



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**



YARATICI OKUMA ÇALIŞMALARININ İLKOKUL 4.

SINIFTA OKUMA VE YARATICI DÜŞÜNME

BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

İBRAHİM HALİL YURDAKAL

Denizli-2018

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**YARATICI OKUMA ÇALIŞMALARININ İLKOKUL 4.
SINIFTA OKUMA VE YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

İBRAHİM HALİL YURDAKAL

Danışman

Prof. Dr. FATMA SUSAR KIRMIZI

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından
Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir

Başkan: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ.....
Üye: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN.....
Üye: Doç. Dr. Nevin AKKAYA.....
Üye: Doç. Dr. Orhan KUMRAL.....
Üye (Danışman): Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI.....

İmza

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28/08/2018
tarih ve 28/5... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdür

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İbrahim Halil YURDAKAL

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda hiçbir desteğini esirgemeyen, her türlü bilgi, fikir ve görüşlerinden faydalandığım; bilim insanı olma yolunda yapıcı eleştirileri ile her daim ileri gitmemi sağlayan, bir danışmandan öte her türlü sorunumu paylaşabildiğim tez danışmanım sayın Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI'ya,

Tezimin incelenmesinde çok büyük katkılar sunan ve her türlü soru ve sorunlarımda kapısı daima açık olan sayın Doç. Dr. Orhan KUMRAL'a, her daim desteğini ve bilgi-birikimini sunan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Nevin AKKAYA'ya saygılarımı bir borç bilirim. Tez savunmamda yapıcı önerileri ile tezimin sonlanmasına katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım sayın Prof. Dr. Hüseyin KIRAN ve sayın Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ'e teşekkür ederim.

Doktora çalışmalarımada maddi destek aldığım TÜBİTAK'a,

Tez yazım aşamasında daima yanımda olan ve beni destekleyen sevgili annem Rahmiye YURDAKAL'a, sevgili babam Oktay YURDAKAL'a ve tez sürecinde yaşadığım her türlü sorunda yanımda bulunan sevgili kardeşim Yağmur YURDAKAL'a,

Doktora öğrenimim boyunca bana destek veren, özgüven aşılayan, araştırmama katkı sağlayan, çalışmamın her aşamasında sabır, içtenlik ve hoşgörülle desteğini gördüğüm hayat arkadaşım ve biricik eşim Ayşe ÖZTÜRK YURDAKAL'a teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim Halil YURDAKAL

26.07.2018

ÖZET

Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

İbrahim Halil YURDAKAL

Her çağın kendine özgü toplumsal yaşamı belirleyici olguları vardır. Günümüz bilgi çağında bu olgu “bilgi üretme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağımızda başarının sırrı yeni, uygulanabilir ve işe yarar bilgiler üretmektir. Bu bağlamda günümüzde yetiştirilmesi planlanan insan profilinin bu üç özelliğe sahip olması gerekmektedir. Yeni ve faydalı bilgi üretmenin ilk koşulu yaratıcılık olduğundan bilgi edinmede önemli bir yer kaplayan okumanın da yaratıcı temelli yapılandırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye, okuma başarısına, okuma tutumuna ve yaratıcı okuma algısına ilişkin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre desenlenen çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Denizli Pamukkale ilçesi MEB’e bağlı bir ilkokulda öğrenim gören iki dördüncü sınıf oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 19’ar öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamada araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilen “okumaya yönelik tutum”, “okuma başarısı” ve “yaratıcı okuma algısı” ölçekleri ile Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan ne kadar yaratıcısınız ölçeği kullanılmıştır.

14 haftalık uygulama sonucunda ortaya çıkan bulgular şu şekilde özetlenebilir: Yaratıcı okuma ile yapılandırılan Türkçe derslerinde (deney grubu) öğrencilerin yaratıcı okuma algıları, okumaya yönelik tutumları, okuma başarıları ve yaratıcı düşünme becerileri artış gösterirken, kontrol grubunun okuma başarısı anlamlı olmamakla birlikte artış göstermiş, okuma tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı okuma algılarında anlamlı düzeyde düşüşler yaşanmıştır. Araştırmanın nitel alt boyutunda ise öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin genel olarak yaratıcı okuma uygulamalarını sevdikleri, metinleri yaratıcı okuma formatında tekrar okuma istedikleri, dersin daha eğlenceli geçtiği, farklı düşüncelere değer verildiği, yazar gibi düşünerek metni incelemekten zevk aldıkları ve farklılıklara karşı daha hoşgörülü oldukları yönünde görüşleri dikkat çekmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan tekniklerin daha önce bilinmemesi ise öğrencilerin zorlanmalarına yol açtığına ilişkin gelen görüşlerde olumsuz görüşlere örnek olarak gösterilebilir. Sonuç olarak araştırma sonucunda yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarılarını, okumaya yönelik tutumlarını,

yaratıcı düşünme becerilerini ve yaratıcı okumaya yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar kavramlar: Yaratıcılık, yaratıcı düşünme, okuma, yaratıcı okuma, tutum.



ABSTRACT

The Effects of Creative Reading Practices on The Primary School 4th Graders' Improving Reading and The Skills of Creative Thinking

Ibrahim Halil YURDAKAL

Every age has its own unique phenomena forming its social life. In today's information age, this phenomenon is expressed as “producing knowledge”. The secret of success in the age of information is to produce new, practical and useful information. In this regard, the human profile that is planned to be trained in the age of information is also required to have these three characteristics. As creativity is the first condition of producing new and beneficial information, reading which has an important place in acquiring information needs to be based on creativity.

In this study, it was tried to determine the effect of creative reading on creative thinking, reading achievement, reading attitude and creative reading perception. The present study employs an experimental research methodology using pre-test post-test control group design. The sampling of the study is composed of two classes of fourth grade students attending a school affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). Experimental and control groups each consist of 19 students. As the data collection tools, the “attitudes toward reading”, “reading achievement” and “creative reading perceptions” scales developed by the researcher and the supervisor, and “How creative are you?” scale adaptive by Aksoy (2004) were used.

The findings based on 14 weeks of treatment can be summarized as follows: In the Turkish lessons (experimental group) structured by creative reading, students' creative reading perceptions, attitudes towards reading, reading achievement and creative thinking skills increased. The reading achievement of the control group increased with not being meaningful, there was a significant decrease in reading attitudes, creative thinking skills and creative reading perceptions. For the qualitative dimension of the study, students' opinions on creative reading practices were gathered. It is worth noting that students generally enjoyed the creative reading practices, wanted to re-read the texts in the creative reading format, enjoyed analyzing the texts like authors, became more tolerant of differences, the classes were more fun, and different thoughts were appreciated. As a negative opinion on the practices, it can be stated that the students had some difficulties since they did not know before about the techniques used in the creative reading process. The findings of the current

study revealed that creative reading practices have positive effects on students' reading achievement, attitudes toward reading, creative thinking skills and creative reading perceptions.

Key concepts: Creativity, creative thinking, reading, creative reading, attitude.



İÇİNDEKİLER

1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	20
1.1. Problem Durumu.....	20
Yaratıcı Okuma	29
1.2. Problem cümlesi.....	34
1.3. Alt problemler	35
1.4. Amaç	36
1.5. Önem.....	39
1.6. Sınırlılıklar	41
1.7. Sayılıtlar	41
1.8. Tanımlar	42
2. İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	43
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	43
2.1. Yapılandırmacılık.....	43
2.1.1.Yapılandırmacılık Nedir?	43
2.1.2.Yapılandırmacılığın Özellikleri.....	44
2.1.3.Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme	44
2.1.4.Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen	45
2.1.5.Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci	45
2.1.6.Yapılandırmacı Yaklaşımında Okul	46
2.1.7.Diğer Yaklaşımlar İle Yapılandırmacılığın Farkları	46
2.2. Yaratıcılık.....	47
2.2.1. Yaratıcılık Nedir	47
2.2.2. Yaratıcı Bireyin Özellikleri	52
2.2.3. Yaratıcı Ortam Oluşturma	57
2.2.4. Yaratıcı Eğitim-Öğretim Faaliyetleri	60
2.2.5. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler	66
2.3. Yaratıcı Düşünme.....	70
2.3.1.Yaratıcı Düşünme Nedir	70
2.3.2.Yaratıcı Düşünmenin Özellikleri.....	75
2.3.3.Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri	79
2.3.4.Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmede Öğretmen Rollerini	81
2.4. Türkçe Öğretimi	82
2.4.1.Türkçe Öğretiminin Kapsamı ve Yapısı.....	82
2.4.2.Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları	88

2.5. Okuma	89
2.5.1.Okuma Nedir	89
2.5.2.Okumanın Önemi	91
2.5.3.Okumanın Amaçları	97
2.5.4.Okuma Süreci	100
2.5.5.Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Becerisi.....	105
2.5.6.Okuma Türleri	109
2.5.6.1.Dikkatli okuma.	109
2.5.6.2.Seçmeli esnek okuma.....	110
2.5.6.3.Öğretici metinleri okuma.	110
2.5.6.4.Eşli okuma.	110
2.5.6.5.Sesli okuma.....	111
2.5.6.6.Sessiz okuma.....	113
2.5.6.7.Göz atarak okuma.	114
2.5.6.8.Özetleyerek okuma.	114
2.5.6.9.Not alarak okuma.....	114
2.5.6.10.Tahmin ederek okuma.	115
2.5.6.11.Söz korusu.....	115
2.5.6.12.Okuma tiyatrosu.....	116
2.5.6.13.Tartışarak okuma.	116
2.5.6.14.Hızlı okuma.....	116
2.5.6.15.Eleştirel okuma.	117
2.5.6.16.İnşat.....	117
2.5.6.17.Seçmeci okuma.	118
2.5.6.18.Atlayarak okuma.	118
2.5.6.19.Arayarak okuma.....	118
2.5.6.20.Hep birlikte okuma.	118
2.5.6.21.Grup olarak okuma.	119
2.5.6.22.Güdümlü okuma.	119
2.5.6.23.Serbest okuma.....	119
2.5.6.24.Bağımsız okuma.	120
2.5.6.25.Etkili okuma.....	120
2.5.6.26.Rastgele okuma.....	120
2.5.6.27.Yüzeysel okuma.....	120
2.5.6.28.Metinler arası okuma.	120

2.5.6.29.Kültürlerarası okuma.	121
2.5.6.30.Rehberle okuma.	121
2.5.6.31.Ekran okuma.	122
2.5.6.32.Paylaşmalı okuma.	123
2.6. Yaraticı Okuma	123
2.6.1.Yaraticı Okuma Nedir	123
2.6.2.Yaraticı Okumanın Diğer Okuma Türlerinden Farkı	125
2.6.3.Yaraticı Okuma Yapmak İçin Gerekli Koşullar	127
2.6.4.Yaraticı Okuma Yaptıran Öğretmen Özellikleri	130
2.6.5.Yaraticı Okuma Çalışmalarında Kullanılan Etkinlikler	137
2.7.Tutum	147
2.7.1.Tutumun Tanımı	147
2.7.2.Tutum Nasıl Geliştirilir	148
2.7.3.Okumaya Yönelik Tutum Geliştirme	149
2.7.4.Okumaya Yönelik Tutumu Artırmada Metinlerin Rolü	151
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	155
Yurtiçi Araştırmaları	155
Yurtdışı Araştırmaları	156
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	158
3.1. Araştırma Deseni	158
3.2. Çalışma Grubu	159
3.3. Veri Toplama Araçları	163
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	164
3.3.1.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	164
3.3.1.2. Yaraticı Düşünmeye Yönelik Ölçek	178
3.3.1.3. Yaraticı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği	178
3.3.1.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	185
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	194
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	194
3.4. Veri Toplama Süreci	195
3.5. Verilerin Analizi	198
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	198
3.5.2. Nitel verilerin analizi	200
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	201
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	201

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	202
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	203
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	204
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	206
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	208
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	210
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	212
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	215
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	217
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	218
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	219
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	221
5. BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	226
SONUÇ VE TARTIŞMA	226
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	226
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	228
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	229
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	231
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	232
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	234
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	236
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	238
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	240
5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	242
5.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	243
5.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	244
5.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	245
6. ÖNERİLER	249
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	249
6.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	249
6.3. Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler	250
6.4. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	251
KAYNAKÇA	253
EKLER	287

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Seçilecek Metindeki Yaşlara Göre Kabul Edilebilir Punto Büyüklükleri.....	97
Tablo 2.2. Okuma Sürecinin Aşamaları, Faydaları ve Yapılacak Etkinlikler	104
Tablo 2.3. Araştırmacılara Göre Okuma Türlerinin Sınıflandırılması	109
Tablo 2.4. Satır Konfüzyonu Örneği	144
Tablo 2.5. Satırlar Arası Akış Örneği	145
Tablo 3.1 Ön Test, Son Test ve İzleme Testli, Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen Sembolik Gösterimi	158
Tablo 3.2 Deneysel Çalışma Süreci	159
Tablo 3.3 OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Cinsiyete İlişkin Dağılımı.....	166
Tablo 3.4 OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Yaşa İlişkin Dağılımı.....	166
Tablo 3.5 OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Kitap Okuma Durumuna İlişkin Dağılımı	167
Tablo 3.6 OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Kitap Okuma Sayısına İlişkin Dağılımı	167
Tablo 3.7 OYTÖ Madde Faktör Yüklerine İlişkin Communalities Tablosu.....	167
Tablo 3.8 OYTÖ Cronbach's Alpha Güvenirlilik Değerine İlişkin Veriler	168
Tablo 3.9 OYTÖ Chronbach's Alpha Değerine İlişkin Veriler.....	168
Tablo 3.10 Örnekleme Büyüklüğüne İlişkin Veriler	170
Tablo 3.11 OYTÖ Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Basamaklar	170
Tablo 3.12 OYTÖ KMO And Bartlett's Testine İlişkin Veriler	171
Tablo 3.13 OYTÖ Madde Ortak Faktör Varyanslarına İlişkin Veriler	172
Tablo 3.14 OYTÖ Component Matrix Tablosu.....	173
Tablo 3.15 OYTÖ Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri	174
Tablo 3.16 OYTÖ Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları	175
Tablo 3.17 OYTÖ Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Değerlerine İlişkin Veriler.	176
Tablo 3.18 OYTÖ Cronbach's Alpha Değerine İlişkin Bilgiler	176
Tablo 3.19 Ölçekteki Faktörler, Maddeler ve Madde Yük Değerleri.....	177
Tablo 3.20 YOİAÖ KMO And Bartlett's Testine İlişkin Veriler	180
Tablo 3.21 YOİAÖ Madde Ortak Faktör Varyanslarına İlişkin Veriler.....	180
Tablo 3.22 YOİAÖ Component Matrix Tablosu.....	181
Tablo 3.23 Döndürme Sonrası YOİAÖ Madde Faktör Yük Değerleri.....	181
Tablo 3.24 YOİAÖ'nin Alt Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları.....	183
Tablo 3.25 YOİAÖ Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Değerlerine İlişkin Veriler	183
Tablo 3.26 YOİAÖ Cronbach's Alpha Değerine İlişkin Bilgiler.....	184
Tablo 3.27 Ölçekte Yer Alan Maddeler, Boyutlar ve Madde Yük Değerleri.....	184

Tablo 3.28 OABT Test Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	186
Tablo 3.29 OABT Örneklem Grubunun Testten Aldıkları Puana İlişkin Veriler	187
Tablo 3.30 OABT’inde Yer Alan Maddelere İlişkin İstatistikî Veriler.....	187
Tablo 3.31 OABT’ne İlişkin Cronbach's Alpha Analiz Verileri	188
Tablo 3.32 OABT Toplam Madde İstatistiklerine İlişkin Veriler	188
Tablo 3.33 OABT İki Yarı Güvenirlik Analizine İlişkin Veriler	189
Tablo 3.34 OABT Anova Tukey’s Nonadditivity Analizine İlişkin Bilgiler	189
Tablo 3.35 OABT Hotelling's T-Squared Analizine İlişkin Veriler.....	190
Tablo 3.36 OABT Intraclass Correlation Coefficient Analizine İlişkin Veriler.....	190
Tablo 3.37 OABT Madde Güçlüğüne İlişkin Veriler	191
Tablo 3.38 OABT Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Analiz Sonuçları	192
Tablo 3.37 OABT Madde Güvenirlik İndekslerine İlişkin Veriler	193
Tablo 3.40 OABT Test Maddelerinin Madde Analizlerine İlişkin Bilgiler	194
Tablo 3.41 Uygulama Sürecinde Kullanılan Okuma Metinleri	196
Tablo 3.42 Yaratıcı Okuma Süreci (Metodolojisi)	197
Tablo 3.43 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Dağılımına İlişkin Kayıp Madde Analizi ..	199
Tablo 3. 44 Okuduğunu Anlama Başarı, Okumaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Okuma Algısı ve Yaratıcı Düşünme Ölçme Araçlarına İlişkin Basıklık Ve Çarpıklık Oranları ..	160
Tablo 3.45 Deney Ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Okumaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Okuma Algısı ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Ön Testlerine İlişkin Normallik Testleri	162
Tablo 3.46 Deney Ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Okumaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Okuma Algısı ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Ön Testlerine İlişkin Farklılaşma Durumları	163
Tablo 4.1 Kontrol Grubunun Okuma Başarısına İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları	201
Tablo 4.2 Kontrol Grubu Okuma Başarısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	201
Tablo 4.3 Deney Grubu Okuma Başarısı Ön ve Son Test Ortalamaları.....	202
Tablo 4.4 Deney Grubu Okuma Başarısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	202
Tablo 4.5 Deney Ve Kontrol Grubu Okuma Başarısı Son Test Ortalamaları	203
Tablo 4.6 Deney Grubu Okuma Başarısına Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları .	203
Tablo 4.7 Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları ...	204
Tablo 4.8 Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	204
Tablo 4.9 Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	205

Tablo 4.10 Deney Grubu Yaratıcı Okuma Algısı Ön ve Son Test Ortalamaları	206
Tablo 4.11 Deney Grubu Yaratıcı Okuma Algısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	206
Tablo 4.12 Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	207
Tablo 4.13 Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları	208
Tablo 4.14 Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısına İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları.....	208
Tablo 4.15 Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	209
Tablo 4.16 Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları	210
Tablo 4.17 Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	210
Tablo 4.18 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	211
Tablo 4.19 Deney Grubu Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları ..	212
Tablo 4.20 Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	213
Tablo 4.21 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	213
Tablo 4.22 Deney ve Kontrol Grupları Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamaları	215
Tablo 4.23 Deney ve Kontrol Grupları Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları.....	215
Tablo 4.24 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	216
Tablo 4.25 Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları...	217
Tablo 4.26 Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	218
Tablo 4.27 Deney Grubunun Yaratıcı Düşünme Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları....	219
Tablo 4.28 Deney Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	219
Tablo 4.29 Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Ölçeği Son Test Ortalamaları	220
Tablo 4.30 Kontrol ve Deney Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları.....	220
Tablo 4.31. Metin Temasının Olumlu Etkiler ve Zorluklar Kodlarına İlişkin, Öğrenci Görüşleri, Sayıları ve Yüzdeleri.....	221

Tablo 4.32 Yöntem-Tekniklere İlişkin Görüşler Temasının Farklılıklar ve Zorluklar Kodlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Örnekler, Öğrenci Sayıları ve Yüzdeler	222
Tablo 4.33 Okuma Temasına İlişkin Kodlar, Öğrenci Görüşlerinden Örnekler, Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	223
Tablo 4.34 Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar, Öğrenci Görüşlerinden Örnekler, Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	224



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Şablon çizim tekniğine ilişkin görsel.....	146
Şekil 3.1 OYTÖ'nin faktör analizine ilişkin eğim testi grafiği.....	175
Şekil 3.2 Scree plot grafiği.....	182



SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

AYÇ: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

METÖP: Milli Eğitim Türkçe Öğretim Programı

NACCCE: Yaratıcılık ve Kültürel Eğitime İlişkin Ulusal Danışma Komitesi

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OYTÖ: Okumaya Yönelik Turum Ölçeği

PİSA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TİMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlilik Çerçevesi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

USDoE: Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Departmanı

YODTÖP: Yaratıcı Okumaya Dayalı Türkçe Öğretim Programı

YOİAÖ: Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, alt problemler, amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim nedir? sorunsalı tarih boyunca araştırılmış ve eğitime yönelik çeşitli tanımlar yapılmıştır. Eğitimin ne olduğu zamana, yaşanılan topluma ve toplumsal normlara göre farklı kavramsal çerçevelerde incelenebilir. Burada önemli olan eğitimin temellerini oluşturan olgulardır. Sıklıkla karşımıza çıkan bir sorunsalı burada vurgulamamız gerekir: Eğitim bir üst yapı kurumu mudur? Yoksa alt yapı kurumu mudur? Burada temel almamız gereken eğitimin hangi olguya bağlı olarak değiştiğidir. İlk çağlarda insanların temel ekonomik kaynakları / ihtiyaçları toplayıcılık üzerine kuruluydu. Bu devirlerde eğitim genel olarak nelerin yenilebildiği, hangi ürünün nerelerden toplanacağı gibi ekonomik yapı ile yakından ilişkili olgular üzerine temellendirilmiştir. İnsanların toplayıcılıktan tarım toplumuna geçmesi ile hangi ürünün hangi mevsimde üretildiği, hangi ürünün hangi ortamda yetiştiği gibi konular eğitimin temellerini oluşturmuştur. Sanayi devrimi ile insanlar sanayi toplumunun dolayısı ile mekanik bir yapının organları olmuş; uzmanlaşmış ve özelleşmiş mesleki eğitimler ön plana çıkmıştır. Sanayi devrimi ile artık bireylere ortak bir eğitim vermenin yerine her bireye uzmanlaşacağı alanda eğitim vermenin daha doğru olduğu görüşü hız kazanmıştır. Sanayi devrimi ile eğitimde rekabet anlayışı da hız kazanmıştır. Harari (2016, s. 179) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. “Sanayi çağıyla birlikte kitle eğitim sistemi düzenli notlandırmaya başladı. Fabrikalar ve bakanlıklar sayıların diliyle düşünmeye alışınca okullar da bu moda uydu. Böylece her öğrencinin değeri ortalama bir not biçerek ölçülmeye başlanmıştır”. Burada unutulmaması gereken ise her ne kadar eğitimin temelleri ve içeriği değişse de bir takım eğitim olguları her devirde önemini korumuştur (askeri, siyasi ve dini eğitim gibi). Bilgi ya da bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde ise artık bireylerden var olanı devam ettirmeleri değil yeni ürünler yeni düşünceler ortaya koymaları beklenmektedir. Bu kapsamda günümüz eğitim sisteminin temellerini de bilgi ve beceriler oluşturmaktadır.

