ise görüşme yöntemi uygulanmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Anlama Becerisi Testi 1 ve Anlama Becerisi Testi 2, nitel veriler ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre müziğin Türkçe öğretmeni adaylarının anlama becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerde ise adayların çoğunun okuma sırasında müzikten olumsuz etkilendiği, müziğin adayların anlama becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Şahin (2021) “Müzikle Eğitimin İlkokuma Yazma Öğretimine Etkisi” adlı çalışmasında bestelenen şarkıların ilkokuma yazma eğitiminde kullanılmasının sürece etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Eskişehir ilindeki bir ilkokuldaki 1. Sınıf seviyesindeki iki şube ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gömülü karma desenden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma becerileri 4 ay boyunca gözlemlenmiş ve elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Çalışma süresince araştırmacılar tarafından günlükler kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre iki grup arasında deney grubu lehine sesli okuma becerilerinde ve yazma becerilerinde ortalama bir fark gözlemlenirken; okuma hızlarında da anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin müziksel becerilerinde ve ilk okuma yazma öğretimine karşı geliştirdikleri tutumlarında artış gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

“Çalışma yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen ile yapılandırılmıştır. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenir. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar” (Büyüköztürk vd., 2019, s.216). Deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenir. Bu araştırmada müzikli okuma uygulamalarının deney grubu ilkokul öğrencilerine yapılan egzersizlerle okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki değişimi saptanmaya çalışıldığı için araştırma yarı deneysel modele karşılık gelmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Gaziantep ili Nizip İlçesinde Nizip İlkokulu'nda öğrenim gören 4-A ve 4-B öğrencileri oluşturmaktadır. Bölge sınır bölgesi olması sebebiyle öğrencilerin bir kısmını Suriye kökenli mülteci öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Müzikli Okuma çalışmalarının uygulandığı grup deney grubu, müziksiz kitap okuma çalışmalarının uygulandığı grup ise kontrol grubu olarak adlandırılmıştır. Buna göre 4-A sınıfı deney grubu (n=20, 10 kız,10 erkek), 4-B sınıfı kontrol grubu (n=20, 10 kız, 10 erkek), olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği ve Yurdakal (2018) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Okuma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçmeyi hedefleyen Okuma Kaygı Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95 olduğu ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu görülmüştür (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Maddelerde “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan 29 olarak belirlenmiştir (Dursun ve Özenç, 2019). Ölçekten alınan puanlar; 29-52,2 arası “hiçbir zaman” 52,3-75,5 arası “nadiren” 75,6-98,8 arası “ara sıra” 98,9-122,1 arası “çoğu zaman” 122,2-145 arası ise “her zaman” kaygı aralığını belirtmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldiğinde okuma kaygısı artmakta; puanlar düştüğünde ise okuma kaygısı azalmaktadır (Dursun ve Özenç, 2019).

3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek ile ölçülmek istenen ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu kapsamda hedef kitle ilkökul 4. sınıf öğrencileridir. Ölçek yirmi sekiz sorudan oluşmaktadır. Ölçek son hali ile 4 alt faktör ve 28 sorudan oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan her bir alt faktör isimlendirilmiş ve birinci alt faktöre “okumanın katkıları”, ikinci alt faktöre “okumanın anlamı”, üçüncü alt faktöre “okuma etkinlikleri” ve dördüncü alt faktöre ise “okuma süreci” ismi verilmiştir. Puanlamada 100/28 formülü kullanılarak her bir soruya 3,57 puan verilmiştir. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara “düşük tutum”; 41-70 arası puanlara “orta düzey tutum” ve 71-100 arası puanlara ise “yüksek düzeyde tutum” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin Chronbach Alpha katsayısının 0,85 olduğu görülmektedir (Yurdakal, 2018).

3.4. Deneysel İşlemler

Öncelikle deney ve kontrol gruplarına süreç başında “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test uygulamaları yapılmıştır. Deneysel uygulamalar 8 hafta boyunca, haftada 1 ders saati (40 dk) olmak üzere yapılmıştır. Deney grubu ile klasik müzik eşliğinde okumalar yapılırken, kontrol grubu ile ise yalnızca kitap okuma uygulamaları yapılmıştır. Her iki gruba da aynı basıma sahip “Çocuk Kalbi” isimli kitap okutulmuştur. Kitap seçimi yapılırken iki sınıf öğretmenin kitap hakkında fikirleri alınmıştır. Deneysel

uygulamalar sonunda her iki gruba da “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” tekrar uygulanmış ve analizler yapılmıştır.