Bilgi toplumunun temel ekonomik kaynağı olan bilginin günümüzde büyük bir önem kazandığı söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak ekonominin eğitimi etkilediği görülmektedir. Bu kapsamda ekonominin eğitimin bir üst kurumu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ekonominin yapısal ve olgusal olarak şekillendirdiği eğitim kavramının içeriği günümüzde yenileşme / yeniyi oluşturma gibi kavramlarla yapılanmaktadır. Bilgi

çağında bireylerden mevcut bilgileri öğrenmeleri ve diğer kuşaklara aktarmaları değil, mevcut bilgileri kullanarak faydalı, farklı ve yeni bilgiler üretmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda bilgi çağında eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Mevcut bilgiler ile yetinmeyen,
- ilgi ve ihtiyaçlarını bilen,
- ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hedefler belirleyen,
- belirlediği hedefleri ihtiyaçlar ve şartlar değiştikçe güncelleyebilen,
- mevcut bilgileri kullanarak yeni ve yararlı bilgiler üreten,
- bilgi demetlerini ihtiyacına göre önemli / önemsiz şekilde sınıflandırabilen,
- özgür ve yaratıcı düşünen ve bu şekilde düşünmenin önemini bilen,
- bilgi tüketmek yerine bilgi üretmenin bir vatandaşlık görevi olduğunu bilen bireyler yetiştirmektir.

Eğitim anlayışının değişmesi ile eğitime bakış açısı da değişmiştir. 1972 yılında Prof. Dr. Selahattin Ertürk'ün yapmış olduğu tanım herkes tarafından bilinmektedir. Ertürk'e (1972) göre eğitim "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." 1972 yılında Türkiye'de eğitim programları davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmaktaydı. Bu kapsamda o yıllarda yapılan tanımların da bu yaklaşıma uygun olarak yapılması gerekmektedir. Tanımda geçen "bireyin davranışlarında" sözü günümüz eğitim anlayışından ziyade davranışçı yaklaşıma daha uygundur. Her öğrenme davranışa dönüşür mü? Her öğrenme o an ortaya koyulur mu? gibi soruların günümüz eğitim anlayışında karşılığı "hayır" olacaktır. Türkiye'nin başkentinin Ankara olduğunu öğrenen bir öğrenciden herhangi bir davranış göstermesi beklenemez (zihinde meydana gelen sinaptik hareketler davranış olarak kabul edilmemiştir). Bu kapsamda davranışçı yaklaşımda yer edinen öğrenme = davranışa dökme\ davranışı değiştirme anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Tanımda bir diğer önemli nokta ise "istendik" olması durumudur. Günümüzde bireylerden özgürlük ve demokrasi gibi kavramları yaşantılarına dökmelerini isterken "bir başka kişi, kurum veya kişilerin" isteklerine göre eğitim vermek tabiri caizse büyük bir çelişki yumağıdır. Bu bir yönlendirme daha sert bir tabirle empoze etme olarak adlandırılabilir. Günümüzde istenilen eğitim sisteminde birey kendi değer ve zihinsel yapılarını kendisi oluşturmalı eğitim ise bir yol gösterici, engelleri aşmaya yardım eden bir olgu olarak karşımıza çıkmalıdır.

Eğitim nasıl tanımlanabilir? Foucault (1977) eğitimin misyonunu "panopticon" kavramı ile betimlemiştir. Panopticon İngiliz filozof Jeremy Bentham tarafından tasarlanan

ve mahkûmların hareketlerini, davranış biçimlerini ve hatta düşüncelerini kontrol altında tutan bir aygıt misyonu yüklenen hapisane türüdür. M. Foucault eğitimi panopticon benzetirken yönetim erkinin koymuş olduğu belirli kurallar dahilinde uygulamaya koyulan, bireylerin düşünce, davranış ve yaşam biçimlerini kontrol altında tutan bir olguyu eleştirmektedir. Bu tanımlama Ertürk'ün (1972) tanımında yer alan bakış açısına benzemektedir. Bu kapsamda eğitimin bireyin özgürlüklerini kısıtlayıcı, davranış kalıplarını denetleyici ve kurallar yumağı içinde bir olgu olmasının önüne geçilmeli, asıl misyonu olan “bireyi özgürleştirici” yönü ön plana çıkarılmalıdır. Eğitimin ideal tanımı şu şekilde nitelendirilebilir: “Devletin temel kanun ve düzen kurallarına uygun olmak koşuluyla bireye yaşamsal doyum sağlama ve bireyin temel yaşam koşullarına uyumunu sağlayacak şekilde planlanan, bireyin yaratıcılık, bağımsızlık ve özgürlük gibi değer ve becerilerini geliştirme sürecidir.” 1937 yılında Shaw'ın (1937) yaptığı eğitim tanımı da günümüz eğitim tanımına benzemesi bakımından önem arz etmektedir. Shaw 'a (1937, s. 587) göre çocuk merkezli olarak tabir edilen ilerici eğitim öğrencilerin zihinsel ve duygusal becerilerini geliştirme süreci olup bu süreçte öğretmen gelişime destek olacak aktivitelerde ve eğitim süreçlerinde rehber rolü üstlenmelidir. Günümüzde de eğitim tanımları buna benzemektedir. Örneğin Deacon'a (2006) göre eğitim çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimine katkı sağlamalı ayrıca ahlaki değerlerini ve davranışlarını da geliştirmelidir. MEB (2017, s. 3) ise eğitimi bireyin içerisine doğduğu millî, manevi ve kültürel değerler başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi davranışlar kazanılmasını içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eğitim özgürlük, bağımsızlık gibi temel niteliklerinden uzaklaştırılsa bile bireyler bu baskıya karşı direnç gösterecek ve bu dayatmaların tam tersi bir durum meydana gelecektir (Foucault, 1978). Bu kapsamda mevcut eğitim sistemlerinin bireyi özgürleştirici ve kendini gerçekleştirmelerine olanak sağlayıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Buna direnen sistemlerin zaman içerisinde kendi içlerinde ve bu yönde değişimleri de kaçınılmazdır.

Eğitimin bir bilim olması dolayısıyla eğitimin temel özellikleri de bilimsel olmak zorundadır. Bu bağlamda bilimin temel niteliklerini belirlemek eğitim kavramının yapılandırılmasında ve içeriğinin oluşturulmasında önem arz etmektedir. Bilimin temel nitelikleri Russell'a (1974) göre; önyargılardan uzak, eleştirel nitelikte, ölçülü ve kendi içinde tutarlı, doğru ve güvenilir, ilerlemeci ve değişime açık, belirli bir yönetime sahip olmalıdır.

Bilgi çağında bireylerden okudukları bilgileri ezberlemeleri değil elde edilen bilgileri ön bilgileri ile karşılaştırıp, analiz ve sentez gibi bilişsel işlemlerden geçirerek içselleştirmeleri beklenilmektedir. Türkiye'nin de katılım sağladığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlarda öğrencilerden sadece okuduklarını anlamaları değil elde ettiği bilgileri analiz-sentez etmeleri ve elde edilen bilgileri kullanmaları beklenmektedir. Örnek vermek gerekirse PISA sınavında okuma alanında başarılı olan bir öğrenci detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir (MEB, 2011, s. 10).

2015 yılında yapıлып sonuçları 2016 yılında yayınlanan rapora göre PISA 2015'de Singapur, Kanada, Hong Kong, Finlandiya, Estonya, Güney Kore, İrlanda ve Norveç gibi ülkeler okuma becerisi alanında en yüksek puan alan ülkeler olarak göze çarpmaktayken; Türkiye 428 puan alarak iyi bir sonuç elde edememiştir. Özellikle OECD ortalamasının 493 olduğu düşünülürse ülkemizde verilen okuma becerisi eğitimlerinin pek de başarılı olduğu söylenemez (OECD, 2015, s. 3). 2017 yılında yayınlanan taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur. TYÇ'nin genel hedefi, ülkemizdeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünlük bir yapı sunmaktır. TYÇ'de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2017, s. 5).

Bu doğrultuda dünya genelinde eğitimciler sadece bilgi sahibi birey değil aynı zamanda yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Wang, 2012, s. 38). Bu kapsamda günümüzde "ideal birey" tanımı bilgiyi ve verileni öğrenen \ ezberleyen bireyden

yeni ve farklı bilgi \ görüş oluşturan bireye doğru değişim göstermiştir. Dünya genelinde bilgi çağında değişen sadece bireylerin misyonları değildir. Eğitimden ve öğretmenlerden beklenen nitelikler de değişime uğramaktadır.

Bilgi toplumunda bireylerden beklenen öğrenmeyi öğrenmeleridir. Bu kapsamda bilgiyi ezberlemekten ziyade ihtiyaç duyulan bilgiye erişmek ve bu bilgileri içselleştirmek bireylerin temel görevlerinden biri haline gelmiştir. Bilgi edinmenin birçok yolu olmakla birlikte en kapsamlı bilgi edinme yolu okuma olarak bilinmektedir. Okuma becerisi yeterince gelişmiş bireylerin okuduğunu anlamaları ve bu bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretmesi öğrenmeyi öğrenmede önemli bir gereksinimdir. Okuma becerisi yeterince gelişmiş olan bir öğrencinin bilgi çağına ayak uydurması da kolay olacaktır. Bilgi çağında bilginin hızlı bir şekilde değişmesi ya da yenilenmesi çok kısa sürelerde olmakta bu durumda bilginin ezberlenmesi durumunu ortadan kaldırıp bilginin içselleştirilerek yeni durumlara kullanılması durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda tüm bireylerin bilgi çağına uyum sağlamaları için etkin bir okuma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi toplumunda değişen eğitimin yapısına öğretmenlerin de uyum sağlaması gerekmektedir. Aksi durumda verilen eğitimin bilgi toplumuna uygunluğu sadece teoride kalır. Bilgi toplumunda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler şunlardır;

- Bilgisayar ve internet kullanabilen
- Değerlendirme süreçlerine farklı bakış açıları getiren
- Değerlendirmenin öğrenme amaçları ile eşleşmesini sağlayan
- Öğrenci ve öğrenme farklılığını kabul eden
- Ekip olarak çalışmayı gerçekleştiren
- Gelecekle ilgili yeni paradigma ve yöntemlere aşina olan
- Bilgi edinme, seçme ve bilgiden faydalanma süreçlerini iyi bilen bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir (Hergüner, 1998, s. 289; Numanoğlu, 1999, s. 347).

Öğretmenin bilgi toplumundaki nitelikleri daha da uzatılabilir ancak kısaca özetlemek gerekirse değişen toplum ve dünya yapısına uyum sağlayabilecek bir niteliğe sahip olmak günümüzde öğretmenlerden beklenen en temel özelliktir. Bireyin yaşadığı topluma ve yaşam şartlarına uyum sağlaması için edinmesi gereken temel bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Birey bu bilgi ve becerileri, duyu organları ile algıladığı ve zihinsel şemaları ile örgütlediği bir yapı ile oluşturur / içselleştirir. Bu kapsamda bireylerin özellikle eğitim-öğretim sürecinde bilgi edinmesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin önemi yadsınamaz. İlkokul çağına gelmiş öğrencilerden belirli bir düzeyde dinleme ve

konuşma becerisi kazanmaları beklenilmektedir. Bu kapsamda ilkokul düzeyinde özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ağırlık vermesi gerekmektedir. Buradan öğretmenlerin sadece okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık vermeleri gibi bir yanlış anlaşılmaya gidilmemeli dinleme ve konuşma becerileri de sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır. Okuma becerisi yazma becerisi için bir ön koşul olduğundan okuma becerisini iyi düzeyde kazanamamış öğrencilerin yazma becerisinde de sorunlar yaşayacağı unutulmamalıdır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2015, s. 6). Bu bağlamda okuma becerisini ilkokullarda özellikle 1. sınıfta öğretmenlerinin öğrencilere kazandırması gereken temel becerilerin başında geldiğini söyleyebiliriz.

Öğrenme, büyük oranda okumayla gerçekleşir. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması, söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez (Ünalın, 2006, s. 62; Davis, 2016). Etkin bir okuma becerisi ne kadar başarı ve bireysel gelişimi sağlıyorsa bunun tam tersi bir şekilde de etkin bir okuma becerisine sahip olmayan bireylerin de gerek akademik gerekse sosyal hayatta başarılı olmaları çok zor görülmektedir (Yurdakal, 2014, s. 1). Tanju'ya (2010, s. 31) göre kitap okumayan nesillerin giderek düşünme fonksiyonu körelmekte, fikir üretme yetenekleri gerilemekte, yetersiz olan kelime hazinesi ile başarılı iletişim kurma özelliği kazanılamamaktadır. Kitap okuma alışkanlığını kazanamamış bireyler diğer dil becerilerine de hâkim olamayabilmektedirler (Yalman, Özkan ve Başaran, 2015, s. 464).

2015 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı ile Türkçe dersindeki öğrenme alanları 5'ten 3'e indirilmiş olup bu beceriler okuma, yazma ve sözlü iletişim şeklindedir. 2005 programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerisi programdan çıkarılmış, dinleme ve konuşma becerileri ise sözlü iletişim adı altında birleştirilmiştir. Kellner (1998) günümüz insanının basılı materyal okur yazarlığı, görsel okur yazarlık, işitsel okur yazarlık, medya okur yazarlığı, bilgisayar okur yazarlığı, kültürel okur yazarlık ve çevresel okur yazarlığını içeren "çoklu okur yazarlığa" sahip olmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir (akt. İşler, 2002, s. 154). Son yıllarda ise okuma becerisinin çoğunlukla cep telefonu, bilgisayar, tablet, tabelalar ve afiş gibi görsel öğelerde kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda görsel okuma ve görsel sununun 2015 programında yer almayışı programın bir eksikliği olarak görülebilir. 2015 Türkçe Öğretim

Programı'nda dinleme ve konuşma becerilerinin sözlü iletişim adı altında birleştirilmesi ile iletişim olgusuna yönelik vurgu yapıldığı görülmektedir. Foucault (1982) eğitimin ordu hastane ve hapisane sistemlerinden temel farkının iletişimi otoritenin üstünde tutması olduğunu belirtmektedir. 2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrenme alanları tekrardan dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte fazla ayrıntıya girilmemesine rağmen görsel okuma kavramsal yapı olarak tekrar programa eklenmiştir (MEB, 2018).

2015 ve 2018 programında yer alan beceriler içerisinde okumanın önemi büyüktür. Yapılan çalışmalara göre öğrenilenlerin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde edilmektedir. Bu kapsamda göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005). Okuma sadece gözle görülen verilerin zihinde anlamlandırılması süreci olmayıp bu bilgilerden yeni bilgiler üretmekte sürecin tamamlayıcısı konumundadır.

Okumanın önemi şu şekilde sıralanabilir;

- Okuma becerisi yeterince gelişmeyen bireylerden söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez.
- Toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir.
- Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller kurarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir.
- İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur.
- Okuma dil becerisini ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir.
- Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yolu ile en aza indirilebilir. Böylece fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir adım atılmış olur.
- Okuma ve yazılanları anlamlandırma becerisi günümüz eğitim sistemlerinde başarının en önemli anahtarlarından biridir.
- Bireyin bilgileri etkili bir şekilde alması ve anlaması okuma becerisine bağlıdır, çevre ve diğer bireylerle etkili bir iletişim için okuma becerisi gereklidir.
- Yazılı metinler sayesinde insanlar her ortamda ve her mekânda bilgi edinme imkânı bulur.
- Kültürlü bir insan olmanın en etkin yolu okumaktır.
- Okuma seviyesi toplumların gelişmişlik düzeyini belirler (Demirel ve Şahinel, 2006; MEGEP, 2006; Ünal, 2006: 62; Yılmaz, 2008; McNamara, 2009; Akyol, 2013, s. 33; Güneş, 2013'den akt Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Bilgi toplumunun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile karşı karşıyadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011, s. 81). Özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıflar öğrenciler için okumada kritik öneme sahiptir. Okuma becerisinin 4–15 yaş arasında kazandırılması zorunluluğu ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek güçlüklerin yenilmesinde büyük bir öneme sahiptir (Gülerer ve Batur, 2004). İlkokul düzeyinde yeterli düzeyde okuma becerisi kazanamamış öğrencilerin tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca akademik bağlamda sorunlar yaşamaları kaçınılmazdır. Günümüzde başarının ön koşulu sayılan okuma becerisi; bireylerin matematik, tarih, fen, edebiyat, coğrafya vb. öğrenme alanlarında da gelişimlerine katkı sağlamaktadır (United States Department of Education, 2003, s. 63). Bu bağlamda başarılı bir eğitim- öğretim hayatı için etkili bir okuma becerisi önemli bir gerekliliktir.

Okuma becerisini daha iyi anlamak için tanımlara bakmakta yarar vardır. Özdemir 'e (1983, s. 12) göre en genel anlamı ile okuma basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okuma; yazıların anlamlandırılarak yorumlanması (Harris ve Sipay, 1990) süreci olup dilsel ve bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunan önemli bir beceridir (Sylva ve Hurry, 1996). Okuma yalnızca sözcüklerin okuması değil; aynı zamanda okunanların anlamlarına ulaşılması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevin yerine getirildiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okuma süreci çözümleme, anlama ve okunana tepki verme olarak üç temel bileşenden oluşmaktadır (Sadoski ve Pavio, 2007). Tanımlara bakıldığında genel olarak okumanın belirli aşamalardan oluşan sistemli bir süreç olduğu görülmektedir.

2015 programında olduğu gibi 2018 Türkçe öğretim programında öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilerden birisi de yaratıcı düşünme becerisidir. Bir felsefi düşünme biçimi olan yaratıcı düşünme; insanın amacına ulaşmasını zorlaştıran, karşısına çıkan engellemeleri/problemleri çözebilmesi yönünde etkili bir araç olacaktır. Çünkü yaratıcılık; insanı yaşamı boyunca takip eden bir beceridir (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Smith (1966) yaratıcılığı, geçmişte yaşanan durumların ve olayların en aza indirgenmesi ve bu eski durumların yeni kalıplara uyarlanması ile yeni düşünceler ve kalıpların oluşturulması durumu olarak tanımlamaktadır (akt. Wikstrom, 1976, s. 3). Düşünme sistemlerinin tekillikten yaratıcılığa dönüşümü sürecinde okuma becerisinin de alıcı (kavrayıcı) okumadan yaratıcı okumaya yönelik değişimi gerekmektedir. Bu bağlamda

bireylerin okudukları metinlerle etkileşime geçmeleri ve yeni bilgiler üretmeleri ideal bir okuyucudan beklenen bir tutum haline gelmiştir.

Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar alıcı / ezbere dayalı (receptive) okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Alıcı okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca alıcı okumaya en temel ve en basit okuma süreci diyebiliriz. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde alıcı okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi- kötü, doğru- yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Alıcı okuma ve eleştirel okuma basamaklarını başarıyla geçen öğrencilerin yaratıcı okuma yapmaları kaçınılmazdır. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okumadan daha fazla olması nedeniyle yaratıcı okuma en üst düzey okuma becerisi diyebiliriz. Boothby'e (1980, s. 674) göre yaratıcı okumada sentez, bütünleme, uygulama ve düşünceyi genişletme gibi üst düzey bilişsel beceriler kullanılmaktadır.

Yaratıcı okuma temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; iraksak yaratıcı okuma ve yakınsak yaratıcı okumadır (Torrance, 1965'ten akt. Witty, 1974, s. 15; Boothby, 1980, s. 675). Iraksak yaratıcı okumada yazarın metindeki görüş ve fikirleri aslında yeni fikir ve görüş oluşturmada bir başlangıç noktası olarak kullanılır. Okuyucu bu fikirleri kullanarak özgün ve yaratıcı fikirlere ulaşır. Etkin bir iraksak yaratıcı okuma için birey zihnini özgürleştirmeli ve mevcut gelenek, görenek ile görüşlerin dışına çıkmalıdır. Yakınsak yaratıcı okumada ise okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini eşleştirerek veya birleştirerek mevcut problemlere yanıt arar. Yakınsak yaratıcı okumanın başarılı olması için okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini uygun ortak noktalarda birleştirmelidir (Smith, 1965). Burada dikkat edilmesi gereken yakınsak ve iraksak yaratıcı okumaların yeri geldiğinde ve iş birliği içinde kullanılmasıdır. Yaratıcı okumanın temel amacı ifadelerin iraksak olmasıdır. Bu bağlamda öğrenciler yaratıcı okumada iraksak düşünmeyi kullanarak yazılı ifadelerin ötesine geçmektedirler (Boothby, 1980, s. 675).

Alan yazında iki tür düşünme stili vardır. Yakınsak düşünmede var olan bilgileri kullanarak yeni ürünler ortaya koyma ve mantıksal boyutta eski olguları yeni durumlara uyarılma bulunmaktadır. Bir diğer düşünme türü olan iraksak düşünmenin temel özellikleri esneklik ve orijinalliktir. Yakınsak düşünmede temel olarak mevcut bilgileri yeni durumlara

uyarlamak varken; ıraksak düşünmede mevcut bilgiler dışında ortaya yeni olgu ve durumları koymak ön plandadır (Copley, 1998, s. 212).

Yaratıcı Okuma

Bilgi üreten toplumlarda bireylerden; okunulan metni sadece anlamaları yerine metni önce anlamaları daha sonra üstbilişsel beceriler ile metinle etkileşime geçmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamaları özel bir öneme sahiptir. Davranışçı yaklaşımla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde metinden bilgiyi alma ve kavrama becerileri beklenildiğinden alıcı okuma, bilişsel yaklaşımlarda metinden elde edilen bilgileri analiz ve sentez süreçlerinden geçirme yani eleştirel okuma becerisi beklenirken, yapılandırmacı yaklaşımda bu bilgiler ile etkileşime geçme ve yeni bilgi oluşturma beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okuma yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma türüdür. Yapılan araştırmalarda okuma ile yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Roderick, 1968; Scanlon, 2006; McVey, 2008; Sturgell, 2008; Wang, 2012). Roderick (1968) araştırmasında yaratıcı becerileri yüksek olan öğrencilerin kitap okuma ve kitaplardan zevk alma oranlarının da yaratıcı becerileri düşük öğrencilerden fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Yaratıcı okuma kavramını ilk olarak 1837’de Emerson “metni yeniden düzenleyen” ve “metni yeniden tahsis eden” manalarında kullanmıştır (Fenza, 2008, s. 165). Moorman ve Ram’a (1994) göre yaratıcı okuma, okunanda yeniyi (novelty) arama olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı okuma bireyin okuduğu metinden elde ettiği bilgileri kullanarak mevcut bilgilerin dışına çıkıp zihninde yeni görsellere, kurgulara ve şemalara ulaşmasına dayanmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116). Yaratıcı okuma her ne kadar öğretmen öğrenci ilişkisi ile başarıya ulaşsa da temelde bireyin kendi kendine okuyabilmesi ve doğal okuma sürecinin dışına çıkmasını hedefler (Morley, 2007, s. 33). Wikstrom’a (1976, s. 5) göre yaratıcı okuma temelde çocuğun deneyimlerine ve okuma materyaline dayanmakta olup çocuğun eleştirel analizler yapmasına, bilgiyi değerlendirmesine ve senteze ulaşmasına dayanır. Günümüzde yaratıcı okuma sürecinde ihmal edilmekte ve eleştirel okuma ile sıklıkla karıştırılmaktadır (Smith, 1965, s. 278). Bu duruma Gainsburg’un (1961) çalışması örnek olarak gösterilebilir. Gainsburg (1961, s. 185) çalışmasında eleştirel düşünme, eleştirel sonuçlama, yansıtıcı okuma, aktif okuma, yorumlayıcı okuma ve yaratıcı okumayı benzer şekilde tanımlamıştır. Bu kapsamda birbirlerinden farklı olguları ifade eden kavramların

birbirlerinin yerine kullanılmasının olguların içini boşalttığı ve kavram kargaşası yarattığı söylenebilir.

Mearns (1958) yaratıcı okumayı şu şekilde özetlemektedir: “Öğretmenin edebi bir eseri adeta bir film artisti gibi sesli olarak okuması gerekmektedir. Bu öğrencilerin hem okunulandan zevk almasını hem de görsel duyularını ve duygularını harekete geçirir. Bu şekilde yapılan okumalar yaratıcı okumadır”. Alan yazında yer alan “Close Reading” kavramı da yaratıcı okuma ile ilişkili bir diğer kavramdır. “Close Reading” metinde yer alan bilginin ne olduğunu, yazarın bilgiyi nasıl verdiğini ve bu bilginin ne anlama geldiği gibi soruları içeren metinle çoklu ilişki içine girilen bir okuma türüdür (Lehman ve Roberts, 2014). Close Readingde de yaratıcı okumada olduğu gibi öğrencinin metinle derin etkileşime girmesi ve yaratıcı özelliklerini kullanarak metni zihinsel şemaları ile yeniden yapılandırması süreci yer almaktadır (Dollins, 2016, s. 49).

Yaratıcı okuma üst düzey bir okuma türüdür. Bunun temel sebebi sosyal normların ve toplumsal ilişkilerin bireylerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma becerilerine ket vurmasıdır. Bireylerin yaratıcı düşünceler geliştirmesinin ön koşulu bağımsız düşünme ve özgür fikir üretme olduğundan sosyal normlar yeni ritüellerin ve fikirlerin gelişmesinin engellemektedir. Toplumların bağımsız ve özgür düşünmeye açık olması yaratıcı düşünmenin ve dolayısıyla yaratıcı okumanın gelişmesini sağlayacaktır. Sosyal normlar ve sosyal ilişkilerde elde edilen bilgi ve birikimin zihinsel şemaları oluşturması ve şemaların bu sosyal olgulara adapte olması yaratıcı okumanın önünde büyük bir engel yaratmaktadır (Nettle, 2009, s. 105). Small ve Arnone’ye (2011) göre okullarda yaratıcı okumanın geliştirilmesi için öğrencilerde var olan merak duygusunun geliştirilmesi, güvenli ve işbirlikli bir ortamın sağlanması ve amaca ulaşacak yolların doğru belirlenmesi gerekmektedir. Yaratıcı okuma uygulamaları yapılan okullarda öğrenciler ilgisini çeken konuya sahip kitapları seçer, okumaya müsait (sessiz ve ortam uygunluğu) ortamlarda kitap okur ve okuduklarını zihinsel olarak görselleştirir (Small ve Arnone, 2011, s. 13). Yaratıcı okuma yapmak için ortam ve materyal çok önem arz etmektedir. Yaratıcı okumaya katkı sağlayacak kitapların içeriklerinin de bu kapsama uygun hazırlanması gerekmektedir. Yaratıcı birey yetiştirilmek isteniyor ise yazma yaratıcı olmalı bununla birlikte okumanın da yaratıcı bir şekilde kitaplarda yer alması gerekmektedir (Dawson, 2005, s. 33). Bununla birlikte yaratıcı okuma basit bir süreç olmayıp bireyin belirli bir gayret göstermesi (Morley, 2007, s. 26) ve yaratıcı okuma uygulamasını yapacak öğretmenin/öğretmenin de konu hakkında yeterli bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yurt dışında bireylerin yaratıcı okuma

çalışmaları için uygun ortam sağlayan kuruluşlar (Morlock, 2007) ve belirli zamanlarda yapılan yaratıcı okuma oturumları mevcuttur (Cozzarin, 2005; Micell, 2006).

Öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik motivasyonlarını artırmak için çocuğa okulda ve evde geniş konu ve çeşit yelpazesinde kitap ve okuma materyalleri sunulmalıdır (Small ve Arnone, 2011, s. 13). Bununla birlikte yaratıcı okuma sürecine özgü uygulamalar ve tekniklerin de kullanılması yaratıcı okumanın etkililiğini artıracaktır (Smith, 1965, s. 278). Smith (1967) yaratıcı okuma-yazma çalışmalarında öğretmenlerin dikkate alması gereken ilkeleri şu şekilde belirtmektedir;

- Her çocuk yaratıcı beceriler ile doğar. Bu kapsamda öğretmenler öğrencileri yaratıcı veya yaratıcı değil şeklinde sınıflandırmamalı. Her öğrencinin kendine özgü yaratıcılık anlayışı olduğunu kabullenmelidir.
- Yaratıcılık ve zekâ arasında doğru bir ilişki vardır.
- Yaratıcılık zekâ testleri ile ölçülemez. Zekadan farklı bir forma sahiptir. Yaratıcılık tanımlanması zor olan bir olgu olduğu için ortaya çıkma süreci de kestirilmesi mümkün olamamaktadır. Bu kapsamda yaratıcılığın ölçülebilmesi zekâ gibi kolay olmamaktadır.
- Müfredatın tüm bölümleri yaratıcılığı geliştirmek üzerine kurgulanmalıdır. Bireylerden farklı, özgün ve pratik ürünler ortaya koymaları bekleniyor ise hazırlanan/hazırlanacak müfredatların da buna uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir.
- Yaratıcılık hem bir süreç hem de bir ürün ortaya koymaktır. Yaratıcılık bir fikrin ortaya koyulmasında (düşünce aşamasında) kullanıldığı gibi o fikrin uygulamaya dökülmesinde de etkin bir şekilde kullanılmaktadır.
- Yaratıcılık farklı düşüncelerin üretilmesi ile gelişir.
- Yaratıcılık süreci bir derste geliştirilemez, belirli bir süreç sonucu kazanılır.
- Yaratıcılık öğretilemez ancak ortaya çıkması için uygun koşullar oluşur.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinde uyması gereken diğer ilkeler şunlardır;

- Yaratıcılığa uygun bir sınıf atmosferi içinde yaratıcı davranış kalıpları oluşturulmalıdır. Eğitim ortamının yaratıcılığa uygun hale getirilmesi yetmemekte ayrıca süreçte kullanılacak davranış kalıplarının da açık bir şekilde ortaya koyulması gerekmektedir.

- Öğrencilere geniş yelpazede okuma materyali sunulmalıdır. Yaratıcılık da zekâ gibi farklı boyutlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine göre bireysel farklılıkları da göz önüne alarak çok çeşitli yelpazelerden okuma materyalleri kullanılmalıdır.
- Özgün düşünce üretilmesini destekleyici uygulamalar yapılmalıdır. Öğrencilerin aykırı düşüncelerine ket vurulmamalı aksine özgün ve farklı düşünce üretmeleri desteklenmelidir.
- Sessiz ve öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak ortamlar oluşturulmalıdır.
- Yeni ve farklı görüş/düşüncelere açık olunmalıdır. Eleştiriden uzak durulmalıdır.
- Yazılanların dışına çıkılarak farklılıkları görmeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Yaratıcılığın temelinde herkesten farklı düşünme ve olguya herkesten farklı bir bakış açısı ile bakmak yatmaktadır. Öğrencilerin olay ve olgulara özgür bir şekilde farklı bakış açıları ile bakmalarına yönelik etkinliklerin yapılması öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini geliştirecektir.
- Öğrencilerin pasif okuyucular yerine aktif okuyucu olmaları özendirilmelidir.
- Hayatta karşılaşılan sorunlar için farklı çözüm yolları olduğu vurgulanmalıdır. Özellikle örnek olay yöntemi ders süreçlerinde sıklıkla kullanılmalıdır. Seçilecek olan toplumsal sorunların basmakalıp olmamasına özen gösterilmelidir.
- Okuma metninde geçen konuları farklı durumlara uyarlama çalışmaları yapılmalıdır.
- Yaratıcı okumanın sadece dil öğretimi derslerinde değil aynı zamanda müzik, drama, görsel sanatlar vb. derslerde de kullanılabileceği unutulmamalıdır (Smith, 1965; Granowsky ve Botel, 1974, s. 653; Wikstrom, 1976; Boothby, 1980).

Öğrencilerin de yaratıcı okuma sürecinde yapması gereken birtakım uygulamalar ve kurallar vardır. Bu kurallardan bazıları Padgett'e (1997, s. 57) göre şunlardır;

- Kitaptan ne öğrenilmek istediğini belirleyiniz.
- Kitabı niçin okuduğunuzu okumaya başlamadan önce karşılaştırınız.
- Kitabın kapağından ve isminden size istediğiniz bilgiyi sağlayıp sağlamayacağını düşününüz.
- Kitabın içindekiler kısmını okuyunuz. Etkili bir içindekiler kitap hakkında bilgi sahibi olmanızı sağlar.
- Kitabın önsözünü okuyunuz. Bu size yazarın kitabı neden yazdığını ve kitabın ana mesajının ne olduğu hakkında bilgi verir.
- Kitabın her bir bölümünün ilk ve son paragraflarını okuyunuz.

- Kitabın her bir bölümünden ilk ve son paragrafları okuduktan sonra tekrar içindekiler bölümüne bakınız. Bu size kitabın ana taslağı hakkında daha derinlemesine bilgi edinmenizi sağlar.
- Şu soruları kendinize sorun:
 - Kitap bana istediğim bilgileri verecek mi?
 - Kitap bana faydalı olacak mı?
 - Kitaptan hoşnut kalacak mıyım?
 - Kitabın dış görünüşü beni etkiledi mi?
 - Kitapta yeterli düzeyde ve uygunlukta görseller var mı?
 - Yazarın stili ve yazım tarzı açık ve anlaşılır mı?
 - İç sesin kitap hakkında neler söylüyor? Eğer sorulara evet yanıtı veriliyor ise

öğrenci amacına uygun bir kitap seçmiş sayılabilir.

Yaratıcı okuma sürecinde her ne kadar alıcı okumada kullanılan teknikler kullanılabilir de kendine özgü birtakım teknikleri ve uygulama süreçleri bulunmaktadır. Smith (1965, s. 282) yaratıcı okuma süreçlerinde öğretmenlerin kullanılabilecekleri basit düzeydeki uygulamaları şu şekilde sıralamıştır;

- Metinde yer alan fikirleri geliştirici etkinlikler yapılmalıdır. Bu kapsamda “bu fikirleri ve olayları başka durumlara uyarlayabilir miyiz?” şeklinde bir soru sorulabilir.
- Mevcut fikirlere yeni fikirler eklemek amacıyla “bu fikirlere başka ne tür fikirler ekleyelim ki başka durumlara uyarlanabilsin?” şeklinde bir soru sorulabilir.
- Öğrenciden bitmemiş bir öyküyü ya da metni sonuçlandırması istenebilir.
- Öğrenciden metinde yer alan olay ve durumlara ilişkin sorular ve çözüm önerileri getirmesi istenebilir.
- Öğrenciden birbirleri ile ilişkisiz olan iki durum hakkında ilişki kurmaları istenebilir.
- Öğrenciden birbirleri ile ilişkili iki durum hakkında farklılıkları belirlemesi istenebilir.
- Öğrenciden yazardan farklı çözüm önerileri getirmesi istenebilir. Ayrıca yazarın getirdiği öneriler üzerinde eleştirel konuşmalar yapılabilir.
- Okunan bir şiirin belirli bölümleri kesilerek öğrenciden özgün bir şekilde tamamlamaları istenebilir. Bu şekilde yapılacak uygulamalarda öğretmenler

öncelikle sansürden ve eleştiriden uzak durmalı ve öğrenciden yaratıcı olmak kaydıyla “akıl dışı” ve “saçma” düşünceler geliştirmesi istenilmelidir.

Gerek normal çocuklarda gerekse özel eğitime muhtaç çocuklarda eğitim müfredatında tüm okuma faaliyetlerinde yaratıcı okumanın ve eleştirel okumanın yer alması gerekmektedir (Boothby, 1980, s. 674). Yaratıcı okumanın gerek Türkçe dersi gerekse okuma becerisine katkı sağladığı bilirse de bunun bilimsel olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı 2015 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nın felsefesi, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve rehberlik hakkında bilgi verilmesine rağmen programın vizyonu ile ilgili bir bilgiye rastlanamamıştır. Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nın (2015) vizyonu;

- 1- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- 2- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
- 3- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- 4- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- 5- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,
- 6- Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu kapsamda özellikle 3. ve 5. maddelerin yaratıcı okumaya vurgu yaptığı görülmektedir.

Eğitimde temel felsefelerin değişmesi programları, programlar da kazandırılması gereken becerileri etkilemektedir. Sonuç olarak yapılandırmacı anlayışın etkin olduğu günümüz eğitim uygulamalarında bireylerden yaratıcı okuma becerisini de kazanmaları beklenilmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuduğunu anlamaya, yaratıcı okuma algısına, okumaya yönelik tutuma ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi nasıldır?” şeklindedir. Buna bağlı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur:

1.3. Alt Problemler

Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır;

1. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. 2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarılarının” ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
5. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
6. 2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
7. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okumaya yönelik tutumları” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
8. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okumaya yönelik tutumlarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
9. 2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okumaya yönelik tutumlarının” ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

10. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı düşünme becerilerinin” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
11. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı düşünme becerilerinin” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
12. 2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı düşünme becerilerinin” ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
13. Yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan okuma çalışmalarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.4. Amaç

Sanayi inkılabı ile birlikte toplumlar sanayi çağına girmiş ve üretim temelli bir yaşantı anlayışı uygulamaya koyulmuştur. Sanayi çağında meslek grupları ve uzmanlaşmış sanayi kolları üretimde önem arz ettiğinden eğitim bu bakış açısı ile yapılandırılmıştır. Günümüz çağı ise bilgi çağıdır. Bilgi çağında temel ekonomik olgu sanayi çağındaki gibi üretim olmakla birlikte “bilgi üretimi” önem kazanmıştır. Bu çağda bireylerden bilgi üretmeleri istenmekle birlikte bu bilgilerin ezbere ve tekrara dayalı değil farklı, faydalı ve yaratıcı olması ön plandadır. Bu kapsamda günümüz bireyleri farklı ve topluma faydalı bilgiler üretmelidir. Bilgi üretme sürecinde bireyin etkin bir okuma ve yazma becerisine sahip olması gerekmektedir. Özellikle bilgi edinmede okuma becerisi büyük önem arz etmektedir. Her ne kadar günümüzde bilgi üretmenin ve okumanın önemi artsa da bireylerdeki okuma süreleri azalma eğilimindedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu UNESCO’nun 2017 yılında yayınladığı rapora göre ülkemizde düzenli kitap okuyanların oranı sadece binde birdir. Türkiye’de kişi başına kitaba ayrılan bütçe 0,25 dolar olup dünya kitap okuma sıralamasında 86. sıradadır. Benzer şekilde TUIK’e (2016) göre ülkemizde kitap okumaya kişi başına ayrılan süre günde bir dakika olup televizyon izlemeye 6 saat, internete ise günlük 3 saat harcanmaktadır (CNNTURK, 2017). Bu verilere bakarak insanların kitap okumaya çok az zaman ayırdıkları görülmektedir. Bilgi üretmek için öncelikle bilgi üretilecek konu hakkında kapsamlı bilgi sahibi olunması gerekmektedir.

Okuma ilgisi ve okuma tutumu ilkokulda temelleri atılan bir olgudur. Bireyin okuma ile tanıştığı ilkokul 1. ve 2. sınıflar öğrencilerin okuma becerilerinin temellerini atıldığı dönemlerdir. Özellikle ilkokul kademesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve

algılarını olumlu hale getirmek için seçilen metinlerin ve konuların uygun olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin merak duygusu işe koşularak yaratıcı düşünme becerileri etkin hale getirilmelidir. Bu kapsamda yaratıcı okuma ve yaratıcı okuma tekniklerinin öğrencilerin okumaya yönelik algılarını ve tutumlarını olumlu yönde artıracığı düşünülmektedir. Okuma yapmak sadece metinde yer alan bilgilerin göz ile algılanıp istenildiğinde verilmesine dayalı bir süreç değildir. Günümüzde bireylerden okuduklarını anlamlandırmaları, bunları analiz ve sentez süreçlerinden geçirerek yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülen yaratıcı okumanın kullanılması önem arz etmektedir. Bu sayede bireylerin “alıcı” rolünden “alıcı-analiz edici-yaratıcı” rolüne geçişleri sağlanabilir.

Yapılandırmacılık bireyin elde ettiği bilgiyi ön bilgileri ile işleyip yeni bir bilgi üretme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte bireyin okuduğu bilgileri ezberleyerek edinmesi günümüz eğitim anlayışında yetersiz kalmakta, var olan bilgi yapısının kullanılarak yeni bilginin üretilmesi beklenilmektedir. Bilgi edinmede en temel yollardan birisi olan okuma ile yaratıcı düşünmenin eş güdümlü bir şekilde kullanılması süreci olan yaratıcı okumanın okumayı anlamlandırmada, üst düzey zihinsel becerileri geliştirmede ve yaratıcı düşünmeyi artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma süreci göz ile görülen yazıların ses organları ile seslendirilmesi gibi basit bir süreç olmayıp birçok organın eş güdümü ile ortaya çıkan kompleks bir beceridir. Esasen okuma bir yaratım sürecidir. Birey okuduklarını olduğu gibi anlamlandırmaz önceki yaşantılarını, duygularını, düşüncelerini ve önyargılarını da okuma sürecinde işleme döker. Bu bağlamda okuma becerisinde bireyler okuduklarını kendi ön bilgileri ile eşleyerek yeni bir anlama ulaşır.

Bu kapsamda her okuma sürecinde yaratıcı bir aşama olduğu söylenebilir. Bilgi birikiminin her geçen gün arttığı günümüzde bilgiyi ezberlemek yerine mevcut bilgileri kullanarak yeni duruma uyum sağlama görüşü önem kazanmıştır. Bu kapsamda bireylerden farklı düşünceleri ve bu düşüncelerini pratiğe geçirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme becerisi önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra bireyin bilgi edinme sürecinde önemli bir yer kaplayan okumanın önemi her geçen gün artmaktadır. Sadece okuma becerisi yetersiz kalmakta okuduğunu anlayan ve bu anlayışları kullanarak yeni düşünceler üreten birey profili her geçen gün daha fazla ön plana çıkmaktadır. Sonuç olarak yaratıcı düşünme, yaratıcılık ve okuma günümüzde önem arz eden olgulardır. Yaratıcılığı ve okumayı aynı potada eriten yaratıcı okuma ise bilgi çağına uyum sağlayacak bireylerin edinmesi gereken bir beceri olarak dikkat çekmektedir. Alan yazına bakıldığında gerek ulusal gerekse

uluslararası alan yazında yaratıcı okuma ile ilgili çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Barnhardt, 1963; Dunn, 1979; Ada, 1987; Moorman ve Ram, 1994; Moorman ve Ram, 1996; Uzun, 2009; Ritchie vd., 2013; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly, 2013; Hızır, 2014; Dollins, 2016). Alan yazına bakıldığında okuma ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok “alıcı okuma” ile ilgili olduğu görülmektedir. Davranışçı yaklaşıma uygun bir okuma türü olan alıcı okumanın, yapılandırmacı anlayışa uygun yaratıcı okumadan daha çok çalışılması “okuma becerisi” ve “okumanın olgusal yapısı”nın etkin bir şekilde anlamlandırılmasını güçleştirmektedir.

Alan yazında okuma tutumuna, yaratıcı düşünme becerisine ve okuma başarısına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Başarılı bir Türkçe öğretimi için öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca bireylerden yaratıcı fikirler istenen günümüzde öğrencilerin de yaratıcı düşünmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatları boyunca başarılı olmaları için etkin bir okuma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda araştırma yaratıcı okumanın bu üç özelliği geliştirdiği üzerine kurgulanmış ve bu teorik durumun uygulamaları olarak sağlamasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Yaratıcı düşünme 2015 Türkçe öğretim programının temel yaklaşımlarından birisidir. Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul yıllarından itibaren uygulanması yaratıcı düşünmenin öğrencilerde desteklenmesini, gelişmesini ve yaygınlaşmasını sağlayabilir. Bu kapsamda yaratıcılık becerisini, yaratıcı düşünme becerisini, özgür ve bağımsız düşünmeyi, yeni fikirler ortaya koyma ve bilgi çağına uygun birey yetiştirme gücünü artıracak yaratıcı okumanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda yenilenen 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda “yaratıcı okuma”nın kavramsal olarak yer alması önem arz etmektedir. Programda yaratıcı okuma ile ilgili kapsamlı bir açıklama ya da işleyiş ile ilgili bir bilgilendirme olmasa da yaratıcı okumanın yer alması önemli bir gelişme olarak gösterilebilir. Yaratıcı okumanın programlarda yer alması MEB’in alıcı okumadan yaratıcı okumaya geçişi için bir adım sayılabilir. Bu bağlamda yaratıcı okumaya ilişkin deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarının tespiti ile olumsuz algıların giderilmesi sağlanabilir. Bireylerin başarılı bir okuma becerisi kazanmalarında okumaya yönelik tutumları önemli bir etkidir. Yaratıcı okumanın öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirip okumaya yönelik tutumu artıracığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıflarda yapılan yaratıcı okuma çalışmalarının; okuduğunu anlamaya, yaratıcı okuma algısına, okumaya yönelik tutuma ve yaratıcı düşünme becerisine etkisini belirlemektir.

1.5. Önem

Türkiye’de diğer ülkelerde olduğu gibi yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi öğretim programlarında yerini almıştır. 2005 öğretim programında olduğu gibi 2015 Türkçe öğretim programının temel yaklaşımlarından ilk 3 maddede de yaratıcılığa vurgu yapılmaktadır. Adı geçen maddeler şunlardır (MEB, 2015):

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, öngörüle bulunma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

2015 Türkçe öğretim programının temel maddelerine bakıldığında yaratıcı düşünme becerisine yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı okumanın bir önkoşulu olan yaratıcı düşünmenin programlarda yer alması önem arz etmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, benzerlik ve farklılıkları görme, tahmin etme ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin programda yer alması yaratıcı okumanın programa uygun bir okuma türü olduğunu göstermektedir. 2017 yılında sunulan taslak Türkçe Öğretim Program’ında analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir (MEB, 2017, s. 3). Ayrıca 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda “yaratıcı okuma” ifadesine yer verilmesine rağmen yaratıcı okuma ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmemiştir.