Deney grubunda kullanılan müziklerin seçiminde MEB’de görevli iki sınıf öğretmeni ve Akdeniz Üniversitesi’nde sınıf eğitimi alanında görev yapan bir akademisyenin fikirleri alınmıştır. Kullanılan müzik türünün seçiminde durağan ve dingin melodiler olmasına dikkat edilmiş ve süreç boyunca sürekli olarak aynı müzikler verilmeye devam edilmiştir. Beethoven, Mozart, Bach ve Chopin’in eserlerinden derlenen enstrümental müzikler kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler öncelikle bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara girilmesi, saklanması, düzenlenmesi ve çözümlenmesi için IBM SPSS Statistics (IBM SPSS Statistics sürüm 25) bilgisayar programı kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlara Skewness ve Kurtosis analizleri yapılmıştır. Okuma Kaygısı Ölçeği Skewness değeri, 0,946, Kurtosis değeri, 0,624’tür. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları Skewness değeri, -1,008 Kurtosis değeri, 1,345 olarak hesaplanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından “katkı” alt boyutu Skewness değeri, -1,365 Kurtosis değeri, 1,682, “anlam” alt boyutu Skewness değeri, -0,750 Kurtosis değeri, 0,392, “etkinlik” alt boyutu Skewness değeri, -0,549 Kurtosis değeri, -0,067, süreç alt boyutu Skewness değeri, -0,354 Kurtosis değeri, -0,622 olarak hesaplanmıştır. Bu testlerden elde edilen değerlerin +2 ve -2 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test- son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Deney grubu ön test ve son test; kontrol grubu ön test ve son test puanlarının analizinde ise bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

OKÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Öntest	20	63,85	19,96	98	.301	.765
Kontrol Öntest	20	61,95	19,89			

Tablo 4.1.' e göre deney ve kontrol gruplarının okuma kaygısı ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=.301$, $p=.765$).

Deney ve kontrol gruplarının okuma kaygısı ölçeği son test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

OKÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Sontest	20	56,50	16,33047	38	-.813	.421
Kontrol Sontest	20	60,30	13,03477	38		

Tablo 4.2.'den elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının okuma kaygısı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=-.813$, $p=.421$).

Deney grubunun okuma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

OKÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Öntest	20	63,85	19,96912	38	.835	.414
Deney Sontest	20	58,50	19,23128	38		

Tablo 4.3.'te yer alan verilere göre deney grubunun okuma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=.835$, $p=.414$).

Kontrol grubunun okuma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Kontrol Grubunun Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

OKÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Kontrol Öntest	20	61,95	19,89307	19	.349	.731
Kontrol Sontest	20	60,30	13,03477	19		

Tablo 4.4.' e göre kontrol grubunun okuma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=.349$, $p=.731$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön Test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımlı gruplar t-Testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

OTÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Öntest	20	63,40	7,08891	38	-.727	.471
Kontrol Öntest	20	65,65	11,87778	38		

Tablo 4.5.' e göre deney ve kontrol gruplarının okuma tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=-.727$, $p=.471$).

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutum ölçeği son test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

OTÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Sontest	20	68,55	9,32159	38	1,035	.307
Kontrol Sontest	20	65,85	7,02083	38		

Tablo 4.6.'dan elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının okuma tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=1,035$ $p=.307$).

Deney grubunun okuma tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *Deney Grubunun Okuma Tutum Ölçeği Ön test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

OTÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Öntest	20	63,40	7,08891	19	-1,965	0,64
Deney Sontest	20	68,55	9,32159	19		

Tablo 4.7.'ye göre deney grubunun okuma tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=-1,965$ $p=0,64$).

Kontrol grubunun okuma tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması amacıyla iki gruba bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Kontrol Grubunun Okuma Tutum Ölçeği Ön test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

OTÖ Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Kontrol Öntest	20	65,65	11,87778	19	-0,54	.957
Kontrol Sontest	20	65,85	7,02083	19		

Tablo 4.8.'de yer alan verilere göre kontrol grubunun okuma tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=-0,54$, $p=.957$).

Deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının arasındaki farklılıkların anlaşılabilmesi için bu boyutlara bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutum ölçeği Okumanın katkıları alt boyutu ön test puanları arasındaki farklılığın ortaya çıkarılması için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Katkı Boyutu Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Öntest	20	20,9500	3,33206	38	-1,159	.254
Kontrol Öntest	20	22,6000	5,42315	31,556		

Tablo 4.9.' a göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın katkıları alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t=-1,159$ $p=.254$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” alt boyutu ön test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Anlam						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Puanı						
Deney	20	15,7500	2,09950	38	-.432	.668
Öntest						
Kontrol	20	16,1000	2,95403	34,293		
Öntest						

Tablo 4.10.’ a göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın anlamı alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t=-.432$ $p=.668$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” alt boyutu ön test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Etkinlik						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Puanı						
Deney	20	15,9500	2,74293	38	1,135	.263
Öntest						
Kontrol	20	14,7500	3,85084	34,333		
Öntest						

Tablo 4.11.’ e göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okuma etkinlikleri alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t=1,135$ $p=.263$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” alt boyutu ön test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Okuma süreci Boyutu Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Öntest	20	10,7500	2,02290	38	-1,860	.071
Kontrol Öntest	20	12,2000	2,83957	34,335		

Tablo 4.12.’ye göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okuma süreci alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t=-1,860$ $p=.071$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” alt boyutu son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.13.’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Katkı Boyutu Puanı	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney Sontest	20	23,3000	4,28092	38	-.986	.330
Kontrol Sontest	20	24,4000	2,56289	31,069		

Tablo 4.13.’e göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın katkıları alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t=-.986$ $p=.330$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” alt boyutu son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.14.’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Anlam						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Deney	20	17,5500	2,35548	38	-.670	.507
Sontest						
Kontrol	20	18,0500	2,48098	37,595		
Sontest						

Tablo 4.14.’e göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın anlamı alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t=-.670$ $p=.507$).