Günümüzde bireylerden var olan bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretmesi beklenmektedir. Yaratıcı düşünen bireylerin gerek iş hayatında gerekse diğer sosyal alanlarda tercih edilmesinin temel gerekçesi de bundan kaynaklanmaktadır. Yaratıcı düşünen bireyin Türkçe öğretimi bağlamında kullandığı becerilerde de yaratıcı olması

kaçınılmazdır. Bilgi kaynağını okurken yaratıcı bakış açısı kullanan ya da okuduklarını zihinsel şemaları ile yeniden örgütleyip metinde var olmayana ortaya koyan bireylerin yaratıcı okudukları söylenebilir. Yaratıcı okuma sürecinde bireyler okudukları metindeki bilgiler ile ön bilgilerini ve diğer bilgileri eşleştirmekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Bu bağlamda metinlerarası ve metin dışı okumanın da yaratıcı okuma ile iş birliği içinde olduğu bilinmektedir. Ayrıca 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın okuma kısmındaki açıklamalarda yer alan “programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.” İfadesinde geçen “dönemin kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okuma” cümlesi yaratıcı okuma süreçlerinde kullanılan metin ile etkileşime geçerek metinde yer alan olayın zaman, mekân ve karakter bazında incelenmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda bilgi çağında bireylerden beklenen yaratıcılık becerisini ortaya çıkardığı düşünülen yaratıcı okumanın özellikle bilişsel gelişim için kritik dönem olan ilkokullarda uygulanmasının öğrencilerin okuma, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Alan yazına bakıldığında özellikle Türkiye’de yaratıcı okuma ile ilgili çalışma sayısının oldukça az olduğu söylenebilir (Uzun, 2009; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Hızır, 2014). Yurt dışı alan yazına bakıldığında ise 1930’lu yıllarda birkaç çalışma olması ile birlikte özellikle 60’lı ve 80’li yıllarda yaratıcı okuma üzerine birçok bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Ramsey, 1930; Williams, 1947; Gainsburg, 1961; Smith, 1965; Smith, 1967; Adams, 1968; Barbe Walter, 1971; Isaacs, 1974; Smith Richard, 1974; Wikstrom, 1976; Boothby, 1980; Ada, 1987).

Bilgi çağında bireylerden istenilen yaratıcı düşünme becerisi üzerinde durulması gereken bir alan olup özellikle yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkarmada ve yaratıcı düşünme becerisini artırmada olumlu etkisi olduğu düşünülen yaratıcı okumanın gerek okumaya gerekse Türkçe dersi başarısına etkisinin araştırılması büyük önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Alan yazında okumaya yönelik tutumla ilgili yapılan ölçekler bulunmakla birlikte bunlar ilköğretim 5. sınıfa (Başaran ve Ateş, 2009); ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflara (Özbay ve Uyar, 2009); ortaöğretim düzeyine (Akkaya ve Özdemir, 2013) ve öğretmen adaylarına (Kuzu Sarar ve Doğan, 2015) yönelik ölçekler olarak göze çarpmaktadır. Özellikle ilkokul çağında öğrencilerin zihinsel gelişimleri çok hızlı olduğundan her bir sınıf kademesine yönelik ölçeklerin geliştirilmesi

gerekmektedir. Hazırlanan okumaya yönelik tutum ölçeğinin gerek pilot uygulamaları gerekse asıl uygulamaları sadece 4. sınıf öğrencileri örnekleme alınarak yapılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan okumaya yönelik tutum ölçeğinin bu eksiği gidermede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında hazırlanan bir diğer ölçek olan “yaratıcı okumaya ilişkin algı” ölçeğinin ülkemiz alan yazınında ilk olacağı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında yaratıcı okumaya ilişkin herhangi bir algı ölçeğine rastlanmamıştır. Bu kapsamda hazırlanan ölçeğin birçok çalışmada kullanılabileceği öngörülmektedir.

Geliştirilen ölçeklerin genel olarak yaratıcı okumaya yönelik olarak -sınırlı düzeyde- var olan alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde çağdaş uygulamaların programa taşınabilirliği açısından etkili olacağı varsayılmaktadır. Diğer taraftan araştırmadan elde edilen sonuçların ve geliştirilen önerilerin bundan sonra yapılacak olan bilimsel çalışmalara ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılları ile sınırlıdır.
- Araştırma 1 deney 1 kontrol grubu ile sınırlıdır.
- Araştırmada kontrol ve deney grupları ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Çalışma 14 haftalık uygulamalarla sınırlıdır.
- Türkçe öğretimine yönelik olarak yapılan bu çalışma “okuma alanı” ile sınırlıdır.
- Yaratıcı okuma uygulamaları haftada 5 saat ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

- Öğrenciler ölçeklere ve görüşmelerde yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- Uygulamanın yapıldığı ortam öğrenme ve öğretme süreçlerine uygun olarak yapılandırılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının MEB 2015 Türkçe Öğretmen ve Öğrenci Kılavuz Kitaplarında yer alan okuma metinlerini benzer sürelerde ve benzer tarihlere uyguladıkları varsayılmıştır.

1.8.Tanımlar

Okuma: Bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlardan oluşan, göz ile algılanan yazıların anlamlandırılıp analiz-sentez boyutlarından geçerek değerlendirilmesi süreçlerini içeren, yazar ile okuyucu arasında iletişim sağlayan karmaşık bir beceridir (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 107).

Yaratıcı okuma: Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun reaksiyonları vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Adams, 1968).

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devlet tarafından açılmasına izin verilen ve denetlenen milli eğitim kurumu (Demirel, 2010, s. 71).

Tutum: Bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insan grubuna karşı olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimi (Turgut, 1997, s. 154).

Türkçe dersi öğretim programı: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ve MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan müfredat programı (MEB, 2015).

Yaratıcılık: Sorunlara; bozukluklara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, bu güçlüklerle çözüm arama, tahminlerde bulunma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınama (Torrance, 1968).

Yaratıcı düşünme: Organizmanın uygun içsel şartları (zihinsel süreçleri) sağlayarak yaratıcı olma durumu (Newell, Shaw ve Simon, 1958, s. 2).

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çalışma konusuna ilişkin alan yazın ayrıntılı olarak incelenerek olgular analiz edilmiştir.

2.1. Yapılandırmacılık

2.1.1. Yapılandırmacılık Nedir?

Bireyin öğrendiği bilgileri kullanarak ihtiyaç duyduğu yeni bilgileri oluşturması süreci olan yapılandırmacılık, “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme” ve “oluşumcu yaklaşım” gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s. 49). Kavramsal açıdan ele alındığında yapılandırmacılık, ontolojik ve epistemolojik bir temele vurgu yapar ve bu vurguyla, genel olarak toplumsal göreliliği olduğu ileri sürülen bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir tutamağının bulunduğunu ileri sürer (Aydın, 2006, s. 1). Yapılandırmacılık birey temelli bir yaklaşım olup bireyin ön bilgileri ve yaşam birikimini kullanarak ihtiyaç duyduğu bilgileri oluşturma sürecidir. Davranışçı yaklaşımda mevcut bilgiler herhangi bir zihinsel değerlendirmeye sokulmadan ezberci bir anlayışla birey tarafından öğrenilirken, yapılandırmacı yaklaşımda bireyin elde ettiği bilgileri kullanması ve zihinsel şemalardan geçirerek yeniden kendine özgü bir şekilde yapılandırması söz konusudur. Davranışçı yaklaşımın en büyük dezavantajlarından biri olan yaratıcılığa yer verilmeme durumu yapılandırmacı anlayış ile çözüme kavuşmuştur. Bireylerin kendi bilgilerini sosyal normlara ve normsal kalıplara bağlı kalmadan oluşturabilmesi yaratıcı düşünmenin önünü açmaktadır. Bu gibi avantajları olmasına rağmen yapılandırmacı anlayışın bilimselliği sorgulanmaktadır.

Dott ve Batten (1981) bilimin gözlemsel deneyimlere bağlı olarak kurulan hipotezleri test edip formülize etmeye dayandığını belirtmektedir. Bu bağlamda bilimsel bir olgunun deney ve gözleme dayalı olması en temel iki koşuldur. Davranışçı yaklaşımın temellerini oluşturan klasik ve edimsel koşullar hayvanlar üzerinde yapılan deneyler ile gözlemlenip raporlaştırılmıştır. Ancak bireyin bilgiyi yapılandırması üzerinde deney ve gözleme dayalı çalışmalar henüz kapsamlı olarak yapılamamıştır. Bu kapsamda yapılandırmacılık bir teori ya da felsefik görüş olarak kabul edilebilir. Yapılandırmacılık bilgi ve gerçeklik arasındaki geleneksel ilişkiyi ayırt eden farklı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (akt. Hayes ve Oppenheim, 1997, s. 20).

Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından “insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir (Arslan, 2007, s. 46). Araştırmacılar tarafından tartışmalara yol açan yapılandırmacılık terimi, kimi zaman bir öğrenme kuramı, kimi zaman bir eğitim kuramı, kimi kez bilgi kuramı, kimi zaman etik ve politik bir kuram, kimi zaman ise felsefi bir kuram olarak sunulmaktadır (Bentley, 1998, s. 243). Bu çalışmada yapılandırmacı anlayışın tanımı ve özellikleri eğitim kuramı boyutunda işlenmiştir.

2.1.2. Yapılandırmacılığın Özellikleri

Yapılandırmacılık temelde bir öğrenme kuramı olmaktan ziyade, bilginin nasıl edinildiğine ilişkin epistemolojik bir görüş olma özelliği göstermektedir (Fosnot ve Perry, 2007’den akt. Baş, 2012, s. 204). Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışı incelerken bilginin nasıl öğretildiğinden-öğrenildiğinden ziyade bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığı üzerinde durulmalıdır. Birey yeni karşılaştığı durum ya da bilgileri direk almak yerine eski bilgileri ile karşılaştırarak belirli bir uyumsama yapmak ister. Önceki bilgiler ile yeni edindiği bilgiler arasında uyum var ise bilgi kolayca yapılandırılır. Ancak eski bilgiler ile yeni bilgilerin çatışması durumunda birey uyumsama yapma yoluna gider. Bireyin bilgiyi yapılandırmasında bireyin zihinsel, fiziksel ve psiko-sosyal yapısıyla birlikte çevrede büyük rol oynar.

2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme

Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır. Eğitim programının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı anlayışta programlar öğrenci merkezli olarak hazırlanmaktadır. Öğretim süreçleri öğrencinin hayat boyunca karşılaşılabileceği problem durumları üzerine yapılandırılmalıdır. Ayrıca ölçme ve

değerlendirme süreçlerinde ürün merkezli değil süreç merkezli bir anlayışın benimsenmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı öğretimde teknoloji; etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır (Jonassen ve Rohrer-Murphy, 1999, s. 64). Bilginin hızla artması nedeniyle özellikle eğitimde teknolojinin önemi artmıştır. Akıllı tahta, projeksiyon ve esnek öğrenme araçları/programları eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır.

2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği rollere sahip olmaları ve öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerisini kazanmalarının büyük ölçüde öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri deneyimlere bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştirme sürecinin de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşımasının önemli olduğu söylenebilir (Tanrıseven ve Cengizhan, 2013, s. 1022). Özellikle YÖK'e bağlı etkinliklerini sürdüren eğitim fakültelerinin ders içerikleri yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

Birey bilgiyi yapılandırırken ve çevresinde yer alan olayları yorumlarken deneyimlerini de yapılandırma ihtiyacı hissetmektedir (Açıkgöz, 2002, s.60-61). Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve önbilgilerine göre yeniden organize etmesi inancı üzerine temellenmiştir. Bu akıcı zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgiler, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır (Mengi ve Schreglman, 2013, s. 161). Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendikleri konular veya bugüne kadar sahip oldukları bilgilerin üzerine yeni bir durum uygulanarak, bu bilgilerin birleştirilmesi ve yeni bir zihinsel sürecin oluşturulması amaçlanmaktadır (Şahin, 2011, s. 465). Öğrenci, yeni bir bilgiyle karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kuralları kullanır ya da algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993, s. 9). Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması olan yapılandırmacılıkta bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Önceden öğrenilmiş olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003, s. 54–55). Yapılandırmacılara göre, bilgi bireyden bağımsız olarak görülemez, duruma göredir ve bireyseldir. Bireye ait

olan bu anlamlar başkalarına aktarılamazlar (Phillips, 2000). Yapılandırmacı anlayışta her bireyin bilgiyi oluşturma süreci farklıdır. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır sözünde olduğu gibi bireyin ön bilgileri ve zekâ boyutu bu öğrenmelerin süresini ve düzeyini etkileyen faktörlerdendir.

2.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Okul

Bilgi çağında, üniversiteler, bireysel ve toplumsal beklentilere yanıt verebilmeli, sorunların çözümüne ve gereksinimlere katkıda bulunabilmeli, öğrencilerinin, bilgi çağına özgü, “öğrenen” rollerini yerine getirmelerine olanak verilmelidir; bu kapsamda üniversiteler yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenmelidir (Oğuz, 2004).Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenen öğrenme ortamları, bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını gerektirir; çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları bireyin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür öğretim ortamları sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998’den akt. Arkün ve Aşkar, 2010, s. 34).

2.1.7. Diğer Yaklaşımlar İle Yapılandırmacılığın Farkları

Yapılandırmacılık, geleneksel kavramsallaştırmalardan radikal olarak ayrılmaktadır. Zihin ve dünya arasında bir eşleştirme ya da uygunluk aramaktan daha çok yeni bilgi ile önceki bilgi arasında işlevsel uyum kurma ya da uydurma arayışındadır (Olssen, 1996, s. 277). Davranışçılıkta öğretmen “bilgiyi aktaran”, öğrenci ise “bilgiyi alan” kişidir. Öğrenme-öğretme sürecinin temelinde öğretmen vardır. Ancak öğretmen merkezli yaklaşım öğrencileri ezbere yöneltmekte, eleştirel düşünen ve karşılıklı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamamaktadır (Driel, Verloop, Werven ve Dekkers, 1997’den akt. Koç ve Demirel, 2004, s. 174). Bu açıdan bakıldığında öğretmen merkezli yaklaşımın olumsuz bir durum olduğu sezilmektedir. Ancak öğretimin bazı boyutlarında öğretmen bazı boyutlarında ise öğrenci merkezli olmak en doğru yaklaşım olacaktır. Öğrencilerin daha önce hiç karşılaşmadığı ya da bilmediği bir konu işlenirken ilk olarak öğretmen merkezli uygulamaların yapılması ve ön bilgilerin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin

konu hakkında belirli bir alt yapıları olduktan sonra öğrenci merkezli yaklaşım rahatlıkla uygulanabilir.

2.2. Yaratıcılık

2.2.1. Yaratıcılık Nedir

Latince “create” sözcüğünden gelen yaratıcılık doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır, sözcüğün bu anlamından yaratıcılığın devingen ve dinamik bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (San, 1985, s. 13). Yaratıcılık kavramının kökeninde bireyin yeni ve özgün bir ürün ortaya koyma süreci yatmaktadır. Gretsov’a (2008) göre yaratıcılık kişiye özgü olup yeni ve orijinal bir ürün ortaya koyma sürecidir. Tanıma ek olarak ortaya koyulan ürünün işlevsel olması da gerekmektedir.

Yaratıcılık kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanımlama vardır. Ancak genel olarak ortak bir tanımın henüz oluşturulamadığı görülmektedir. Bu duruma örnek vermek gerekirse; Guilford ve Torrance yaratıcılık üzerine çalışmış iki bilim adamıdır. İki araştırmacının görüşlerine bakıldığında yaratıcılık üzerinde belirli noktalarda uzlaşmalar görülmekle birlikte bazı noktalarda farklı düşünce yapıları ortaya çıkmaktadır. Her iki araştırmacı da psikometrik teorisyenler olmasına rağmen yaratıcılığın ölçülmesinde farklı görüşler ortaya koymuştur. (Sternberg, 2006, s. 87). Yaratıcılık en kısa tanımıyla özgün bir ürün ortaya koyma süreci olmakla birlikte kavramın içerdiği süreçler ve yaratıcılığın kapsamı hakkında görüş birliği henüz oluşturulamamıştır (NACCCE, 1999, s. 28). Yaratıcılık sürecinde sadece ortaya yeni bir ürün koymak yoktur ortaya koyulan olgu bir düşünce de olabilir bu kapsamda inovasyon üzerine radikal bir yenilik veya bir probleme yönelik radikal ve özgün bir çözüm de yaratıcılık olarak gösterilebilir (Newell ve Shaw, 1972).

Isbell ve Raines (2003) yaratıcılığı edinilen bilgi ve becerilerin kullanılarak yeni fikir ve ürünler ortaya koymak olarak tanımlar. Nickerson’a (1999) göre yaratıcılık ise insanın problem çözme kapasitesi veya yeni ve kabul edilebilir bir ürün ortaya koyma kapasitesidir. Shkolny’a (2009) göre yaratıcılık yedi bileşenden oluşan dinamik bir bütündür. Bu bileşenler; yaratıcı kabiliyet, yaratıcı motivasyon, yaratıcı oryantasyon, yaratıcı davranışlar, yaratıcı irade, yaratıcı aktivite / uygulama ve yaratıcı arzudur. Yaratıcılıkta özne olan bireyin yaratıcı ürünler ortaya koyması için belirli standartlarda yaratma becerisine, yaratıcı ürün ortaya koyma sürecine başlaması için yaratma arzusuna, yaratma sürecinde devamlılık için yaratıcı iradeye, yaratıcı motivasyona sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bu süreçte bireye bir uzman tarafından yaratıcı oryantasyon verilmelidir. Yaratma sürecinde bireyin ürün

ortaya koymada yaratıcı davranışlar ve uygulamalar ortaya koyması gerekmektedir. Amabile'ye (1998) göre yaratıcı olmak için uygun bilgi birikimlerinin birleşimi, yaratıcı düşünme becerisi ve içsel motivasyon gerekmektedir.

Yaratıcılık, sorunları çözüme, karar verme ve kendini ifade etme becerileriyle ilgilidir. Aynı zamanda yeniliğin temeli olan düşünce becerisidir (Duran ve Saraçoğlu, 2009, s. 58). Yaratıcılık var olan problemi algılamak; probleme anlam vermek, yorumlamak ve genelleme yaparak kendi durumlarıyla uyumlu hale getirmektir (Özcan, 2000, s. 21). Bir süreç olan yaratıcılığın işlevsel hale gelebilmesi için belirli bir alt yapı gerekmektedir. Öncelikle problemi doğru tanımlamak ve kapsamını sınırlamak, daha sonra uygun basamakları kullanarak yeni bir ürün ortaya koymak gerekmektedir. Yaratıcılık bir süreçtir; yaratıcı kişiler problem ve sorunlara çözüm bulma yönünde yoğun çalışır ve bu çabalarındaki aşamalı değişiklikler ve iyileştirmelerle fikir ve çözümlerini değiştirerek geliştirirler (Gürol, 2006, s. 39). Yaratıcı kişiler amaca ulaşmada belirli bir süreç izlemekle birlikte süreçte yaşanan değişimlere uyum sağlayarak hem ortaya koyulan ürünün yeni olmasını sağlarlar hem de süreci kendi işleyişlerine göre yaratıcı bir şekilde inşa ederler.

Bu derece farklı tanımlamalarla ifade edilen yaratıcılığı özetlemek gerekirse, yaratıcılık bilinen bilgi demetlerin kullanarak yeni düşünceler veya olgular ortaya koyma süreci olup ortaya koyulan olguların mevcut sorunlara değerli çözümler getirmesi gerekmektedir. Ayrıca bu süreçte motivasyon ve duygusal durumun da önemli bir yeri vardır (Sefertzi, 2000, s. 2). Sternberg'e göre, 'yaratıcılık hem yeni hem de uygun çalışmalar ortaya çıkarma yeteneğidir' (Armstrong, 1998, s. 3). Tanıma bakıldığında ortaya koyulan ürünün yeni ve özgün olması yaratıcı bir ürün olması için yeterli değildir. Mevcut durum için uygunluk ve işlevsellik de bu sürecin tamamlayıcısı rolündedir.

Alan yazına bakıldığında yaratıcılık ile yenilikçilik kavramları birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Var olmayan bilginin üretilmesine "yaratıcılık"; yeni bir uygulama ya da yeni fikirlerin yaygın anlamda kullanılarak pratiğe dökülmesine ise "yenilikçilik" süreci denilebilir (Özçer, 2005, s. 13). Bu kapsamda yaratıcılığın aslında teorik bir faaliyet olduğunu; yenilikçiliğin ise teoriğin pratiğe dökülmüş hali diyebiliriz.

Yaratıcılık düşünme ve problem çözmeyle ilişkilendirilir. Bu özellik, zihinsel bir süreç olarak tanımlanır, rasyonelliğe ve mantığa ters bir düşünme biçimi olarak görülür. Yaratıcı olmak, herhangi bir şey hakkında sıra dışı veya alışılmadık biçimde düşünmek- "bilinen çerçevenin dışında" düşünmek anlamına gelir (Yıldırım, 2007, s. 110). Bu bağlamda toplumda yaratıcı kişilere "sıra dışı", "kalıpların dışına çıkan" veya "aykırı" gibi

tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Toplumsal yapıda olumsuz anlam içeren bu tanımlamaların / sıfatların / özelliklerin aslında yaratıcı bir kişide bulunması gereken temel unsurlar olduğu unutulmamalıdır.

Torrance'a (1972) göre yaratıcılık, problemlere veya bilgilere duyarlılıkla bakarak, fikir veya hipotezleri yapılandırarak, sonuca ulaşma veya hipotezi değiştirerek yeniden oluşturmayı, bunları yaparken de farklı yolları denemeyi içerir (akt. Baysal, Kaya ve Üçüncü, 2013, s. 56). Yaratıcı kişiler hedefledikleri amaçlara ulaşmada toplum tarafından kabul görülen yolların dışında yeni ve pratik yollar üretirler. Farklı yollardan çözüme ulaşma süreci aslında yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlayan temel olgudur.

“Neden yaratıcı olmalıyız?” Sorusuna verilecek ilk yanıt değişimdir. Yeni bilgiler geldikçe eskilerin önemi azalmaktadır. Günümüz problemlerini geçmişteki bakış açısından hareketle çözümlenmeye gitmek yanlış bir davranıştır. Bir diğer gerekçe ise yeni fikir üretme gereksinimidir. Çağın değişimi fikir sistemlerini de değiştirdiğinden yaratıcılık yeni fikirlerin açığa çıkmasını sağlar (Von Oech, 1983). Bilgi birikiminin artması beraberinde yaratıcılığı da getirmektedir. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerden bilgiye ulaşmaları bu süreçte de yaratıcı faaliyetler ortaya koymaları beklenmektedir. Birçok ülkenin uygun vatandaş profilinde “yaratıcı birey yetiştirme” vurgusunun ön planda olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrenme stillerinde olduğu gibi yaratıcı bireylerinde kendilerine özgü birey profilleri bulunmaktadır.

Boden'e (1998) göre her biri amaca ulaşmada farklı yolları içeren üç tip yaratıcılık profili vardır. Bunlar;

- Birleştirici profil: Benzer fikirleri kullanarak yeni kombinasyonlara ulaşmak. Yaratıcılıkta temel unsur, iki veya daha fazla fikrin bir araya gelmesi sonucu yeni bir fikre erişilmesidir (Gürol, 2000, s. 40).
- Keşifçi profil: Yapılandırılmış veya kalıplaşmış anlayışları araştırarak yeni fikirlere ulaşmak.
- Dönüşümsel profil: Kalıplaşmış anlayışların belirli yapılarını/boyutlarını değiştirerek yeni bir yapı oluşturma. Bireylerde bu yaratıcılık tiplerinden bir tanesi bulunabileceği gibi her üç tipin özellikleri de görülebilir.

Globalleşen dünyada multimedya ve telekomünikasyon teknolojilerinin gelişmesi sayesinde tüketiciler (insanlar) kültürel mesajları alan pasif alıcılardan, içerik ve mesaj oluşturan aktif üreticilere dönüşmüştür (Van Der Pol, 2007, s. 2). Bu bağlamda kültürel, siyasal ve sosyal yapıların mevcut bilgileri alıp kullanan bireyler yerine yeni bilgiler üreten

ve bu üretim aşamasında iş birliği içinde yaratıcı faaliyetler gerçekleştiren bireylere ihtiyacı vardır.

Bilgi çağından önceki süreçlerde toplumlarda bilginin yavaş ilerlemesi sonucu mevcut sosyal normlara uymak toplumun mevcudiyeti için önemli bir vatandaşlık görevi olarak kabul edilmekteydi. Ancak bu durum toplumların dönüşümünü ve gelişmesini engelleyen bir problem olarak ortaya çıkmaktaydı. Günümüzde bilginin hızlı gelişmesi toplumun ve dolayısıyla toplumsal normlarında hızlı dönüşümüne yol açmaktadır. Bu bağlamda Van Der Pol'un (2007, s. 2) da belirttiği gibi sosyal yapı ve toplumun gelişmesinde kültür ile birlikte yaratıcılığında büyük etkisi vardır.

Yaratıcılık 1950'den itibaren eğitim bilimcileri tarafından akademik anlamda tartışılmaya başlanmış ve çeşitli disiplinlerde, alanlarda etkili olmuştur (Lewis ve Smith, 1993, s. 134'den akt. Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Özellikle bilgi çağında yaratıcı bireyler yetiştirme sorunsalı eğitim bilimcilerin akademik anlamda çalışmalar yapmasına yol açmıştır. Özellikle yaratıcılığı geliştiren eğitim-öğretim faaliyetleri, yaratıcılığı engelleyen etmenler ve yaratıcı birey yetiştirmede öğretmen görevleri gibi konular akademik çalışmaların öznesini oluşturmaktadır.

Batey (2012) yaratıcılığı tanımlamada "kapasite" kavramına vurgu yapmaktadır. Batey'e göre yaratıcılık olasılıklardan faydalanmak ve problemlere çözüm üretmek amacıyla bireylerin fikir üretme kapasitesidir. Burada üzerinde durulması gereken konu bireylere yaratıcılık gücü öğretilir mi? Bireyin yaratıcı olmasının ön koşulu etkin fikirler üretmek olduğundan zihinsel bağlamda belirli bir olgunluğun yaratıcılık için ön koşul olması gerekmektedir. Cimermanova'ya (2015, s. 1969-1970) göre yaratıcılık öğretilen ve geliştirilebilen bir özelliktir. Bu kapsamda bireylere farklılıkları görmeleri, farklı sonuçlara ulaşmak için risk almaları, karar vermeleri ve aykırı olmaları için sadece yaratıcı olmaları değil aynı zamanda yaratıcılığın temel özellikleri de öğretilmelidir.

Günümüzde yaratıcılık dikkatli bir eğitim-öğretim faaliyeti gerektiren önemli bir gelişim kaynağı olarak görülmektedir (Howkins, 2001). Öğretmenler öğrencilere yaratıcılığı geliştirecek eğitim-öğretim faaliyetleri sunarken etkili yöntem-teknikleri ve ortamları kullanmalıdır. Yaratıcılık insan organizması için gerekli psikolojik bir potansiyel / davranış kalıbı olarak görülebilir. Bu davranış kalıplarında bulunması gereken temel özellikler derin düşüncüler temeli oluşturmak üzere orijinallik, doğruluk, uygunluk ve değerlilik (Žák, 2004, s. 34). Yaratıcı bir bireyin öncelikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu zihinsel becerileri kullanan bireyler

özgün ürünler ortaya koyabilirler. Ancak bu ürünlerin değerli ve işlevsel olması gerekmektedir. Birlikte bu aşama yaratıcı sürecin son basamağını oluşturmaktadır.

Hayal gücünün uygulamaya dönmesi ile orijinal ve değerli bir ürün ortaya koyma süreci olan yaratıcılığın (Gibb, 2008, s. 286) temel bileşenleri şunlardır;

- Motivasyon ve özne,
- İçerik,
- Aktivite ve işleyiş,
- Yansıtma ve değerlendirme (Naumova, 2011).

Bu bileşenlere bakıldığında öğrencinin konu hakkında merak geliştirmesi yani motive olması sürecin ilk basamağını oluşturmaktadır. Konunun öğrenciye göre hazırlanması ve ilgi çekici olması da öğrencinin konuya yönelik olumlu tutum kazandırılmasında önemlidir. Yaratıcılıkta bulunması gereken temel bileşenlere bakıldığında ilk çıkış noktasının motivasyon ve birey olduğu görülmektedir. Ayrıca bireyin mevcut konunun içeriğini ve yapısına yeterli düzeyde hâkim olması gerekmektedir. Yaratıcılık sürecinin tamamlayıcıları ise ortaya koyulan ürünü yansıtma ve değerlendirmektir.

Kimi araştırmacılar yaratıcılığın ve yaratıcı ürünlerin temel özelliklerinden birisini de ürünün her durumda kullanılabilmesi olarak görmektedir. Yaratıcılığın temelinde sorular sormak, yeni bakış açıları ile problemlere bakmak ve her durumda kullanılacak inovatif çözüm önerileri getirmek yatmaktadır (Gentile, 2012, s. 8). Bu görüşe göre yaratıcı ürünlerin her durumda kullanılabilmesi gerekmektedir. Ancak her duruma uygun olmayan ürünlerin yaratıcı olmadığı görüşü tartışmaya açıktır.

Petty (1997) yaratıcı sürecin altı basamaktan oluşan bir yapı olduğunu belirtmektedir bu yapılar;

- İlham: Yeni fikirlerin araştırılması ve üretilmesi.
- Berraklaştırma: Amaçlara odaklanarak süreci açıkça ortaya koymak.
- Değerlendirme: Yapılan süreci gözden geçirmek.
- Saflaştırmak: Üretilen fikirlerden uygun ve değerli olanları seçmek.
- Kuluçkaya yatmak: Çalışmayı yarıda bırakıp başka bir faaliyet ile ilgilenmek.
- İlham: Tekrar çalışmaya odaklanarak en uygun fikirleri seçip süreci tamamlamak.

Yaratıcılık anlık oluşan bir olgu olmayıp belirli aşamaları olan bir süreci temsil eder. Bireyin yaratıcı ürün ortaya koyması için öncelikle bir çıkış noktası bulması gerekmektedir. Bu aşamada bireyin zihninde birden çok fikir oluşabilir. Bir sonraki aşamada birey bu fikirler

arasından uygun olanları seçmeli ve amaçlarını açıkça ortaya koymalıdır. Birey daha sonraki aşamada elde edilen verileri değerlendirip en uygun yola odaklanmalıdır. Mevcut fikirlerden uygun olanları seçtikten sonra belirli bir süre çalışmasına ara verip başka bir iş ile uğraşa geçmelidir. Bu ara bireyin ürüne daha fazla odaklanmasını sağlamaktadır. Yaratıcı ürün ortaya koyma sürecinin son aşamasında birey tekrar çalışmaya odaklanmalı ve uygun ürünleri ortaya koymalıdır.

Yaratıcılık sürecinde önemli olan bir diğer konu da mevcut problemlere yönelik bakış açılarını ve yaklaşımları değiştirmektir. Problemleri çözmeye kullanılacak çözüm yolları ya da fikirler sıra dışı ve ilişkisiz olmalıdır. Bilinen ve göz önünde olan çözümlerin ötesinde yeniden yapılandırılan çözüm önerileri önem arz etmektedir (Kneller, 2005, s. 77). Kısaca birey yaratıcılık sürecinde mevcut sorunları ele alarak mevcut olmayan, farklı, pratik ve faydalı çözüm önerileri geliştirmelidir.

2.2.2. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcı bireylerin diğer bireylerden zihinsel ve psiko-sosyal alanlarda farklı özellikleri vardır. Özellikle toplumda bu bireyler “aykırı” veya “sıra dışı” gibi kimi zaman olumsuz anlamlar içeren adlandırmalara maruz kalmaktadırlar. Yaratıcı bireylerin temel özellikleri genel olarak bilim insanının sahip olması gereken niteliklerle benzeştiği görülmektedir. Bu kapsamda bilim adamlarının ve akademisyenlerin de yaratıcı birey profiline uygun olmaları gerektiği söylenebilir.

Bilimin niteliklerini şu şekilde sıralayabiliriz; bilim olgusaldır, mantıksaldır, objektiftir, eleştiricidir, genelleycidir, seçicidir, birikimlidir, evrenseldir, tarafsızdır, süreklidir, tekrarlanabilir, herkese açıktır, insan ve kültürle ilişkilidir, denetlenebilir ayrıca bilimde kabul edilen doğrular gerçek doğrular olmayabilir (Russell, 1974; Sönmez, 2010; Karasar, 2011; Demirbaş, 2015, s. 6-7; Ekiz, 2015, s. 9-10). Bu bağlamda bilimin temel özellikleri baz alınarak bilim insanının sahip olması gereken özellikler hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bilim insanı her şeyden önce yaratıcı düşünebilmeli ve olgulara farklı bakış açıları ile bakabilmelidir. İlgili alan yazına bakıldığında, yaratıcı kişi özellikleri arasında yer alan, merak, çalışkanlık, amaca giden yolda kesin kararlı olma, özgün savları üretebilme, her alanda kendini yetiştirmiş, görsel algısı güçlü, kuşkucu ve içsel olgunluğa sahip olma gibi özelliklerin bir bilim adamında olması gereken özelliklerle ne kadar örtüştüğü görülebilmektedir (Batıbay ve Piji, 2006, s. 54). Bilim insanları mevcut sorunları ele alırken farklı bakış açıları kullanır. Bu bakış açılarını problemin çözümüne uygularken genel

düşünce örüntülerine bağlı kalmayarak kuşkucu bir bakış ile kararlı bir şekilde çözüm yollarına ulaşır. Bilim insanları için bu süreç çok uzun olabilir. Bu nedenle süreçte azim ve kararlı bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Bilimsel düşünmenin ve bilimin temeli olan felsefe merak ile başladığı için bilim insanının da bu felsefi merak duygusuna sahip olması önem arz etmektedir.

Yaratıcı bireylerin en önemli özelliklerinden iki tanesi, mantıklı riskler alma eğilimi ve üst düzey karmaşa ve belirsizliğe dayanma yeteneğidir (Sternberg ve Lubart, 1999). Yaratıcılık sürecinde toplum tarafından kabul görülen yollar dışında sıra dışı yollar üretmek ve bu zorlu sürece göğüs germek yaratıcı bireyden beklenen temel özelliklerden birisidir. Manuel Puig'in "El beso de la mujer arana" adlı başyapıtında yer alan Molina karakteri yaratıcı düşünmenin her türlü zor şartlar altında bile yapılabileceğine güzel bir örnek oluşturmaktadır. Adı geçen romanda Molina adlı karakter bir hapisane hücresinde kurduğu yaratıcı düşünceler ve yaratıcı senaryolar ile hem kendi hem de koğu arkadaşının hayata tutunmasında büyük bir çaba sarf etmektedir (Puig, 1976).

Cannatella'ya (2004, s. 59) göre medeniyetin gelişmesinde ve çağ atlamasında önemli bir rol üstlenen yaratıcı bireylerin biyolojik, fiziksel ve psikolojik alanlarda diğer bireylerden farklı özelliklere sahip oldukları yapılan araştırmalar ile belirlenmiştir. Her ne kadar alan yazında yaratıcı bireylerde bulunan temel özellikler sıralansa da yaratıcılık, her bireyde farklı seviyelerde bulunan bir özelliktir (Runco, 2007). San (1985, s. 12) yaratıcı bireyde merak, sabır, yeni fikir veya olgular bulma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve hayal kurma gibi özelliklerinin yanında, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen bir kişiliğin yatmakta olduğunu belirtmektedir. Merak duygusu yaratıcı bireylerin en önemli özelliklerinden biridir. Hem öğrenmenin hem de felsefenin "merak" ile başladığına yönelik görüş geçmişten günümüze değerinden bir şey yitirmemiştir. Bireyi öğrenmeye yönlendirecek en önemli güç bu "merak" duygusudur. Çünkü öğrenme soru sormak, sorularına yanıt almak, yanıt alınamayan sorular üzerinde düşünmeye çalışmakla başlar ve birey ayırt etmeyi, ardından da bir araya getirmeyi öğrenir (MEB, 2017, s. 3). Bu kapsamda gerek 2017 taslak Türkçe Öğretim Programı'nın gerekse 2018 Türkçe Öğretim Programı'nın temel felsefesinin yaratıcı okumaya uygun olduğu söylenebilir. Yaratıcılık, günümüzde pek çok alanda istenen özellikler arasındadır. Günlük yaşamda, sanat, siyaset, spor ve eğitim alanında yaratıcılık daha da önem kazanmaktadır (Ulukök, Sarı, Özbek ve Çelik, 2012, s. 203). Özellikle bilgi toplumunda, yaşamın her alanında yaratıcı düşünebilen bireylere gereksinim olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık hem bireysel hem de sosyal boyutta önemlidir. Bireysel boyutta yaratıcılık iş ve günlük yaşamla ilgilidir. Sosyal boyutta ise, yeni bilimsel bulgulara, sanatta yeni eylemlere, yeni keşiflere yol açar (Ulukök, Sarı, Özbek ve Çelik, 2012, s. 203). Yaratıcı bireyler yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı düşünme yetisi ile hem kendi sosyal ve bireysel yapısını etkilemekte hem de toplumsal dönüşümün önünü açmaktadır.

Yaratıcı olabilmenin ön şartları Yıldırım'a (2007, s. 111) göre şunlardır:

- Heyecanlanabilmek yeteneği,
- o anda yaptığı iş üzerinde odaklanma yeteneği,
- farklılıklar ve zıtlıklardan kaynaklanan çatışmaların üzerine gidebilmek yeteneği.

Yaratıcı bireyin yaratıcı bir aktivite yaptığında gerekli motivasyonu sağlaması için heyecan duyması gerekmektedir. Bu durum bireyin yaratma sürecine odaklanmasını sağlamaktadır. Yaratım sürecinde diyalektik düşünme önem arz etmektedir. Olgunun diğer olgulardan farklı ve benzer yanlarını, olumlu ve olumsuz yönlerini görmek süreçte büyük önem arz etmektedir.

Alan yazında yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalarda insanlar sol beynini (daha çok sol beynini) ve sağ beynini (daha çok sağ beynini) kullananlar olmak üzere ikiye ayıran birçok araştırma yapılmıştır. İnsan beyninin birbirinden farklı olan analitik ve yaratıcı düşünce biçimini kullandığı görülmektedir. Sol beyin insanda analitik ya da dikey düşüncüyü yönlendirirken, sağ beyin insanda yaratıcı ya da yatay düşünme yeteneğini harekete geçirmektedir (Duran ve Saraçoğlu, 2009, s. 63).

Bireyler yaratıcılık yönünden çok önemli yetenek farklılıklarına sahiptirler. Yaratıcı güç ve yeteneğe sahip olan bireyler, yaratıcı gücü az olan bireylere göre daha değişik ve orijinal düşünceler ortaya koyarlar. Yaratıcı düşünme yetisine sahip bireyler diğerlerine göre daha özgür düşünce ve esnek davranış gösterebilmek eğilimindedirler (Yıldırım, 2007, s. 112). Yaratıcı öğrenciler diğer öğrencilere göre daha ısrarcı olmakla birlikte eğer gerekirse verilen görevi tamamlamak için konu üzerinde uzun saatler harcayabilirler. Ayrıca yaratıcı bireyler yaşadıkları olumsuz durumlara ve başarısızlıklara karşı duyarlı olup bu gibi olumsuz durumlar konu üzerinde daha fazla gayret göstermek için tetikleyici güç olurlar (MacKinnon, 2005, s. 309). Yaratıcı öğrenciler ele aldıkları konuya daha geniş perspektiften bakabilme yeteneğine sahiptir. Bu öğrenciler gerektiğinde konudan uzaklaşıp özgür bir çalışma ortamı yaratabilirler (Schell, 2004, s. 14). Yaratıcı ürün ortaya koyma süreçlerinde de yer alan "ara verme" veya "konudan uzaklaşma" konusunda yaratıcı öğrencilerin büyük başarılar gösterdikleri ve amaçlarına ulaştıkları söylenebilir. Getzels ve Csikszentmihalyi

(2001) birçok yaratıcı bireyin bireysel çalıştıklarını ve esnek ortamlarda daha başarılı olduklarını diğer bireylerin aksine yapılandırılmış ve kısmen esnek ortamları sevmediklerini belirtmektedir.

Yaratıcı bireyler sistem içindeki kurallara uyma konusunda direnç gösterirler. Bunun sonucunda da mevcut sistem içinde uyumsuz kişiler olarak bilinirler (Filis, 2000, s. 10). Özellikle okul ortamlarında yaratıcı öğrenciler gerek uygulanan yöntem- tekniklere gerekse programda yer alan kazanımlara karşı önyargı içerisindedirler. Toplum içerisinde sosyal normların dışına sıklıkla çıkan yaratıcı bireyler bazı toplumlarda dışlanma ile yüz yüze kalmaktadır. Yaratıcı bireyler aktif liderlik, sorumluluk alma ve örgütleme yeteneğine sahiptir (Heunks, 1998, s. 264). Özellikle sınıf ortamında yaratıcı bireyler yapılan işbirlikli grup çalışmalarında liderlik görevini üstlenirler ve diğer grup üyelerinden de kendi çalışma süreçlerine uyum sağlamalarını isterler. Öğretmenleri tarafından grup çalışmalarında diğer grup üyelerine uymak zorunda bırakıldıklarında okuldan kopmalar görülebilir.

Yaratıcı bireylerde yüksek derecede belirsizliğe katlanma yeteneğinin görülmesi olasıdır (Yıldırım, 1998, s. 56). Özellikle yapılandırılmış ve sonucu belirli olan işlemler yaratıcı bireyleri motive etmez. Bu kapsamda öğretmenlerin yaratıcı bireylere kısmen yapılandırılmış ve sonucu kestirilemeyen görevler vermesi önem arz etmektedir.

Barysheva (2005) yaratıcı bireylerin yaratım sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır;

- Uyanış: Motivasyonel uyarıcı.
- İmitasyon: Yaratıcı davranış kalıplarını, teknikleri, yaratıcı süreçleri harekete geçirme.
- Geçiş: Kişisel deneyimleri ve ihtiyaçları faaliyete geçirme
- Harmoni: Psikolojik yapılar ile yaratıcılık uyuşmasını sağlama,
- Kişiselleştirme: Yaratıcı süreçleri bireyselleştirme.

Bu aşamalara bakıldığında yaratıcı düşünme ile yaratım süreçlerinin benzer nitelikler gösterdiği söylenebilir. Özellikle kişiselleştirme aşaması bu sürecin en önemli basamağıdır. Bu basamakta öğrenci yaratım sürecinin bir hayat felsefesi haline getirmektedir. Yaratıcı bireyler yetiştirmek isteyen bir öğretmenin öncelikle yaratıcı kişi özelliklerini bilmesi gerekmektedir.

Yaratıcı kişilerin özellikleri genel olarak şunlardır;

- Yaratıcı kişiler, çevrelerinden çok sayıda enformasyon almaya hazırdırlar. Bu kimseler bir sorunla karşılaştıklarında iyi bilgi bulamadıklarında tahmin yapıp bu tahmini desteklemeye çalışırlar. Bu nedenle hata yapma riskleri fazladır.

- Yaratıcı kişi, esnek ve uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptir. Çevresindeki sorunlara duyarlı ve yaklaşımı esnektir. İlginç öneriler sunarlar.
- Yaratıcı kişi, güçlü bir espri yeteneğine sahiptir. Kendi hatalarına bile gülerler.
- Yaratıcı kişi, güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirebilir, toplumla arası iyidir.
- Başkalarının eleştirisi ve önerilerini dinler, ancak kendi için kendi karar verir. Otoriteden ne korkar ne de otoriteye karşıdır.
- Yaratıcı kişi, güçlü bir bellek ve merak sahibidir. Kavrama düzeyi ve öğrenme arzusu yüksektir. İsteklidir, sezgi, seçicilik yeteneği fazladır.
- Yaratıcı kişi, duygularını açığa vurabilir. Gerçeklerle yakından ilgilenir. Ancak düşünme ve hayal etme özelliği de vardır.
- Yaratıcı kişi, pek çok konu ile aynı anda ilgilenir. Fazla enerji sahibidirler. Başkalarından çok kendi ile rekabet ederler, kendilerinin kusursuz olmalarını isterler (Yıldırım, 2007, s. 113).

Yaratıcı insana ait olarak rapor edilen nitelikler şöyle sıralanabilir: Özgünlük, merak, sezgi, esneklik, bağımsızlık, risk alabilme, eleştiriye açıklık, alışılmış şeylerden kuşkulananmak, ayrıntılar üzerinde durma ve pratik çözümler sunma (İşler ve Bilgin, 2002, s. 134). Çocuğu süreç içerisinde gözlemleyerek, yaratıcı davranış özelliklerine (özgünlük, akıcılık, esneklik) ilişkin bazı verilerin bulunması gerekmektedir. Bu gözlemler genel olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir (Artut, 2009'dan akt. Yolcu ve Subaşı, 2016, s. 36).

- Resimleri içten çizerler.
- Düşüncelerini olay ve objelerle ilişkilendirirler.
- Aktiviteler genellikle özgündür.
- Dağınık çalışır ve çevreden yardım almayı pek sevmezler.
- Maymun iştahlılık görülebilir.
- Hayal güçleri gelişmiştir, macerayı ve risk almayı severler.
- Yapacağı çalışmalarda alışılmışın dışında farklılıklar görülür.
- Artistik ve estetik konulara ilgi duyarlar.
- Analiz ve sentez yönleri güçlüdür.
- Enerjileri yüksektir. Espirili ve hazır yanıtlardır.
- Varsayımlar üzerinde durarak, tartışmayı severler.
- Yeni düşünce ve yaklaşımlara karşı ilgilidirler.