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” alt boyutu son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Etkinlik								
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p	η^2	
Deney								
Sontest	20	16,5500	2,41650	38	3,171	.003	0.20	
Kontrol								
Sontest	20	13,8500	2,94288	36,614				

Tablo 4.15.’e göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okuma etkinlikleri alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($t=3,171$ $p=.003$). Eta kare değeri ($\eta^2= 0.20$) göz önünde bulundurulduğunda etki büyüklüğünün geniş olduğu gözlemlenmiştir.

Deney ve Kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” alt boyutu son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.16.’ da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Süreç							
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p	η^2
Puanı							
Deney							
Sontest	20	11,1500	2,15883	38	2,086	.044	0.10
Kontrol							
Sontest	20	9,5500	2,66508	36,430			

Tablo 4.16.’ Ya göre deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği okuma süreci alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($t=2,086$ $p=.044$). Eta kare değeri ($\eta^2= 0.10$) göz önünde bulundurulduğunda etki büyüklüğünün orta olduğu gözlemlenmiştir.

Deney grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın katkıları” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.17.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Ön test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Katkı							
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p	
Puanı							
Deney							
Öntest	20	20,9500	3,33206	19	-2,031	.56	
Deney							
Sontest	20	23,3000	4,28092				

Tablo 4.17.’ ye göre deney grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın katkıları alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t=-2,031$ $p=.56$).

Kontrol grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.18.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Katkıları” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Katkı						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Kontrol Öntest	20	22,6000	5,42315	19	-1,296	.211
Kontrol Sontest	20	24,4000	2,56289			

Tablo 4.18.’ e göre kontrol grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın katkıları alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t=-1,296$ $p=.211$).

Deney grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.19.’ da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Anlam							
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p	η^2
Deney Öntest	20	15,7500	2,09950	19	-2,864	.010	0.17
Deney Sontest	20	17,6000	2,30332				

Tablo 4.19.’ a göre deney grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın anlamı alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($t=-2,864$ $p=.010$). Eta kare değeri ($\eta^2= 0.17$) göz önünde bulundurulduğunda etki büyüklüğünün geniş olduğu gözlemlenmiştir.

Kontrol grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.20.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okumanın Anlamı” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Anlam						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Puanı						
Kontrol Öntest	20	16,1000	2,95403	19	-2,035	.056
Kontrol Sontest	20	18,0500	2,48098			

Tablo 4.20.’ ye göre kontrol grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın anlamı alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t=-2,035$ $p=.056$).

Deney grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.21.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Etkinlik						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Puanı						
Deney Öntest	20	15,9500	2,74293	19	-.657	.519
Deney Sontest	20	16,5500	2,41650			

Tablo 4.21.’ e göre deney grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okuma etkinlikleri alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t=-.657$ $p=.519$).

Kontrol grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.22.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Etkinlikleri” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Etkinlik						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Puanı						
Kontrol Öntest	20	14,7500	3,85084	19	.783	.443
Kontrol Sontest	20	13,8500	2,94288			

Tablo 4.22.’e göre deney grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okuma etkinlikleri alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (t=.783 p=.443).

Deney grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.23.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Deney Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Süreç						
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p
Puanı						
Deney Öntest	20	10,7500	2,02290	19	-.535	.599
Deney Sontest	20	11,1500	2,15883			

Tablo 4.23.’e göre deney grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okuma etkinlikleri alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (t=-.535 p=.599).

Kontrol grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkların ortaya çıkarılması için bağımlı gruplar t- testi sonuçları Tablo 4.24.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.24. Kontrol Grubu Okuma Tutum Ölçeği “Okuma Süreci” Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

Süreç							
Boyutu	N	Ortalama	S	Sd	t	p	η^2
Puanı							
Kontrol							
Öntest	20	12,2000	2,83957	19	2,537	.020	0.14
Kontrol							
Sontest	20	9,5500	2,66508				

Tablo 4.24.’e göre kontrol grubu okumaya yönelik tutum ölçeği okuma süreci alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($t=2,537$ $p=.20$). Eta kare değeri ($\eta^2= 0.14$) göz önünde bulundurulduğunda etki büyüklüğünün geniş olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma müzikli okuma uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla yapılmıştır.