Burada unutulmaması gereken ise yaratıcı bireylerde bu özelliklerin tümünü aramamak gerekliliğidir. Bu özelliklerden bir veya birkaçına sahip olan öğrencilerin genel anlamda yaratıcı davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Nickerson (1999) bireylerin gerek iş gerekse eğitim süreçlerinde yaratıcılık kapsamında uygulayabilecekleri teknikleri şu şekilde sıralamıştır; Amaçlar açık bir şekilde belirlenmelidir. Temel yaratıcı süreç becerileri oluşturulmalıdır. Alan ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olunmalıdır. Merak ve keşfetme güdüsü harekete geçirilmelidir. Risk alma güdüsü harekete geçirilmelidir. İçsel motivasyon sağlanmalıdır. Uzmanlaşma ve bireysel çalışmaya odaklanılmalıdır. Yaratıcılığı destekleyici inanç ve fikirlere dikkat edilmelidir. Seçme ve keşfetmeye yönelik olasılıklar dikkate alınmalıdır. Üst biliş faaliyetleri harekete geçirilmelidir. Öz yönetim ve öz denetim sağlanmalıdır. Yaratıcı performansı kolaylaştırıcı teknikler ve stratejiler kullanılmalıdır. Denge sağlanmalıdır.

2.2.3. Yaratıcı Ortam Oluşturma

Yaratıcı bireyler yetiştirmenin ön koşulları yaratıcı bir ortam, yaratıcılığı ortaya çıkarabilecek öğretmen ya da ebeveyn ve yaratıcılığı geliştirecek müfredat programlarıdır. Bu kapsamda yaratıcı bireylerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri esnek ve üst düzey zihinsel becerilerin kullanılabilmesi ortamlar yaratmak önem arz etmektedir. Yaratıcılık hangi ortamlarda kendini gösterir? Sorusuna yanıt aramadan önce yaratıcılığın ortaya çıkmasında önem arz eden kişilik vektörlerini (özelliklerini) tanımlamak gerekmektedir.

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında Kurt Lewin'in alan teorisinden esinlenen kişilik vektörleri üç ana kategoride toplanabilir (Özçer, 2005, s. 35):

Bilgi: Spesifik ve genel bilgi, yeni bağlantılar kurma, özgür düşünebilme için yapı taşları / depolar oluşturur.

Entelektüel yetenekler: Bilgiyi etkin kullanabilmek, yeni formlara sokabilmek için gereken zihni beceriler.

Kişilik, karakter yapısı: Kişinin enerjisini açığa çıkaran duygusal yanı, modu, aktiviteleri, kişinin bilgi ve becerilerini kullanabilecek şekilde risk alması ve bunları kullanırken yeni özgün fikirler üretebilme yeteneği.

Bireyin yaratıcı kabiliyet göstermesi için konu ya da durumla ilgili ön bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Öğrencinin konu hakkında temel kavramları ve amaçları bilmesi yaratıcılık için bir ön koşuldur diyebiliriz. Birey bu ön bilgilerinin kullanarak standart kalıpların dışına çıkarak esnek düşüncüler sergilemelidir. Bu kapsamda

yaratıcı bir ortam için ilk koşulun esnek ve aykırı düşünmeye uygun ortamlar sağlanması gerekliliği olduğu söylenebilir. Birey yaratıcılık sürecinde entelektüel yeteneklerini kullanarak mevcut bilgiyi yeni formlara sokmalıdır. Bu formların işe yarar ve pratik olması gerekmektedir. Bu kapsamda yaratıcılığı geliştiren ortamlarda bireyin entelektüel bilgisi kullanarak yeni bilgiler üretebileceği yöntem-tekniklerin kullanılması ve buna uygun araç gereçlerin temin edilmesi gerekmektedir.

Birey yaratıcılık sürecinde zihinsel süreçlerin yanında duygusal yapılarını da etkin bir şekilde işe koşar. Bu kapsamda bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayan ve duygusal rahatlık sağlayan ortamların yaratıcılık için uygun olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığın üç boyutu vardır. Bunlar;

1-Yaratıcılığın kişisel ve psikolojik boyutu: Yaratıcılık ister günlük yaşantımız içinde ister organizasyon içinde olsun arayış, heyecan, zevk, istek, motivasyon, birliktelik, paylaşım, kalite bilinci ve temel insani değerlere saygıyı gerektirir. İnsanların beklentileri gördükleri, bildikleri işittiklerinden öte kafalarında hatta bilinçaltında yerleşen taleplerden oluşmaktadır. Yaratıcı düşünceler üzerindeki en negatif dış baskı, etrafındaki insanların "mantıksızlık" şeklinde değerlendirmesinin yarattığı olumsuz psikolojidir. Yaratıcı insanlar bu tür riskleri göze alabilen insanlardır.

2-Yaratıcılığın ortaya çıkarılmasına yönelik metotlar: Sorun çözme aşamaları, "bilişsel" olduğu oranda yetenekleri de içerir. Hafızadan gerekli olan bilgileri alan beyin, süreci irdeler, yan etkilerini gözden geçirir ve testler uygular. Yaratıcılık için nesnelere denemeler yapmak sonuçları görmek, şartları değiştirmek kısacası keşfetmek gereği vardır. Bir örnek olarak yeni ürün tasarımı ele alındığında değişik yönleriyle katma değer yaratmış olan ürünlerin verileri analiz edilerek tüm pozitif noktaların bir arada bulunduğu bir sonuç oluşturmak hedeflenmelidir.

3-Yaratıcılığın etkinliği: "Hızlı değişen şartlar altında bir hücumbot olmak, ağır bir savaş gemisi olmaktan iyidir." 1714 yılında ilk patenti alınan yazı makinesinin pazara sunumu 150 yıl sonra 1864'te gerçekleşebilmiş ve buzdolabı için sunum 35 yılı bulmuşken, şimdi bu süre neredeyse sıfırdır. Zaman içerisinde yaratıcılığın somut bir ürün, uygulama, sistematik veya anlayış olarak, yaşamımıza girme süresinin kısalması kadar, yaşamımıza getirdiği artı değer de o kadar önemlidir. İşletmelerde çalışanların, işletmenin her yönüyle ilgili olarak sınır tanımadan zihinlerinde denemeler yapmalarına fırsat vermeli ve ortam yaratmalıdırlar (Yıldırım, 2007, s. 114).

Okullarda yaratıcılık kültürünün varlığı birçok değişkene bağlıdır. Bunlardan ilki, örgütsel yaratıcılık için, söz konusu bilgi ve motivasyon koşullarını sağlayacak ya da olumlu yönde etkileyecek yapısal özellikler ve yönetsel uygulamalar gereklidir (Çekmecelioglu, 2002, s. 554). Özellikle okullarda öğrencilerin yaratıcı becerilerini geliştirmek isteniyorsa okul müdürü, öğretmenler ve rehberlik servislerinin ortak bir gayede belirli amaçlar dahilinde ilerlemesi gerekmektedir. Acuner, Birdoğan ve Ekrem'e (2004) göre yaratıcılığı etkileyen örgütsel unsurlar; eğitim ve gelişim, motivasyon ve ödül, katılımcı yönetim ve terfi, yönetim desteği, etkileşim, iletişim ve esnekliktir. Bu kapsamda yaratıcılığı geliştirebilecek bir okul için uygun eğitim olanaklarının ve yaratıcı gelişmeyi sağlayacak esnek yapıda öğretim programlarının varlığı önem arz etmektedir.

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin yaratıcı faaliyetleri ödüllendirmesi öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını artıracaktır. Yaratıcı bireyler kararlarını serbest bir şekilde olumsuz eleştirilere maruz kalmadan ortaya koymak isterler. Bu kapsamda öğretmenlerin yaratıcı ortamlar oluştururken öncelikle esnek, aykırı ve normal olmayan (anormal) düşünce ve duygulara önem vermesi gerekmektedir. Aykırı görüş ve düşüncelere karşı önyargılı olan bir öğretmenin öğrencilerinden yaratıcı düşünce sergilemelerini beklemek olası değildir.

Nystrom, Ramamurthy ve Wilson (2002) demokratik ve işbirlikçi liderlik özelliklerine uygun bir ortamda yaratıcılığın en üst düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu kapsamda yaratıcılığı geliştirecek ortamların Lehtonen vd'nin (2016, s. 559) belirttiği gibi öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek ortamların öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişiminin etkin bir şekilde işlediği bir yapıda olması gerekmektedir. Her ne kadar yaratıcılık bireysel bağlamda düşünülse de iş birliği içinde yapılan çalışmalar hem bireylerin farklı düşüncelerle karşılaşarak yeni fikirler edinmesine hem de yaratıcı düşüncelerin eşgüdüm içinde gelişip güçlenmesine yol açacaktır.

Yaratıcı süreçler tüm öğretimsel aktivitelerde kullanılabilir. Yaratıcı düşünmeyi geliştirecek ortamlarda öğrenciler konunun detaylarını görebilmeli, çözüm aranan problemler ile ilgili farklı türde fikirleri görmeli, konu ile alakalı ve alakasız fikir ve görüşleri karşılaştırabilmeli ve tüm bunları kullanarak yaratıcı fikirler elde edebilmelidir (Reid ve Petocz, 2004, s.45). Yaratıcılığı geliştirecek ortamlarda bilgisayar, akıllı tahta ve tablet gibi çoklu medya araçlarının kullanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre sınıflarda multimedya araçlarının kullanılmasının yaratıcılığı, inovasyonu, insanlar arası iletişimi ve problem çözme becerilerini artırdığı bilinmektedir (Hollenbeck ve Hollenbeck, 2006, s. 1). Yaratıcılık her bireyde belirli düzeylerde bulunmasına rağmen her zaman ortaya çıkarılamaz.

Farklı araçların ve teknikleri kullanılması yaratıcı fikirleri ortaya koymada etkili olabilir. Bireyin herhangi bir konu üzerinde düşünüp o konu ile iletişime geçmesinin yaratıcılığı artırması beklenmekle birlikte rahat ve eleştiriden uzak bir ortamın yaratıcılığı daha fazla geliştireceği unutulmamalıdır (Forgays ve Forgays, 1992). Özellikler yaratıcı süreçlerde toplumsal normlar büyük engeller teşkil etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin görüş ve düşüncelerini sunarken toplumsal normlardan uzaklaşmalarını sağlaması ve önyargıdan uzak her türlü düşüncenin saygı çerçevesinde dinlenerek eleştirilmesini sağlamaları gerekmektedir.

2.2.4. Yaratıcı Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramlarına önem verildiği görülmektedir. 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeye tekrar yer verildiği görülmektedir. Çünkü modern toplumlar, hayatlarını kolaylaştıran bilgisayarlar, otomobiller, uçaklar, uzay mekikleri gibi birçok buluşu yaratıcı zihinlerin ürünleri olarak kullanmaktadırlar. Teknolojinin dışında edebiyat, sanat, müzik ve mimari gibi alanlarda da toplumların övünç kaynağı olan eserler hep yaratıcı düşünmenin birer sonucudur. Bu nedenle eğitim programlarında bu düşüncenin yer alması ve bunun uygulamalara da yansması çok yönlü düşünen bireylerin yetişmesi açısından son derece önem taşımaktadır (Temizkan, 2011, s. 200).

Öğrencilerinin aktif ve başarılı öğrenenler olmasını hedefleyen bir okulun yaratıcılığı geliştirici çalışmalar yapması gerekmektedir (Lucas, Claxton ve Spencer, 2013, s. 7). Davis ve Rimm (1989) okuldaki yaratıcılık eğitiminin yedi amacından bahsetmektedir. Bunlar;

- Yaratıcılık bilincinin ve yaratıcı tutumların geliştirilmesi.
- Yaratıcılık konusunda bilgilendirmek.
- Yaratıcı öğretim etkinlikleri sunmak.
- Yaratıcı sorun çözme yeteneğini güçlendirmek.
- Yaratıcı kişilik özelliklerini kuvvetlendirmek.
- Yaratıcı düşünme tekniklerini öğretmek.
- Yaratıcı yetenekleri geliştirecek alıştırmalar sunmak (akt. Özden, 2009).

Yaratıcı öğretmen, problem çözen, uyum sağlayan, malzeme ve düşünceleri ile sınıf ihtiyaçlarını karşılayan kişidir. Yaratıcılık hiçbir şeyden bir şey çıkarmak değil, diğer öğretmen ve kişilerin ne yaptıklarını görüp, bunları kendi öğrencileri için uygun şekle dönüştürüp kullanmaktır. Yaratıcı öğretmen aynı zamanda ilginç, heyecanlı, teşvik edici

sınıf ortamı sağlar ve ileriye düşünüp planlar, öğrenmeyi öğrencileri için anlamlı hale getirmeye çalışır. Bunun yanı sıra öğretilen bilgi ya da davranışın hep yeni, farklı, ilginç yollarını arar, birçok öğretim yöntem ve malzemelerini ders planında birleştirir (Batıbay ve Piji, 2006, s. 56). Yaratıcılığın sadece özel kişilerde bulunduğu biçimindeki yanlış inanç hala okullardaki etkisini korumaktadır. Ancak tüm öğretmenler, tüm çocukların bu kapasiteye sahip olduğunu kabul ettiğinde yaratıcı düşünceler daha da zenginleşecektir (İşler ve Bilgin, 2002, s. 135). Rawlinson'a (1995) göre öğretim yöntemi yaratıcılık ve eğitim arasındaki en güçlü ilişkiyi sağlamaktadır. Öğrencilerin model aldığı öğretmenin yaratıcı olması oldukça önemli görülmektedir (Batıbay ve Piji, 2006, s. 53). Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin öğretmenlerini rol model aldıkları bilinen bir gerçektir.

Siefertzi (2000, s. 4) tüm yaratıcı öğretim tekniklerinde yer alan temel noktaları şöyle belirtmektedir: Fikirleri en az sınırlayacak şekilde ön yargılardan uzak durma, orta derecede zorlukta problemler kullanma, problemlerin çok kolay olması bireyin yaratıcı fikirler ortaya koymasını engelleyeceği gibi çok zor problemler de bireylerde yılmaya ya da başarısızlık duygusuna yol açacaktır. Analoji ve metaforları kullanma, durum ile ilgili benzerlikleri belirleyici çalışmalar yapmak, durum hakkında hayali ve gerçekçi yapılan oluşturma, en ideal fikri ya da durumu belirlemek için farklı yollar arama, daha önce herhangi bir ilişkisi olmayan durumlar arasında ilişki kurma, problemlere ilişkin çoklu çözüm önerileri getirme.

Öğretmenlerin yaratıcı eğitim öğretim faaliyetleri sağlamada şu gibi uyarılara dikkat etmeleri gerekmektedir;

- Mutlu ve ilham verici olmalıdır.
- İletişim kanallarını daima açık tutmalıdır.
- Dürüst olmalı ve başarısızlıkları kabul edebilmelidir.
- Dışsal kaynaklardan bilgi edinmekten kaçınmamalıdır.
- Öğrencilere bağımsız davranma ve içsel sorumluluk gibi becerileri aşılmalıdır.
- Yeni düşünceler üretmeyi, düşünceleri üzerinde kararlı olup savunmayı ve yeni düşünceleri deneyimlemeyi teşvik etmelidir.

Yaratıcılığın odak noktası, bilginin özerk yaratıcısı olan bireydir. Bu noktadan hareket eden eğitim uygulamaları, öğrenenlerin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini kolaylaştırmak olmalıdır. Bunu başarmak için kendi fikirlerini oluşturmalarında destekleyici bir çevre hem bireysel hem işbirlikli olarak sağlanır (Tezci ve Gürol, 2003, s. 52). Yaratıcı bireyin davranış ve düşüncelerinin oluşma aşamaları şöyledir (Aytaş,2005, s. 1).

1. *Hazırlık aşaması:* Problemlerin belirlendiği aşamadır. Önce sorunu hisseder. İlgilenecek bir şey olduğunu fark eder.
2. *Veri toplama aşaması:* Soruna konsantre olur. Tüm bilgileri toplamaya başlar.
3. *Kuluçka aşaması:* Gerekli bilgileri topladıktan sonra bir süre için aklının bir köşesinde saklar.
4. *Aydınlanma aşaması:* Sorunu çözmek için, beklenmedik bir zamanda aklına yeni bir fikir gelebilir ve bu fikri not alabilir. Ani bir düşünce parıltısı ile "beyinde şimşek çakması " da denen anlık bir dönemdir.
5. *Doğrulama aşaması:* Bu aşamada kişi, mantıki tartışmalarla ya da deneylerle yaratıcı çözümün geçerli olabileceğini açıklamaya çalışır.

Yaratıcılığı etkin olarak yönetmek için yapılması gerekenler şunlardır (Marcinia, 2005): Gelişmenin yaşanabileceği bir atmosfer yaratmak. Yaratıcılığı destekleyecek fiziksel çevreyi yapılandırmak. Örgüt üyelerinin davranışlarını değiştirme yönünde uyarıcı (itici güç) niteliğinde örnekler seçmek. Yeni fikirler üretmek için beyin fırtınası gibi yöntemler geliştirmek ve uygulamak. Personelden gelen yeni fikir ve tekliflere açık olmak ve değerlendirmeye almak. Fikirleri tartışmak, gerekirse fikirleri reddedebilme özgürlüğüne sahip olmak ve bütün bu eylemleri örgütün iyiliği için kullanmak. Çalışanları düşünmeye vakit bulamayacak şekilde sıkılmamak, nefes almalarını sağlamak. Kendi kendini yöneten takımlar gibi yönetim sistemleri kurmak. Yeni fikirlerin oluşturulmasına rehberlik edecek yolları araştırmak. Her tarafa yayılan örgütsel bir değer olduğu için yaratıcılığı ödüllendirmektir (akt. Yıldırım, 2007, s. 116).

Torrance' a (1968, 10) göre, yaratıcılık açısından öğrenci-öğretmen ilişkisi zengin, heyecan verici, öğrenciyi teşvik edici, problemleri çözmeye gerekli işaretleri sunmadır. Kısaca, eğitimde yaratıcılığın temel manası öğrencinin, öğrenmeye yönelik öğrenme ihtiyacını hissetmesi ve buna ihtiyaç duymasıdır (La Marca, 2009, s. 90-103).

Yaratıcılığı geliştirmek için yapılacak eğitsel faaliyetler şöyle özetlenebilir:

- Çocuk kendi değerleriyle ilgili algılarını öğretmenle etkileşimi yoluyla geliştirir. Bu nedenle çocuğun fikir ve çalışmalarına yönelik olumlu tutumlar cömertçe kullanılmalıdır.
- Her çocuk tektir ve kendine özgüdür. Bu nedenle odak noktası bireysel farklar olmalıdır.

- Çocukların fikirlerini özgürce ifade edebileceği toplantılar düzenlenmelidir. Niçin soruları günlük programın içine yerleşmelidir. Beyin fırtınası, açık uçlu sorular sık kullanılmalıdır.
- Özgün düşüncülere ödül verilmelidir. Örneğin; yaratıcı yanıtlara ekstra puan almalıdır. Böylece çocuk orijinal düşüncelerini öğretmene getirebilir.
- Kısaca okul öğrencinin etkin ve sorgulayıcı olabildiği esnek bir ortam yaratmalıdır (İşler ve Bilgin, 2002, s. 151).

Rogers'a (1995) göre bir yeniliğin sahip olması gereken özellikler şunlardır.

Görelî Avantaj; Bir yeniliğin kazandırdığı fikirlerden çok sağladığı faydanın sosyal prestij, ekonomik, güvenilirlik derecesini ifade eder. Bazı durumlarda bir yeniliğin elde edilmesi için katlanılan maliyet yüksek olabilir. Bu yüzden düşük maliyetli yenilikler yüksek maliyetli yeniliklere göre tercih edilebilir. Ancak yeniliğin maliyetinin düşük olması yüksek avantaj sağlayacağı anlamına gelmemelidir. Ucuz ve niteliksiz yenilikler, yeniliği kullanmak isteyen birimlere, gruplara ve sistemlere zarar verebilir.

Uygunluk; Bir yeniliği benimsemek isteyen birey ve / veya gruplar, yeniliğin kendilerine yarar sağladıklarını düşündükleri sürece o yeniliğin faydaları ve uygunluğu üzerinde dururlar. Yeniliğin faydaları ve uygunluğu kesinlik kazandığı zaman benimseyenlerce konumlandırılması kolaylaşmaktadır.

Karmaşıklık; Bir yeniliğin, kullanılmasındaki ve algılanmasındaki güçlük derecesini belirtir. Yenilik benimseme için uygun olsa bile uygulanmasında yaratabileceği karmaşık durumlar yeniliği benimseme zamanını geciktirecektir.

Denenebilirlik; Bir yeniliğin deneysel ve bilimsel temellere dayandırılabilme derecesini belirtir. Yeni fikirler ya da yeni yenilikler denenebilir olduğu sürece, öğrenilip benimseme oranı artacaktır.

Gözlemlenebilirlik; Yeniliğin sonuçlarının başkaları tarafından gözlemlenebilirliğinin derecesini gösterir. Gözlemlenebilirlik diğer birimlerin yeniliği benimsemesindeki önemli etkenlerden biridir. Çünkü gözlemlenebilme özelliği bireyden bireye göre değişebilir. Uygun yeniliği iyi analiz eden ve gözlemleyenler yeniliğin avantajlarını daha kısa sürede algılayacaklardır (akt. Yeloğlu, 2007, s. 142).

Çocukta yaratıcılığı geliştiren etmenler şunlardır (Sünbül, 2005): Algıların zenginleştirilmesi için çocukların gözlem ve hafıza eğitimine gerekli önemi vermek. Üretici düşünme yöntemi kazandırmak. Yeni biçimler aramaya, bulmaya ve bunları anlatıp yorumlamaya yöneltme. Sanat eserlerini inceleme. Duygu ve düşünceleri kullanma

alışkanlığı kazandırmak, pratik, çabuk, kararlı, cesaretli olmalarına olanak tanımak. İmgelerinin geliştirilmesi. Öğrencinin çevresinin (sınıf, atölye, koridor) yapılan iş ve resimlerle donatılarak bir sanat çevresi yaratılması. Öğrencinin kendi kendine çalışıp, teknik yönden birikim ve doyum sağlayacağı ortam hazırlamak (kitaplık, atölye vb. yerlerden yararlanması gibi). Sanatsal etkinlikleri izleyebilme olanaklarının yaratılması (müze, sergi vs. gezilmesi). Konuların öğrencilerin çevresinden ve yaşamlarından seçilmesi (akt. Küpana, 2013, s. 28).