Araştırma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Deney öncesinde yapılan ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulara göre ise deney ve kontrol gruplarının Okuma Kaygısı Ölçeği son test puanları arasında da anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Yapılan çalışmada müzikli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Veri toplama aracı olarak yararlanılan Okuma Kaygısı Ölçeği'nin maddeleri incelendiğinde maddelerin genel olarak sesli okumaya yönelik olarak oluşturulduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri kaygı sınıf ortamında ya da bir topluluk karşısında sesli okuma yaparken yapacakları hatalara veya akıcı okuyamama endişesine dayanmaktadır (Türkben, 2020). Deney grubunda yürütülen çalışma sekiz haftalık süre boyunca klasik müzik eşliğinde sessiz okuma çalışmalarını içermektedir. Süreç boyunca öğrencilerin sessiz okuma çalışmaları yapmış olmalarının ve kaygılarının süreç sonunda ağırlıklı olarak sesli okuma sırasındaki kaygıyı ortaya çıkarabilecek maddelere sahip olan Okuma Kaygısı Ölçeği ile ölçülmesinin kaygı düzeyinde anlamlı bir fark görülmemesi üzerinde etkileri olabileceği düşünülmektedir. Okuma kaygısı öğrencide terleme, el titremesi, baş ağrısı gibi fizyolojik tepkilere yol açabilmekte ve bu davranışlar genel olarak sesli okuma sırasında açığa çıkabilmektedir. Sessiz okuma sırasında okumaya kaygısı yaşayan bir öğrencinin bu kaygıyı sesli okuma sırasında hissettiği kadar yoğun hissetmeme ihtimalinin elde edilen bulgular üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Gaziantep ili Nizip ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Bölgede bulunan nüfusu ağırlıklı olarak Suriye'den göçmüş olan mülteciler oluşturmaktadır. Ana dil olarak başka bir dile sahip olan öğrencilerin okuma kaygıları ve tutumları ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur (Hadidi ve Bargezar, 2015, Shboul vd., 2013). Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenen

öğrencilerin ana dillerinden farklı olarak karşılımlarına çıkan ses bilgisi, cümle yapısı, kelime bilgisi gibi kaygıya sebep olabilecek durumlar bulunmaktadır. Bu durumların kaygıyı tetiklediği düşünülmektedir (Altunkaya ve Erdem, 2017). Yabancı dilde okuma kaygısı Saito vd., (1999) çalışmalarıyla başlamış ve bu konu çok sayıda araştırmaya (Jafarigozar, 2012; Lien, 2011; Sellers, 2000; Wu, 2011) kaynak olmuştur. Yapılan araştırmalar neticesinde ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını tetikleyen birçok faktöre rastlanmıştır. Öğrencinin alışık olmadığı ses yapısı, farklı bir alfabe ve dilbilgisi yapısı öğrencilerin kaygı düzeylerini arttırabilmektedir. Aynı zamanda telaffuzda yaşanan zorlukların öğrencilerin sesli okuma yaparken yanlış okuma ya da akıcı okuyamama ihtimaline karşı kaygılanmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun ikinci dil olarak Türkçe öğrenmelerinin okuma kaygısı üzerinde olumsuz sonuçlara sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada bir diğer analiz ise deney ve kontrol grupları Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları arasında yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grupları ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puanlarına yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ise deney grubu lehine “etkinlik” ve “süreç” alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark çıktığı tespit edilmiştir. Müzikli okuma uygulamalarının okumaya yönelik tutumun etkinlik ve süreç boyutlarında etkiye sahip olduğu görülmektedir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından biri olan “etkinlik” boyutunda yer alan maddelerden bazıları şöyledir:

Madde 18. Tatile çıkarken yanıma daima kitap alırım.

Madde 19. Yolculuklarda daima yanıma kitap alırım.

Madde 22. Okurken edindiğim bilgileri arkadaşlarım ile paylaşmayı severim.

Etkinlik alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, müziğin öğrencilerin kitap aracılığı ile gerçekleştirdiği etkinlikler ve kitaba ayırdığı zaman üzerinde etkin rol aldığını göstermektedir. Müziğin hissettirdiği duygular okuma eylemini bir görev olmaktan çıkararak hayatın bir parçası haline getirebilmektedir (Uçan, 1996). Müziğin etkisi sayesinde öğrenciler, kitap okuma eylemini sadece okulda ve belirli bir saatte gerçekleştirebilecekleri bir eylem olma düşüncesinden uzaklaşabilmekte, bu eylemi de müzik dinlemek gibi hayatın birçok yerine yayabilmektedirler. Maddeler incelendiğinde kitaba ayrılan zamanın bir sınırlandırmaya tabi tutulmaksızın hayatın doğal akışında her yerde olabileceği görülmektedir. Müzik kavramını da belirli bir mekân ya da zaman gözetmeksizin hayatın her alanında görmek mümkündür (Özen, 2004).

Anlamli fark tespit edilen alt boyutlardan bir diğeri ise “süreç” alt boyutudur. Süreç alt boyutunda yer alan maddelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Madde 15. Kitap seçiminde konuya önem veririm.

Madde 16. Kitap seçiminde yaşa uygunluğa önem veririm.

Madde 21. Okuduğum metinlerle etkileşime geçerim.

Yapılan araştırmalarda (Altıntaş, 2007; Çevik ve Güven, 2011; Uluocak ve Tufan, 2008) öğretmenin derste bir müzik türünü kullanmasının tutum ve davranışlar üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Tutumun “süreç” alt boyutundaki maddeler incelendiğinde öğrencinin kitap hakkındaki fikirlerinin derinleştiği ve kitaba ait özellikler üzerinde düşünceler geliştirdiği görülmektedir. Müzik duygular ile birlikte insanlara düşünme fırsatı sunan ve içsel süreçler üzerinde etkinliğe sahip olan bir sanat dalıdır (Uçan, 1994). Bireye duygularını harekete geçirerek düşünme fırsatı sunan müziğin, kitap hakkında daha detaylı fikirlere sahip olma ve araştırma isteği üzerinde destekleyici etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle yapılan çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin etkinlik ve süreç alt boyutlarında anlamlı fark göstermeleri müziğin tutum üzerindeki etkilerine örnek niteliği taşımaktadır.

Ayrıca deney grubu ön test-son test, kontrol grubu ön test-son test sonuçları incelendiğinde deney grubunda “anlam” alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilirken kontrol grubunda ise “süreç” alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmesinde ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmesinde düzenli okuma çalışmalarının ve müzikli okuma uygulamalarının önemli olduğu söylenebilir. Müziğin okuma eylemini daha eğlenceli bir hale getirmesinin düzenli okuma çalışmaları yapılmasına motivasyon sağlayabileceği ve öğrencilerin okumaya yönelik güdeleri üzerinde etkileri olabileceği düşünülmektedir. Bu durum müziğin bir başka disiplinindeki destekleyici etkisine bir örnek oluşturabilmektedir.

Müzik ve görsel sanatlar arasındaki ilişki incelendiğinde müzik eşliğinde yapılan resim çalışmalarına yönelik araştırmalara önem verildiği görülmektedir. Bu araştırmalar; müziğin konuya odaklanma, ders başarısı ve tutum üzerindeki olumlu etkilerine bir örnek niteliğindedir (Çeşit ve Ece, 2011). Çalışma sonunda müziğin, okuma sürecini daha eğlenceli hale getiren bir araç olarak kullanılmasının Okumaya Yönelik Tutumun bazı alt boyutları üzerinde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2002).

5.2. Sonuç

Yapılan analiz sonuçlarına göre müzikli okuma uygulamalarının okuma tutumunun “Etkinlik”, “Süreç” ve “Anlam” alt boyutları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Müziğin bireyin ruh halinde yarattığı sakinlik hissi kaygı ve tutum üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Disiplinler arası öğretimde müziğin önemli bir öğretim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. İlkokullarda müziğin bir öğretim aracı olarak kullanılması öğrencinin derse karşı olan tutumlarının bazı alt boyutları (Ekinlik, süreç ve anlam) üzerinde etkinlik göstermektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Bu çalışmada 4.sınıf düzeyinde müzikli okuma uygulamalarına yer verilmiştir. Yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeylerinde uygulamalara yer verilebilir.
2. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla müzikli okuma uygulamalarına okul dışında da yer verilebilir.
3. Müzikli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumları üzerindeki etkileri, mülteci öğrencilerin az olduğu bir bölgede araştırılabilir.
4. Müzikli okuma uygulamalarının sesli okuma sırasındaki kaygı üzerindeki etkileri araştırılabilir.
5. Müzikli uygulamaların akademik beceriler (Matematik, Türkçe vb.) üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
6. Müzikli uygulamalarla ilgili daha geniş öğrenci ve öğretmen grupları ile çalışılabilir.
7. Müzikli uygulamaların disiplinler arası öğretimde kullanıldığında öğrencilerin müziğe karşı geliştirdikleri tutumlar incelenebilir.
8. Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri kaygı ve olumsuz tutumların sebebi daha geniş bir çerçevede araştırılarak öneriler sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* [Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara, Türkiye: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 8-21
- Altıntaş, B. (2007). *İlköğretim okullarında 6. sınıf müzik derslerinde verilen mandolin eğitiminin müzik dersi başarısı üzerine etkisi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Angı, Ç. E. (2013). Müzik kavramı ve Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 2(10), 59-81.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2017). Anadolu’nun sırlı sesi müziğiyle Ankara. A. Uçan, *Ankara’da müzik türlerinin sınıflandırılması* (s. 40-49). Ankara Kalkınma Ajansı

- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aybek, Ö. G. B. (2001). İlköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 34-48.
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Balcı, A. Uyar, Y. ve Büyükikiz, K.K.(2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(4), 965-985
- Bamberger, R. (1990), *Okuma alışkanlığını geliştirme*, (B., Çapar, Çev.) Ankara, Türkiye: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Batur, Z. Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bradley, J. M., & Thalgott, M. R. (1987). Reducing reading anxiety. *Academic Therapy*, 22(4), 349-358
- Büyüköztürk, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. ve Erkan Akgün, Ö. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Konya, Türkiye: Eğitim Kitabevi.
- Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (s. 26- 28). www.muzikegitimcileri.net
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu ile ilgili yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.