Pajares (2002) öğretmenlerin öz-etkililiği öğretmen yetiştirme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda eğitim bilimcilerin “öz-etkililiğinin” nasıl geliştiği, bu etkililiği artıran, güçlendiren faktörlerin neler olduğu ve öz etkililik konusunda müfredatların ne şekilde düzenlenmesi gerektiği üzerine çalışmalar yapması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerde yaratıcılığı geliştirebilmeleri için hangi niteliklere sahip olmaları gerekir? Senemoğlu’na (1996) göre öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmede sahip olmaları gereken nitelikler şunlardır;

- Öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirebilmeleri için, her şeyden önce kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip, çocuklar için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerden yaratıcı ve esnek düşüncelerini isteyen öğretmenlerin kendilerinin de bu gibi özelliklere sahip olmaları ve rol model olmaları gerekmektedir.
- Öğretmen, yaratıcı düşünmenin ne olduğunu ve yaratıcı düşünme örneklerini bilmelidir. Yaratıcılığın temel bileşenleri olan orijinallik, esneklik, akıcılık, anlamlandırma, çok yönlü düşünme, birleştirme gibi kavramların ne anlama geldiğini ve örneklerini kavramalıdır.
- Yaratıcı düşünme rahat, eğlenceli, keyifli, zaman baskısında uzak bir ortamda gerçekleşir. Bu kapsamda öğrenciler için baskıdan uzak, eğlenceli keyif aldıkları, rahat bir öğretme-öğrenme ortamı hazırlayabilmelidir.
- Çocukların ilgilerini, gelişim özelliklerini merkeze alan, öğrencinin etkinliğine, araştırmacılığın problem çözmesine önem veren, öğrenci kararlarını ön plana çıkaran ilerlemecilik eğitim akımına uygun bir program, çocuğun yaratıcılığını besler. Bu kapsamda öğretmenlerin ders içi planlarında temel özne öğrenci olmalı ve öğrencinin yaratıcılığını geliştirme konusu yer almalıdır.
- Öğretmen sınıfta demokratik bir ortam yaratmalı; çocuklar ilgi duyduğu, istediği, kendini hazır hissettiği bir dersle ilgili etkinliklere başlayıp sürdürebilmelidirler.

Öğretmen, öğrencilerin özgürce denemeler yapmalarına, olağanın dışında çözümler bulmalarına fırsat yaratacak esnek öğretme- öğrenme ortam düzenleyebilmelidir.

- Yaratıcı düşünme zaman alıcıdır. Öğretmen hız yerine; dikkatli düşünmeye, çeşitli olasılıkları düşünmeye ve yaratıcılığa değer vermelidir.
- Öğretmen, öğrencilere problemlere birçok alternatif çözüm yolları bulması için zaman tanımalıdır.
- Öğretmen asla bir tek yol belirlememelidir. Öğretmen öğrencileri kendi kafasındaki çözümü bulmaya zorlamamalı, aksine, açık fikirli, değişik eğilimleri, yaklaşımları kabul eder bir model olmalıdır.
- Yaratıcılıkta merakın, araştırmanın ne kadar önemli olduğunu kendisi model olarak göstermelidir. Öğrencilerin de bir tek yol, bir tek sonuç üstüne odaklaşması ve çözüme kısa sürede ulaşma isteklerini önlemelidir.
- Öğrenciler, öğretmenin çeşitli yolları deneyerek problem çözmeye çalıştığını görmeli; problem çözmede tüm yolların başarılı sonuç vermeyebileceğini anlamalıdır. Başarılı sonucu bulamadıklarında, bir başka yolu kullanmaları gerektiği konusunda öğretmen model olmalıdır.
- Öğretmen doğrudan çok fazla bilgi verici doğrudan öğretici ve doğrudan değerlendirici değil, öğrencilerin kendi kendilerinin öğrenmesine ve kendilerini değerlendirmelerine yol gösterici bir rehber bir danışman olmalıdır.

Fisher'a (2006) göre yaratıcı düşünen veya bu yönde çabalayan öğrenciler motivasyon ve öz-saygı bakımından çok gelişmiş durumdadır. Fisher yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenlere şunları önermektedir;

- Hayal gücü işe koşulmalıdır,
- yeni sorular, düşünceler ve çıkarımlar ortaya koyulmalıdır.
- alternatif düşünceler deneyimlenmelidir,
- orijinal ve özgün olunmaya özen gösterilmelidir,
- bilinenlerden yola çıkarak bilinmeyene doğru bir sıra izlenmelidir,
- yargılar değerlendirilmelidir.

Burada dikkat edilmesi gereken değerlendirme ve eleştirme farkını ortaya koymaktır. Fikirleri değerlendirmek yaratıcılığa katkı sağlarken, olumsuz eleştiriler veya yargılamalar bireylerde yaratıcılığı köreltebilir.

2.2.5.Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

Ali Taha ve Tej (2014) Slovakya’da öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında yaratıcılığın önündeki engelleri incelemiş ve bu durumun bireysel bazlı incelenerek geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yaratıcılığın önünde birçok engel olmakla birlikte tüm bireyleri kapsayan genel bir engel listesi yapmak hatalı bir davranıştır. Her bireyin bilişsel, fiziksel ve duygusal özellikleri farklı olduğu için yaratıcılığın önündeki etmenlerin özellikleri de farklılık arz etmektedir.

Van Oech’e (1983) göre yaratıcılığı engelleyen etmenler ve bunları engelleme nedenlerinden bazıları şunlardır;

1. “Doğru cevap”

Eğitim sistemleri genellikle tek bir doğru cevap üzerine kurgulanmıştır. Bazı durumlar için makul kabul edilebilecek bu yapı birçok öğrenci için olumsuz durumlara yol açmaktadır. Özellikle tek bir yanıtın var olması farklı fikirler geliştirmeyi ve alternatif yanıtlar üretmeyi kısıtlamaktadır. Yaratıcılığın gelişmesinin önünde büyük bir engel teşkil eden bu sorunun giderilmesinde iki, üç ya da daha fazla cevabı olan soruların sorulması gerekmektedir. Bu kapsamda;

- problem çözümlerinde daima ikinci veya üçüncü çözümler / yanıtlar istenilmelidir.
- Temel amaç cevabı bulmaktan ziyade problemi çözüme süreci olmalıdır.
- Verilen yanıtlar kullanılarak farklı çözüm önerileri üretilmelidir.
- Öğrencilerin anında yanıt veremeyecekleri bildikleri ile çelişecek soruların sorulması gerekmektedir.

2. “Bu mantıklı değil!”

Mantıksal analizler yaratıcı düşünme için büyük önem arz eder. Özellikle fikirleri analiz edip çözüme ulaşırken mantıksal analizler kullanılmaktadır. Mantıksal analiz sırasında sosyal normlar ve kalıpsal düşünce tarzları yaratıcılığı engellemektedir. Bu kapsamda;

- aykırı ve sıra dışı öneriler ve fikirler dikkate alınmalıdır.
- Problem çözümlerinde öncelikle hafif dozda mantıksal analizler yapılmalı süreç ilerledikçe fikirler derinleştirilmelidir.

3. “Kurallara uy”

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık sadece yapıcı değil aynı zamanda yıkıcı bir düşünme tarzıdır. Yeni bir buluş veya yol için eski yolu ya da kalıpsal yapıyı yıkmak gerekmektedir. Bu kapsamda yaratıcılık sürecinde esnek ve değişime açık olunmalıdır. Kuralları yıkmak

veya normlara aykırı davranmak her zaman yaratıcılık ile ilgili olmamakla birlikte yaratıcılık sürecinde bir çıkış noktası temsil etmektedir. Bu kapsamda;

- ilerleme, devrim ve kuralları değiştirme amaçlı oyunlar oynanmalıdır.
- Kuralları yıkmaya çalışmalarında dikkat edilmelidir. Belirli kalıplar içinde bu süreç temellendirilmelidir. Aksi takdirde beklenmedik olumsuz sonuçlar doğabilir.
- Kuralları inceleme ve kuralları baştan oluşturma gibi etkinlikler yapılmalıdır.
- Kullanılmayan veya eğitsel katkı sağlamayan kurallar zaman içerisinde değiştirilmelidir.

4. “Pratik olmak”

Dünya hayal gücünün sesini dinleyen ve bakış açısını geniş tutan insanların bulgularıyla ilerlemektedir. Bu kapsamda yaratıcılık sürecinde kişiler aynı zamanda pratik ve işlevsel bulguları kullanmak zorundadır. Bu kapsamda;

- her bireyde yargılayıcı bir yargıç ve hayal gücü gelişmiş bir sanatçının özellikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı faaliyetlerde bu özellikler kullanılmalıdır. Sanatçı düşünme stili ile hayal gücü kullanılıp fikirler üretilirken, yargıç düşünme stili ile üretilen fikirlerin pratikleştirilmesi ve eleştiri süzgecinden geçirilmesi sağlanır
- “...olsa ne olur”-“...olmasa ne olur” tarzında diyalektik sorular sorulmalıdır. Bu gibi sorular temel yapı taşı niteliğinde ilerisi için bir temel oluşturacaktır.
- Hayal gücünü geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Sadece okulda değil hayatın her aşamasında “eğer böyle olmasaydı ne olurdu” benzeri hayal gücünü geliştirici cümleler kurulmalıdır.

5. “Belirsizlikten kaçınma”

Birçoğumuz iletişim problemleri yaşarken “belirsizlikten kaçın” tabirini duyarız. Özellikle yanlış anlaşılmanın önüne geçmekte belirsizlikten kaçınma büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda;

- belirsizlikleri avantaja dönüştürme çalışmaları yapılmalıdır.
- Fikirlerle veya olgulara bakıp nedir? Başka ne olabilir? gibi sorularla zihinsel çalışmalar yapılmalıdır.
- Yaratıcı çalışmalarda belirsizlikten kurtulmada “mizah” kullanılmalıdır.

6. “Hata yapmak yanlıştır”

Hayatın birçok evresinde hata yapmak uygun karşılanmaz. Ancak yaratıcı düşünme ve yaratıcılık sürecinde hata yapmak olumsuz bir durum değildir. Hata yapma kalıpların dışına çıkılıp farklı yolların denendiğinin bir kanıtıdır. Bu kapsamda;

- hata yapıldığında bundan ders alınmalıdır.
- Yapılan hatalar kullanılarak daha farklı denenmemiş yollar kullanılmalıdır.
- Risk alma güdüsü geliştirilmelidir.
- Her gün en az bir risk almak amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.
- Hata yapıldığında “işe yaramayan” olgu ya da fikir elde edilmektedir. Bu kapsamda hataları fırsata çevirmeliyiz.

7. *“Oyun oynamak boş bir uğraştır”*

Eğer buluş anne ise, oyun da babadır. Bu cümleyi içselleştirerek düşünme yapımızı oluşturmaliyiz. Bu kapsamda;

- herhangi bir problemle karşılaşıldığında ona bir oyunmuş gibi bakılmalıdır.
- Herhangi bir problem olmaması durumunda oyun oynayarak yeni problemler üretilebilir.
- Çalışma ortamlarını oyun haline getirerek eğlenceli bir ortam yaratılabilir.

8. *“Burada-bu saatte yapamam”*

Hayatın gerçeklerini görerek ortamları bireysel özelliklere uygun hale getirmek gerekmektedir. Özellikle herhangi bir yaratıcı çalışma sürecinde dikkat daraltılarak bakış açısı daraltılıp çevrenin olumsuz etmenleri minimize edilebilir. Bu kapsamda;

- bakış açısı bir avcı gibi olmalıdır. Çevre nasıl olursa olsun amaca kilitlenmek gerekmektedir.
- Her türlü ortamda araştırılacak bir konu ve yaratıcılığı geliştirecek bir çıkış noktası bulunabilir.
- Boş zamanları yoğun çalışmalarla doldurmak yanlıştır. Boş zamanlarında insanların yaratıcılıkları ve fikir üretme güçleri daha fazla çalışmaktadır.
- Çalışma zamanlarında verilen küçük aralar yeni düşünceler oluşturmaya katkı sağlayabilir.
- Analoglardan faydalanılmalıdır. Daha önce çözülen problemler ile mevcut problemler arasında benzetimler yapılarak sonuca ulaşılabilir.

9. *“Akılsız olma”*

Bazı insanların düşünceleri kalıplaşmış ve katı olabilir. Bu kalıplaşmış yapıları yıkmak zordur. Çok fazla ego fikirlerin gelişmesini engellemektedir. Bu kapsamda;

- “süper ego” dizginlenmelidir.
- Her zaman akıllıca davranma gerekliliğinden uzak durulmalıdır.

- Bazı durumlarda ve süreçlerde mantıksız davranmak yaratıcı sonuçlara yol açmaktadır.
- Bazı grup çalışmalarında bir tarafın ya da birilerinin akıl dışı söylemler geliştirmesi gerekir aksi takdirde ortak düşünce kalıpları oluşacaktır. Bu durum da bağımsız düşünmeyi engelleyecektir.
- Düşünceler ve fikirler ile barışık olunmalıdır.

10. “Ben yaratıcı değilim”

Düşünce ve davranış çoğu zaman çatışmaktadır. Düşünceler zamanla davranışlara dönüşeceğinden öncelikle düşünüş tarzı değiştirilmelidir. Bu kapsamda;

- küçük ve basit fikirler bile ciddiyetle incelenmelidir.
- Yaratıcı insanlarda öz-inanç ve öz-güven yüksek olduğundan en ütöpik düşünceler bile gerçeğe dönüşebilir.

Arenofsky’ a (2000) göre yaratıcılığı yok eden birçok neden vardır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır.

Eleştiri: Hem bireysel bazda hem de grup bazında üretilen fikirlerin ya da ürünlerin başkaları tarafından sürekli eleştirilmesi yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü üretilen fikir ya da ürünün gelişimine sürekli olarak engel olmaktadır.

Stres: Bireyler üzerine uygulanan baskılar, bireylerinin stres düzeylerinin artmasına ve yaratıcı özelliklerinin kaybolmasına neden olmaktadır.

Kuşku: Üretilen fikir ya da ürünler üzerinde duyulan kuşku o fikrin ya da ürünün orijinalliğinin kaybolmasına neden olmaktadır.

Rutinlik: Üretilen her fikrin ya da ürünün aynı yollardan yapılması, değişik alternatiflerin sunulmaması sonucu yaratıcılık zamanla değerini kaybetmektedir.

Zaman Ayarlamasındaki Sıkıntılar: Yaratıcı bir düşünceyi belirli zaman dilimleri arasında sürekli tutma isteği yaratıcılığı negatif yönde etkileyecektir.

Çevre: Bireyin kendisini bulunduğu çevre içinde rahatsız hissetmesi, bulunduğu çevre koşullarının uygun olmaması yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir (akt. Yeloğlu, 2007, s. 139).

Yaratıcılığın gelişmesi önündeki engeller Sungur’ a (1997) göre şunlardır;

Algısal Engeller: Problemin farkına varamama, problem alanını fazla daraltma, kavramsal bilginin yetersizliği, gözlem becerisinin yetersizliği, ilişkileri görememe, değerlendirmede kullanılacak ölçütleri seçememe ve sebep sonuç ilişkisini algılayamama gibi öğelerdir.

Duygusal Engeller: Hata yapma veya eleştirilme korkusu, düşünme esnekliğinin olmayışı, tez canlılık, görüşler üzerine detaylı düşünmeme, sabırsızlık, hemen sonuca ulaşma isteği, denetim korkusu, bağımlılık, önyargılı olma, kendine güvensizlik, başarıma korkusu, motivasyon azlığı gibi öğelerdir.

Kültürel Engeller: Öğrenilen toplumsal alışkanlıkları, töreleri kültürel engeller arasında sayabiliriz. Farklı kültürler kimi konularda yaratıcılığı özendirirken, kimi konularda da yaratıcılığı engellerler.

Öğrenilmiş Engeller: Eşyalara ya da olaylara kalıp anlamlar verilmesi, eşyaları belirli bir tarzda kullanmaya alışma, fobiler ve tabular bu engellerden kabul edilebilir.

Yüklü Program Engelleri: Bir öğretim programının belirli bir zamanda tamamlanması zorunluluğu veya konuların üst üste yığılması da yaratıcılığı önleyebilmektedir.

Gerilim (Stres): Stresin değişik formları olan aşırı endişe ve heyecan da düşünmeyi engelleyen önemli etmenlerden biridir. “Ben bunu yapamam”, “ben çalışkan biri değilim” gibi anlayışlar düşünmeyi engeller.

Eğitsel engeller: Eğitim düzeyi yükseldiği ölçüde yaratıcılığın düzeyi de en üst noktaya kadar artış göstermekte, bundan daha ileriki bir formal eğitim başarıyı düşürmektedir. Yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrendiklerinden, fazla eğitim almış insanlar daha az yaratıcı olurlar. Araştırma ve yaratıcılıkta yüzlerce kez hatta binlerce kez yanılma, bir kez başarı vardır (akt. Özerbaş, 2011, s. 680-681). Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma (sıra dışılık), bilinenlerin dışında kullanma, şimdiye değin olduğundan başka biçimde birleştirme gibi özellikler bulunur (Temizkan, 2011, s. 197). Bu kapsamda yaratıcı bireyler toplumdan dışlanabilir veya toplum tarafından kabullenmeleri zor olabilir. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin duruma müdahale etmesi ve yaratıcı düşünme için uygun bir ortam sağlaması gerekmektedir.

2.3.Yaratıcı Düşünme

2.3.1. Yaratıcı Düşünme Nedir

Ülkelerin eğitim sistemleri yönetim erkleri tarafından tasarlanan kanun metinleri üzerine kurgulanmıştır. Bu kapsamda ülkelerin eğitime ilişkin kanunlarını incelemek o ülkenin eğitim vizyonunu ve eğitsel hedeflerini görmek açısından yararlı olacaktır. Özellikle kanunlarda yer alan eğitsel hedefler ile o ülkenin yetiştirmek istediği ideal vatandaşın sahip olması gereken özellikler tespit edilebilir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçları madde 2'de “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu

bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (MEB, 2009, s. 7) ifadesi yer almaktadır. Söz konusu maddeye bakıldığında “yaratıcı kişiler yetiştirmek” ifadesi göze çarpmaktadır. Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi yaratıcı bireyler yetiştirmek ise özellikle Türkçe öğretiminin dört temel alanında (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bireylerden yaratıcılıklarını kullanmaları beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı düşünme becerisinin Türk Milli Eğitiminin hedefleri arasında olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan amaçlarda yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015, s. 4). Benzer şekilde genel amaçlarda “bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek” ifadesi geçmektedir (MEB, 2015, s. 5). 2017 yılında hazırlanan taslak Türkçe Öğretim Programı’nda da buna benzer ifadeler yer almaktadır. Söz konusu programda “Öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir” (MEB, 2017, s. 3). 2018 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı ile Avrupa yeterlilikler çerçevesine uygun olarak hazırlanan TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi)’nin hedefleri ülkemizdeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünleşik bir yapı sunmak olarak ifade edilmektedir. Bu yeterlilikler çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik programda yer almıştır. Bu yetkinlikler içerisinde özellikle “inisiyatif alma ve girişimcilik” ve “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliklerinde yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye vurgu yapıldığı görülmektedir.

Yaratıcı düşünme ile yaratıcılık her ne kadar özdeş gibi görülse de bir takım kavramsal farklılıklar içermektedir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Yaratıcılık daha kapsayıcı bir kavramdır.

Yaratıcı düşünme daha önce yapılmamış düşünülmemiş, aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır (Özerbaş, 2011, s. 678). Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Yaratıcılık ise yaratıcı düşünme sonucu elde edilen düşünce kalıpları ile özgün ürünler ortaya koyma sürecidir. Kısaca yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç iken yaratıcılık bu sürecin bir ürün ortaya koyulması ve ürünün pratiğe dökülmesi ile sonuçlanmaktadır.

Yaratıcı düşünen insan bütün fikirleri bilmek ister, bunun sebebi ise bütün fikirlerin bilinmesi ile yeni bir fikir ortaya çıkabilmesidir (Von Oech, 1983). Bu kapsamda yaratıcı düşünen insanların merak duygularının gelişmiş olduğu söylenebilir. Mevcut fikirlerle yetinmeyip daha farklı ve sıra dışı fikirler edinme isteği meraklı insanların temel özelliklerindedir.

Yaratıcı düşünce; yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözüm önerileri getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce sistemidir (Hançerlioğlu, 2000). Özellikle özgün olma ve farklı yollar izleme yaratıcı düşünmenin olmazsa olmaz iki özelliğidir. Kalıplaşmış sıradan problem çözümleri ile yetinmeyip mevcut soruna bilinmeyen farklı çözüm önerileri ve çözüm yolları sunmak yaratıcı bireylerin özelliklerindedir.

Yaratıcılık kavramında olduğu gibi yaratıcı düşünmede de uzlaşmış bir tanım bulunmamaktadır. Alan yazına bakıldığında yaratıcı düşünme ile ilgili tanımlamaları şu şekilde sıralayabiliriz; Rawlinson'a (1995) göre yaratıcı düşünme daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesne veya durumlar arasında ilişki kurma sürecidir. Yaratıcı düşünme, bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşıtı olan bir davranış biçimi, düşünme süreci ya da yeni bir ürün ortaya koyma becerisi olarak tanımlanabilir (Yanpar vd., 2006, s. 131). Yaratıcı düşünme, bir bireyin hayal gücünü kullanma, zihninde canlandırma, varsayımlar ileri sürme gibi yollarla bir sorunu açık bir şekilde kavrayabilmesi ve daha sonra bununla ilgili olarak yeni ya da geleneksel yolları izleyerek değişik bir görüşü veya kavramı ortaya atmasıdır (Yıldırım, 2007, s. 112).

Yaratıcı düşünme, bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretimi, fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce bileşenlerini geliştirerek yeni bilgiler elde etme; sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır (Aktamış ve Ergin, 2006, s. 78). Bir felsefi düşünme biçimi olan yaratıcı düşünme; insanın amacına ulaşmasını zorlaştıran, karşısına çıkan engellemeleri / problemleri çözebilmesi yönünde etkili bir araç olacaktır. Çünkü yaratıcılık; insanı yaşamı boyunca takip eden bir

beceridir (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık sadece akademik bağlamda olmayıp hayatın her alanında bireylerin kullanabilecekleri değerli bir beceridir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak yaratıcılık ve bireysel özellikler arasındaki ilişki araştırılmış ya da yaratıcılık yaklaşımı ile geleneksel eğitim yöntemleri karşılaştırılmıştır (Karataş ve Özcan, 2010). Ancak alan yazında yaratıcılığı artıracak uygulamalara ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu gözlenmektedir.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde bir takım temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır. Öğretim programında açıkça görüldüğü gibi yaratıcı düşünme hedeflenen temel becerilerden birisidir. Benzer şekilde 2015 yılında değişen İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın birçok kısmında yaratıcı düşünmeye değinilmiştir. Programın temel yaklaşımı şu şekildedir; Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015).

Programın genel amaçlarında “bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.” (MEB, 2015) maddesine yer verilmiştir. Yaratıcı düşünme de eleştirel düşünme gibi bireyin hem eğitim hayatında hem de yaşamının diğer alanlarında önemli bir düşünme stilidir. Bu düşünce stili anlama, tanımlama, veri çözme, yargılama, uygun hale getirme gibi beceriler içermekle birlikte bu süreçte inanışlar önemli yer tutmaktadır (Emanuel ve Challons-Lipton, 2012, s. 1). Yaratıcı düşünce, eğitim ve meslek alanında başarı için gereklidir. Bu nedenle eğitim yoluyla kazandırılması gereken en üst düzey düşünme becerisi olmalıdır. Merak ve özgünlük kavramlarını içeren yaratıcılık sayesinde birey, problemlere yeni çözüm yolları bulacak ve sentez yapma becerilerine sahip olacaktır (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196).