- Coyle, P. J. (1968). The systematic desensitization of reading anxiety, a case study. *Psychology in the Schools*, 5(2), 140–141.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı* (6. baskı). İstanbul, Türkiye: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 65-82.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6(9), 1-11.
- Çaydere, Ö. Ö. ve Alır, E. B. (2017). İlkokuma Eğitimi Ve Müzik. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2058-2080.
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelik, E. ve Kızılaslan, Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ilkogretim Online*, 14(1), 97-107
- Çevik, D. B. ve Güven, E. (2011). İlköğretim müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına piyanoda eşlik yapabilme konusuna ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 86-98.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çoraklı, S. (1998). *Kitap okuma şuuru, okuma üzerine düşünceler (Derleme)*. Marifet Yayınları.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Şafak Matbaacılık
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yay.

- Dursun, H. ve Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Ece, A. S. ve Çeşit, C. (2011). Türkiye'de lisansüstü düzeyde yapılan disiplinler arası müzik araştırmaları ve sonuçları. *Journal of International Social Research*, 4(17).
- Em, G. ve Yöndem, S. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediği metni anlamasında müzikal nüans ve ritmik kalıpların etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 571-599.
- Erdoğan, D. G. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Erol, L. (2001). *Neden klasik müzik... Klasik müziğe ilgi duyanlar için kılavuz kitap*. Ankara, Türkiye: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Flemming, L. (1996). *Reading for success*. Houghton Mifflin Company.
- Forde, W. T. (2008). *Music, thought, feeling*. Oxford University Press.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gök, S. (2018). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gökhan, E. M. ve Yöndem, S. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediği metni anlamasında müzikal nüans ve ritmik kalıpların etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 571-599.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231- 256
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

- Hadidi, E., & Bargezar, R. (2015). Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: A case of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 25, 50-57.
- Işıtan, S. ve Doğan, M. (2020). M¼zik destekli matematik ¼ğretiminin erişi ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 404-424.
- İmik, Ü. ve Haşaşaş, S. (2020). M¼zik nedir ve hayatımızın neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 196-202.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara, Türkiye: Verso Yayıncılık.
- İseri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe ¼ğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İzci, E. ve Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf ¼ğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1008-1025.
- Jacobs, H. H., & Borland, H. (1986) The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quartely*, 30(4), 159-163.
- Jafarigohar, M. (2012). Theeffect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*, 5(2), 159-174.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul, Türkiye: Evrim Basım Yayım Dağıtım
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul, Türkiye: Evrim Yayınevi.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. (2013). Türkçe ¼ğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ¼lçeđi: ¼lçek geliştirme alışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum ¼ğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.

- Kocabaş, A. (2022). Disiplinlerarası yaklaşımda bir model önerisi: Müzikle matematik öğretimi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 125-137.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical story book reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45, 134-145
- Köknel, Ö. (1989). Kaygı bozuklukları genel ve klinik psikiyatri. *İstanbul: Nobel Tıp Yayını*, 44.
- Köknel, Ö. (1990). Korkular, takıntılar, saplantılar. İstanbul, Türkiye: Altın Kitaplar Basımevi.
- Köknel, Ö. (2013). Kaygıdan korkuya. İstanbul, Türkiye: Remzi Kitabevi.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kutluca, T. Alpay, F. N. ve Kutluca, S. (2015). 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2015), 202-214.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Lien, H.Y. (2011). EFL learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia*, 2(2), 199-212
- Magno, C. (2010). The effect of scaffolding on children's reading speed, reading anxiety, and reading proficiency. *TESOL Journal*, 3(2), 92-103.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 5(9), 201-2011
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- McKenna, M.C., Kear, D.J. , & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- National reading panel report (2000).
<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx>
- Odabaş, H. Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma eğitimi. A. Okur (Ed). Ankara, Türkiye: Pegem Yayınları.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması/adaptation of Daly-Miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özkara, Y. ve İzci, (2016). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2). 1-9.
- Pehlivan, H.(1997). Tutumların doğası ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. 233, 46-48
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 152-168.
- Rachman, S. (2013). *Anxiety*. Psychology Press.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-251.

- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Sarikaya, B. Müzik eşliğinde okumanın Türkçe öğretmeni adaylarının anlama becerilerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 70-85.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. (14. baskı). Pegem Akademi.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Shboul, M. M., Ahmad, İ. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: A qualitative study. *English Language Teaching*, 6(6), 38- 56.
- Sütçü, Ö. Y. (2019). Müzikteki duygu ve hareket: Zaman blokları. *Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 12(2), 126-142.
- Şahbaz, N. K., ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Şahin, B. (2021). *Müzikle eğitimin ilk okuma yazma öğretimine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şahin, Y. (2011). Okuma eğitimi. İstanbul, Türkiye: Eğitim Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Türk Dil Kurumu, (2022). 15/10/2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 657-677.

- Uçan, A. (1994). Kuruluşunun yetmişinci yılında ve ikibinli yılların eşliğinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi müzik eğitimi bölümü ve Türkiye’de müzik öğretmenliği eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 1-32.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2010). Öğretmen çalgısı olarak gitar kullanımının ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 597-606.
- Uyar, Y. (2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara].
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Walczyk, J. J. (2000). The inter play between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 554-566.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186.
- Wiener, H. S., & Bazerman, C. (1997). *Basic reading skills handbook*. Houghton Mifflin.
- Wu, H. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in english as a foreign language. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(2), 273–306.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Yıldız, C., Okur, A., Arı G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. C. Yıldız (Ed), *Yazma öğretimi* (s. 203-276). Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık, 41.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi].<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yurtbakan, E. ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.
- Zborník, J. (2001). *Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually*. LRP Publications.

EK 1. OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

EK - 6

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Tüm ifadeleri cevaplayınız. Bu değerlendirmeyi yaparken samimi ve açık olmanız çalışmanın sonuçları açısından önemlidir.

MADDELER		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağımda panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					

16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.						
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.						
18	AKıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.						
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.						
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.						
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.						
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.						
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.						
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.						
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.						
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.						
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.						
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.						
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.						

EK 2. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sizlerin okumaya yönelik tutumlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Doç. Dr. İbrahim

Halil YURDAKAL

- a)Cinsiyet: Kız () Erkek ()
- b)Yaş: (Lütfen yazınız)
- c)Her gün düzenli olarak kitap okurum: Evet () Hayır ()
- d)Ayda okuduğum kitap sayısı: Hiç okumuyorum () 1 () 2-5 () 6-10 ()
- e) Günlük kitap okuma süresi: Hiç okumuyorum () 1-15 dk () 16-30 dk ()
31-60 dk () 60 ve üstü ()

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1. Okuma kişisel gelişime katkı sağlamaz.			
2. Kitap almak için harcanan parayı anlamsız bulurum.			
3. Sadece zorunlu olduğum zamanlarda okurum.			
4. Okuma benim için “yeme-içme” gibi hayati öneme sahiptir.			
5. Her insan kitap okuma alışkanlığı kazanmalıdır.			
6. Çok okuyan insanları kendime örnek alırım.			
7. Okuma konuşma becerisini geliştirir.			
8. Okuma hızlı düşünmemi sağlar.			
9. Okuma duygularımı daha rahat ifade etmemi sağlar.			
10.Okuma düşüncelerimi daha rahat ifade etmemi sağlar.			
11.Okuma gündelik hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine katkı sağlar.			
12.Okuma yaratıcılığımı geliştirir.			
13.Okuma empati kurmayı kolaylaştırır.			
14.Okuma planlı düşünmemi sağlar.			
15.Kitap seçiminde konuya önem veririm.			
16.Kitap seçiminde yaşa uygunluğa önem veririm.			
17.Düzenli olarak kütüphaneye giderim.			
18.Tatile çıkarken yanıma daima kitap alırım.			
19.Yolculuklarda daima yanıma kitap alırım.			
20.Okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm.			
21.Okuduğum metinlerle etkileşime geçerim.			
22.Okurken edindiğim bilgileri arkadaşlarım ile paylaşmayı severim.			
23.Okuduğum kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim.			
24.Okuduğum kitapları arkadaşlarım ile paylaşıyorum.			
25.Okuduğum kitapları aile bireylerine öneririm.			
26.Okuduğum kitapları arkadaşlarıma öneririm.			
27.İnsanlar bana “kitap kurdu” yakıştırmayı yapar.			
28.Bir şeyler okumak beni mutlu hissettirir.			

- 1.Boyut: okumanın bireye katkıları.
- 2.Boyut: okumaya yüklenen anlamlar.
- 3.Boyut: okuma ile ilgili yapılanlar.
- 4.Boyut: okuma sürecinde yapılanlar.

Ölçek 28 sorudan oluştuğundan puanlama olarak 100/28 formülünü esas alarak her bir soruya 3,57 puan verilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara “düşük

tutum”; 41-70 arası puanlara “orta düzey tutum” ve 71-100 arası puanlara ise “yüksek düzeyde tutum” isimlendirilmesi yapılmıştır.

EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

3.02.2023 01:04

Gmail - Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği



Şule Erdem

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

4 ileti

Şule Erdem

12 Ekim 2021 11:09

Alıcı:

İyi günler.

Akdeniz Üniversitesi sınıf eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez kapsamında Müzikli Okuma Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri ile ilgili çalışmaktayım. 2019 yılında "Elementary Education " isimli dergide yayınlamış olduğunuz "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ne ve bulgularına ihtiyacım var. İletebilirsiniz ve kullanımına izin verirseniz çok sevinirim.

İBRAHİM HALİL YURDAKAL

12 Ekim 2021 15:01

Alıcı: Şule Erdem

Şule merhaba, söz konusu ölçme aracını bilimsel çalışmalarında kullanabilirsin. Ölçme aracı ekte yer almaktadır. Ölçme aracına ilişkin bulgulardan kasıt ne onu anlayamadım? Ölçme aracına ilişkin analizler ise söz konusu makalede yer almaktadır. Makaleye erişemediğini düşünerek ekte makaleyi de yolluyorum. iyi çalışmalar.

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Assoc. Prof. İbrahim Halil YURDAKAL

[Alınılan metin gizleniyor]

2 eklenti

d7bba5d5-3d80-4df3-8bde-ed01819748aa.pdf
594K

5-okuma tutum ölçeği.docx
20K

Şule Erdem

4 Nisan 2022 21:21

Alıcı:

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: İBRAHİM HALİL YURDAKAL

Tarih: 12 Eki 2021 Sal, saat 15:01

Konu: Re: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Alıcı: Şule Erdem

[Alınılan metin gizlendi]

2 eklenti

d7bba5d5-3d80-4df3-8bde-ed01819748aa.pdf
594K

5-okuma tutum ölçeği.docx
20K

Şule Erdem

3 Şubat 2023 01:02

<https://mail.google.com/mail/u/1/?ik=edcd0f6c22&view=pt&search=all&pemthid=thread-a%3Ar-8908288405400395110&siml=msg-a%3Ar9036...> 1/2



Şule Erdem

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygı Ölçeği

2 ileti

Şule Erdem
Alıcı:

12 Ekim 2021 10:59

İyi günler.

Akdeniz Üniversitesi sınıf eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez kapsamında Müzikli Okuma Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri ile ilgili çalışmaktayım. 2015 yılında "Elementary Education " isimli dergide yayınlamış olduğunuz "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygı Ölçeği" ne ve bulgularına ihtiyacım var. İletebilirsiniz ve kullanımına izin verirseniz çok sevinirim.

Şule Erdem
Alıcı:

4 Nisan 2022 21:22

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: **Şule Erdem**

Tarih: 12 Eki 2021 Sal, saat 10:59

Konu: İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygı Ölçeği

Alıcı: ·

[Alıntılanan metin gizlendi]

3.02.2023 01:06

Gmail - (konu yok)



Şule Erdem ·

(konu yok)

1 mesaj

Şule Erdem

Alıcı:

14 Ekim 2021 09:40

İyi günler.

Akdeniz Üniversitesi sınıf eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez kapsamında "Müzikli Okuma Uygulamalarının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri" ile ilgili çalışmaktayım. 2015 yılında "Elementary Education " isimli dergide yayınlamış olduğunuz "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygı Ölçeği" ne ihtiyacım var. İletebilirsiniz ve kullanımına izin verirseniz çok sevinirim.

EK 4. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

: E-89359226-215.01-49949936
u : Araştırma İzin Talebi
(Şule ERDEM AYKUT)

20.05.2022

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
NİZİP

Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 17/05/2022 tarih ve 49791216 sayılı yazısı

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi
sek Lisans Programı Öğrencisi Şule ERDEM AYKUT'un Dr. Sabahat BURAK danışmanlığı
ttüğü" Müzikli Okuma Uygulamalarının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Tutu
indeki Etkileri" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Nizip ilçesinde bulunan l
culunda öğrenim gören öğrencilere yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamınının 13.05.2022 t
9612626 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup ilgili okul müdürlüğüne duyurulması v
na formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;
Gereğini rica ederim

Mehmet Fatih KOCABAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

İlgi Yazı ve Ekleri

itim :
ı Okul ve Kurum Müdürlüklerin

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-et>

EK 5. ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.12.2021-234785



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 30.11.2021
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 389

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Sabahat BURAK**'ın danışmanlığını, **Şule ERDEM**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Müzikli Okuma Uygulamalarının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılmadı)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Şule Aykut

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Sınıf
Öğretmenliği (2015)

Yüksek Lisans Öğrenimi:

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi:

Stajlar: Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ANTALYA,2019

İletişim:

E-Posta Adresi:

Tarih:

İNTİHAL RAPORU

tez

ORJİNALLİK RAPORU

% 7	%	% 7	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** Nesrin SİS. "Müzikli Yaratıcı Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Başarı ve Tutumlarına Etkisi", International Journal of Language Academy, 2017
Yayın %4
- 2** ÇAKICI, Dilek. "Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri", İnönü Üniversitesi, 2008.
Yayın %2
- 3** CEYHAN, Sümeyra and YILDIZ, Mustafa. "THE INVESTIGATION OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016.
Yayın %2

Alıntıları çıkart üzerinde
Bibliyografyayı Çıkart üzerinde

Eşleşmeleri çıkar < %2

Ek 6. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir. Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

03.02.2023

ŞULE AYKUT