Yaratıcılık çok boyutlu bir olgu olup her bireyde belli bir düzeyde bulunmaktadır. Bu kapsamda bireylerde yaratıcılık var ya da yok gibi tanımlamalara gitmek büyük bir hatadır. Yaratıcılık süreci farklı zihinsel ve kişisel kombinasyonlardan oluşan bir yapıdır.

Her bir yapı benzer zihinsel süreçlerden oluşmasına rağmen farklı özellikler göstermektedir. Bu yapılar bireyin sahip olduğu olguları farklı kombinasyonlar içinde zihinsel aktivitelere sokarak sıra dışı ve farklı sonuçlar ortaya koymasını sağlar (Boden 1990, s. 259).

Yaratıcı düşünen bireylerin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- kendine güvenen ve risk alan,
- yüksek enerjili ve maceracı,
- meraklı,
- oynamayı seveni şakacı ve mizahçı,
- idealist,
- kendi başına olmayı seven,
- artistik ve estetik ilgilere sahip,
- yeniliklere düşkün, acayip, gizemli ve kompleks şeyleri seven,
- düşünerek ya da düşünmeden ani davranan bireylerdir (Özden, 2011, s. 176-178).

Yaratıcı düşünme inovasyon ve yenilikte büyük bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda yaratıcılık ve inovasyonun birbirlerine benzer olgular olduğu söylenebilir. İnovasyon temelde bir problem çözme süreci olup yaratıcı düşünme gücü ile bu süreç sonuçlanmaktadır. Yaratıcı düşünme olmadan inovasyona odaklanılamayacağı bir gerçek olup kısaca inovasyon ve yenilik için çıkış noktası yaratıcı düşünmedir denilebilir (European Commission 1998'den akt. Sefertzi, 2000, s. 2). Yaratıcı düşünmenin temel noktası var olan sınırları aşmak olup merakı uyandırma, mantıksal yapının dışına çıkma, uygun ve düzenli düşüncelerin dışına çıkma, sıra dışı düşünme, tesadüfi düşünme ve çoklu çözüm yollarının farkında olma gibi süreçleri içermektedir (Candy 1997, Schlange ve Juttner 1997). Yaratıcı düşünme, bireyin çevresini keşfetmesini, yeni şeyler yaratmasını, duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmesini sağlar, kendisini ve estetik zenginliğinin farkına varmasını sağlar (Argun, 2004). Bireyin zihnini faydalı ve yaratıcı fikirlerle dolu bir sandığa benzetebiliriz. Bu sandık kilitli durumdadır. Yaratıcı düşünme sayesinde birey bu kilit ve engellerden kurtularak bakış açısını değiştirebilir ve ortaya sıra dışı fikirler koyabilir.

Yaratıcı düşünce, eğitim ve meslek alanında başarı için gereklidir. Bu nedenle eğitim yoluyla kazandırılması gereken en üst düzey düşünme becerisi olmalıdır. Merak ve özgünlük kavramlarını içeren yaratıcılık sayesinde birey, problemlere yeni çözüm yolları bulacak ve sentez yapma becerilerine sahip olacaktır (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Halihazırda günümüzde teknolojinin gelişmesi sonucu bilgi hızlı bir şekilde değişmekte ve daimici eğitim sistemlerinin tam zıttı değişime açık bir eğitim sistemi kurgusu göze çarpmaktadır.

İşverenler sanayi çağındaki gibi kol kuvvetine değil zihin gücüne önem vermektedir. İş ve meslek hayatında başarılı olmanın ön koşulu yaratıcı düşünebilme ve bu düşündüklerini pratiğe dökebilme gücüdür. Yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünmenin temelde iki boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bunların ilki sıra dışı düşünme (Guilford, 1982) diğeri ise bilişsel esnekliktir (Spiro ve Jehng, 1990). Sıra dışı düşünme mevcut kalıpların dışına çıkarak herkesten farklı ve faydalı düşünceler üretmektir. Bilişsel esneklik ise aniden değişen durumlara ya da ihtiyaçlara karşı uyum sağlayabilir tepkilerde bulunma ve bilginin kendiliğinden yeniden yapılandırılması becerisidir

2.3.2. Yaratıcı Düşünmenin Özellikleri

Yaratıcılık insanların çevreye uyum sağlaması ve kendini geliştirebilmesi için sahip olması gereken kaçınılmaz bir özelliktir. Bu sebepten ötürü yıllardır araştırmacılar yaratıcı düşünmenin nasıl oluştuğu ve yaratıcı düşüncenin nasıl geliştiği üzerinde araştırmalar yapmışlardır (Simonton, 2003). Yaratıcı düşünme öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir (Yıldırım, 1998). Her bireyin belirli oranlarda -zekâ düzeyi gibi- yaratıcı düşünme yetisi vardır. Ancak zekada olduğu gibi yaratıcı düşünme yeteneği de belirli şartlar sağlandığında geliştirilebilir ya da köreltilebilir. Çevresel ve içsel faktörler etkin bir şekilde harekete geçirildiğinde yaratıcı düşünme becerisinin de artacağı bilinen bir gerçektir. İnterim (karar verme, karara ulaşma süreci) teorisine göre yaratıcı düşünme süreci birbirlerinden bağımsız altı farklı bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; entelektüel beceriler, bilgi, düşünme stili, kişilik, motivasyon ve çevredir (Sternberg, 2006, s. 89).

Entelektüel Beceriler: Yaratıcı düşünme için üç temel entelektüel beceri önem arz etmektedir. Bunlar problemlere ilişkin yeni yollar ve kalıplaşmış geleneksel yöntemlerden kurtulmak için sentetik beceriler, hangi düşüncenin işe yarar hangi düşüncenin işe yaramadığını belirlemede analitik beceriler ve yeni düşüncenin işe yarar ve değerli olduğunu insanlara ikna etmede pratik becerilerdir.

Bilgi: Diğer taraftan birey yaratıcılık sürecinde yeni şeyler keşfetmek için mevcut yapı hakkında yeterli bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Mevcut bilgi kalıplarını bilmeyen kişilerin yaratıcılık sürecinde ilerlemeleri çok zordur. Ayrıca mevcut olgu ya da durum ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmak geniş bir perspektif yaratır. Bu kapsamda yeterli düzeyde bilgi yaratıcılığı artırırken yetersiz bilgi düzeyi yaratıcılık önünde büyük bir engel teşkil eder.

Düşünme stili: Her bireyin yaratıcılık sürecinde kendine özgü bir düşünme stili vardır. Düşünme stili bireylerin karar vermelerini sağlamaktadır. Özellikle zekâ alanlarından yasamacı zekâ alanı / stili yaratıcılık sürecinde etkin bir rol oynar.

Kişilik: Birçok araştırma yaratıcılık üzerinde kişiliğin etkili olduğunu göstermektedir. Bu özellikler engellerin üstesinden gelmeye sebat etme, risk alabilme, belirsizliğe tahammül etme ve öz-etkililik olarak gösterilebilir.

Motivasyon: İçsel ve görev odaklı motivasyon yaratıcı düşünme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Birey üzerinde yaratıcı düşünme sürecinde içsel motivasyon çok etkili olsa da bazı insanlar dışsal veya bir başkasından gelen motive olguları ile de motivasyon kazanabilirler.

Çevre: Bireyin çevresinin yaratıcı düşünmeye uygun olması ve desteklemesi önem arz etmektedir. Birey içsel olarak tüm yaratıcı düşünme kaynaklarına sahip olabilir ancak dışsal çevre etmenlerinin yetersiz olması durumunda birey yaratıcı düşünceler sergileyemez.

Alan yazına bakıldığında okuma ve yazma becerileri için gereken özellikler ile yaratıcılık için gereken beceriler benzerlik göstermektedir (McVey, 2008; Sak, 2014).

Yaratıcı düşünce ise hayal gücü gerektirir ve insanı pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye götürür. Bunlar arasında bireyin özgürce, herhangi bir baskıya uğramadan, rahat bir ortamda kendini ifade etme imkânı bulunduğu düşünme türü yaratıcı düşünmedir (Temizkan, 2011, s. 196). Yaratıcı düşünme bireylerin etkin bir şekilde problem çözmelerine katkı sağlar (Mumford ve Gustafson, 1988). Yaratıcı düşüncede, yeni fikirleri üretmenin anlamı geçmişte karşılaşılan sorunlar için üretilen fikirleri baz alarak yeni fikirler üretmek değildir. Yaratıcı düşüncede başarılı olmak için daha önceden var olan varsayımlara ya da üretilmiş olan fikirlere meydan okunması gerekir. Yaratıcı düşünceye sahip kimseler bir problemle karşılaştıklarında, “bu probleme kaç değişik açıdan nasıl bakılabilir?”, “daha önce karşılaşılan problemler tekrardan nasıl düşünülebilir?” ve “problem kaç farklı şekilde nasıl çözülebilir?” şeklinde düşünürler (Duran ve Saraçoğlu, 2009, s. 63).

Yıldırım’a (2007, s. 113) göre genel olarak sorunların tanımlanması ve çözümlerin bulunmasına yönelik bir yaratıcı düşünme süreci aşağıdaki durumlarda oldukça faydalı sonuçlar sağlar;

- işletmenin iç ve dış çevresinde oluşan üst düzey belirsizlik,
- değişkenlerin bilimsel olarak yüksek anlama düzeyinde tanımlanamaması,
- olguların, hareket yönünü açıkça saptamayı mümkün kılmadığı haller,

- yeni trendlerin ortaya çıkması gibi analitik araç ve verilerin çok az kullanılabildiği durumlar,
- çok sayıda güçlü argümanlara sahip çözüm yollarının varlığı,
- zamanın sınırlı ve karar verme konusunda baskıların olmasıdır.

Yaratıcı düşünmenin dört temel boyutu Erlendsson'a (1999) göre şunlardır.

Akışkanlık: Üretilen uygun düşünce sayısı veya sorun için birden fazla seçenek geliştirebilme,

Esneklik: Farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği veya sorun çözümünde bakış açısını değiştirebilme

Özgünlük: Eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler üretebilme,

Zenginleştirme: Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılara girebilme, yanıtlar ekleme yeteneği şeklinde tanımlanabilir (akt. Nalinci, 2014).

Yaratıcı düşünmenin karakteristik özellikleri Alder'e (2004) göre şunlardır;

- **Düşünme akıcılığı:** Kişi serbestçe ve zorlanmadan düşünebilir. Düşünme akıcılığı; kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, ifade akıcılığı ve fikir akıcılığı boyutlarını içerir.
- **Düşünme esnekliği:** Kişi eski düşünme tarzlarını kolayca terk edebilir ve yenilerini benimseyebilir.
- **Orijinallik:** Kişi istatistik açısından normal olmayan fikirler bulur; zaman ve mekân bakımından ya da mantıksal açıdan birbirinden uzak unsurlar arasında bağlar kurar.
- **Problemleri görebilme ya da problemlere karşı duyarlılık:** "Probleme parmak basmak" ya da "doğru soruyu sormak" ve "doğrudan meselenin püf noktasına varmak" ile ilişkilidir.
- **Tepkilerin akıllı olduğuna hükmedilir:** Bu öznel bir değerlendirmedir ama deneylerde hükümler arasında genellikle anlamlı bir uyum vardır.
- **Yeniden tanımlama:** Tanıdık nesnelere eski yorumlarını bırakır ve bunları yeni tarzlarda kullanır.
- **Ayrıntıya girme:** Genel bir kalıp verildiğinde ayrıntıları doldurabilir.
- **Belirsizliği tolere edebilme:** Kişi katı kategoriler kullanmadan, sonuçlarda bir ölçüde belirsizliği kabul edebilir.
- **Yakınsak düşünmeye ilgi:** Tek bir doğru cevaba yönelik düşünme; gerektiğinde ayrıntıya odaklanma yeteneğidir.

- Iraksak düşünmeye ilgi: Tek bir doğru cevabın bulunmadığı açık uçlu düşünme. Bu özellik, evrensel olarak yaratıcı düşünmeyle ilgili olup psikometrik araçların büyük bir kısmını oluşturur.
- Farklı olma ve geleneksele meydan okuma isteği: Fikirler arasında lider olma anlamını taşır.
- Yüksek derecede öz disiplin: Bilinçaltı hususların tersine, toplam yaratıcı sürecin gerektirdiği bilinçli düşünmenin bir örneğidir.
- Yüksek mükemmellik standardı: Kendini ölçme öz ya da iç motivasyonla bağlantılıdır. Öz standartlar daha büyük ve zorlu işlerin ardına düşüldükçe artacaktır.
- Risk alma isteği: Risk, bilinmeyen sonuçları olan zor işlerde başarısız olma şeklinde olabileceği gibi, popüler fikre ve genel düşünceye karşı çıkma sonucunda da görülebilir (Akt. Küpana, 2013, s. 27).

Yaratıcı düşünme, problemlere duyarlı olmayı, akıcılığı, esnekliği, orijinalliği ve yeniden tasvir etme gibi yetenekleri içerir (Torrance ve Goff, 1989; s:136-137). NACCCE (1999, s. 30) yaratıcı düşünme süreci ile ilgili özellikleri şu şekilde belirtmektedir.

- Yaratıcı düşünme hayatın her anında ve her boyutunda kullanılmaktadır.
- Birçok insan yaratıcı olmasına rağmen belirli şartlardan ötürü yaratıcı olduklarının farkında değildirler.
- Yaratıcı düşünme iş birliği ve etkileşim sonucu oluşabilir. Bu kapsamda iş hayatında, organizasyonlarda ve benzeri alanlarda, toplumda her an yaratıcı düşünme süreçleri kullanılmaktadır.

Tüm bu gerekçelerden ötürü yaratıcı düşünmenin toplumsal yaşamın bir sonucu olarak yaşamın her anında kullanıldığı, her insanda belirli bir düzeyde yaratıcı düşünme gücünün var olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme daima özgünlük içermektedir. Bireylerin orijinalliği farklı kategorilere ayrılabilir. Bunlar;

Kişisel: Bireyin oluşturduğu ürünler ve eski yaşantısında ürettiği düşünceler orijinal olabilir.

İlişkisel: Bireyin orijinalliği iş birliği içindeki çalışmalarda artabilir.

Tarihsel: Bir ürün birey için orijinal olabilmektedir. Ancak bir başkası için orijinal sayılmayabilir. Bu kapsamda orijinallik bireyin tarihsel perspektifi ile ilişkilidir.

Yaratıcı düşünme becerisi pratik uygulamalar ile geliştirilebilmektedir. Bu uygulamalara yaratıcı ürünler geliştirmek, müzik, hikâye yazma, deney yapma örnek olarak

gösterilebilir. Öğretmenlerin temel görevi de öğrencilerine bu tip uygulamaları yaptırmak olmalıdır. (NACCCE, 1999, s. 34).

2.3.3. Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri

Ülkemizde ve dünyada potansiyeli fark edilen yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine ilişkin birçok araştırma yapılmış ve yapılmaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak yaratıcılık ve bireysel özellikler arasındaki ilişki araştırılmış ya da yaratıcılık yaklaşımı ile geleneksel eğitim yöntemleri karşılaştırılmıştır (Karataş ve Özcan, 2010, s. 226).

Yaratıcı düşünme süreçleri araştırmacılar tarafından farklı olarak ele alınmıştır. Mansfield ve Buse (1981) fen alanındaki yaratıcı süreç için beş basamak önermiştir;

1- Problemin Seçimi: Araştırma problemlerinin seçimindeki hassaslık yaratıcı bilim insanlarını diğer daha az yaratıcı kişilerden ayıran ilk faktördür.

2- Problemi çözmek için uzayan çabalar: Ana bir keşif durumunda bir çözüm ortaya çıkmaya başlamadan önce sürekli çabanın uzayan bir periyodu vardır.

3- Sınırlamaları düzenleme: Üç tip sınırlama vardır; teorik, deneysel ve metodolojik sınırlamalar. Çalışma hipotezleri tüm konuyla ilgili deneysel bulgulara uymak zorundadır ve kullanılan yöntem çözümü ispatlayabilmelidir.

4- Değişen Sınırlamalar: Çalışılan hipotezler atılabilir çünkü yeni keşfedilen veri onları savunamaz.

5- Doğrulama ve Ayrıntılandırma: Yeni sınırlamaları formüle etme ve onları test etme sürecidir (Bilim insanları, kabul edilen bir çözümün bir grup sınırlamasını yapılandırınca kadar bu süreç yaklaşık başarılarla tekrarlanır (akt. Aktamış ve Ergin, 2007, s. 13). Bilimsel araştırma sürecinde olduğu gibi yaratıcı düşünme sürecinde de belirli basamaklar vardır. Bu basamakların sırası değiştirilmemelidir. Yaratıcı süreçlerde öncelikle bireyin merak duygusu ön plandadır. Birey bir çıkış noktası bulmak için belirli bir olguya yönelik merak duygusu taşımalıdır. Merak duygusuna sahip bir birey öncelikle problemi belirler, çözüm yollarını düşünür ve problemi sınırlar. Problemi sınırlamak çözüm için büyük önem arz etmektedir. Problem durumu sınırlanmaz ise çözüm yolları karmaşıklaşır ve problem çözme süreci kesintiye uğrayabilir. Problem sınırlandıktan sonra hipotezler sınanarak çözüm yolu tespit edilir.

Yaratıcı kişilerin özellikleri, aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Yaratıcı kişiler, çevrelerinden çok sayıda enformasyon almaya hazırdırlar. Bu kimseler bir sorunla karşılaştıklarında iyi bilgi bulamadıklarında tahmin yapıp bu tahmini desteklemeye çalışırlar. Bu nedenle hata yapma riskleri fazladır.
- Yaratıcı kişi, esnek ve uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptir. Çevresindeki sorunlara duyarlı ve yaklaşımı esnektir. İlginç öneriler sunarlar.
- Yaratıcı kişi, güçlü bir espri yeteneğine sahiptir. Kendi hatalarına bile gülerler.
- Yaratıcı kişi, güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirebilir, toplumla arası iyidir.
- Başkalarının eleştiri ve önerilerini dinler, ancak kendi için kendi karar verir. Otoriteden ne korkar ne de otoriteye karşıdır.
- Yaratıcı kişi, güçlü bir bellek ve merak sahibidir. Kavrama düzeyi ve öğrenme arzusu yüksektir. İsteklidir, sezgi, seçicilik yeteneği fazladır.
- Yaratıcı kişi, duygularını açığa vurabilir. Gerçeklerle yakından ilgilenir. Ancak düş kurma ve hayal etme özelliği de vardır.
- Yaratıcı kişi, pek çok konu ile aynı anda ilgilenir. Fazla enerji sahibidirler. Başkalarından çok kendi ile rekabet ederler, kendilerinin kusursuz olmalarını isterler.
- Bilginin farkında olmak.
- Konu ile ilgili yeterli düzeyde bilgi edinmek.
- Olanakların ve fırsatların farkında olmak.
- Yaratıcı düşünme uygulamalarında özgüven sahibi olmak.
- Sıra dışı görüşlere karşı açık fikirli olmak.
- Alternatifleri ve fikirleri değerlendirirken esnek olmak.
- Diğer insanların fikirlerini kavrayabilme.
- Önyargılardan uzak olmak.
- Bireyin kendi içsel çelişkilerini, önyargılarını ve egosantrik düşüncelerini bilmesi ve bunları kabullenmesi.
- Karar verme mekanizmalarını kullanırken ihtiyatlı ve değişime açık olmak (Yıldırım, 2007, s. 113; Emanuel ve Challons-Lipton, 2012, s. 1-2).

Yaratıcı insanlar olgunun ya da durumun mevcut görülen yüzünden farklı olan yapıları algılayıp tanımlayabilir (Carson, Peterson ve Higgins, 2003). Bu gerekçeyle öğrencilerin yaratıcı düşünceleri isteniyorsa, öğrencilerin düşüncelerine saygı duyulup farklı düşünce tarzlarına karşı sağduyulu olunmalıdır (Dökmen, 1994b). Yaratıcı okuma sürecinde uyulması gereken kurallardan birisi de saygı, empati ve her türlü fikre açıklıktır.

Öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini ve yaratıcı okuma yapmalarını istiyorlarsa öğrencilerinin görüşlerini saçma, akıl dışı veya anlamsız gibi tanımlamalara gitmeden kabullenmeli ve ortaya koyulan düşünceye değil düşüncenin özgünlüğüne ve sıra dışılığına bakmalıdırlar.

2.3.4. Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmede Öğretmen Roller

Yaratıcı düşünme yetisi her öğrencide farklı düzeylerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim- öğretim uygulamalarında temel görevlerinden birisi de bu yaratıcı gücü geliştirmek ve açığa çıkarmaktır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek isteyen bir öğretmenin sıra dışı fikirlere ve özgünlüğe önem vermesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim süreçlerinde programda yer alıp almadığına bakılmaksızın empati ve saygı gibi temel olguların öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Yaratıcı düşünmede bilinenin ötesine çıkmak önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğretmenler öğrencileri yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede;

- sonuca değil sürece önem vermelidirler.
- Problemi çözmek yerine problemi tanımlama ve keşfetmeye önem vermelidirler.
- Kavramların sözlük anlamlarından çok kişisel tanımlarına değer vermelidir.
- Ezbere dayalı bilgiler yerine öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak ve eğitim psikolojisine uygun bilgilere yer vermelidir.
- Bilinen teoriler / hipotezleri kullanmak yerine iletişim becerilerini güçlendirerek bireyin kendi hipotezlerini kurması sağlanmalıdır.
- Mevcut düşünceleri kullanarak düşünme yerine yaratıcı ve üretken gücü kullanarak kompleks düşünceyi kullanarak bakış açısı kazandırılmalıdır.
- Gelişigüzel sonuçlara ulaşmak yerine sistematik sonuçlara ulaşmayı hedeflemelidir (Saliceti, 2015, s. 1177).

Yaratıcılığı geliştiren yöntem ve tekniklere de eğitimcilerin derslerde yer verebilmeleri için kendilerini devamlı yenilemeleri yaratıcı düşünmeyi geliştiren bir eğitimin daima kaçınılmazı olacaktır (Öztürk, 2004, s. 77). Yapılan araştırmalar öğrencinin etkin katılımının, öğrenciyi cesaretlendirmenin ve akran etkileşiminin yaratıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Smith, 1977). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları için uygun öğrenme çevreleri düzenlemek, “öğrenen merkezli” bir öğretme-öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle mümkündür (Doğanay, 2000). Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için dikkat edilmesi gereken belli başlı ilkeler şunlardır:

Öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat vermek. Her düşünceye saygı göstermek. Eleştiriye yer vermemek. Tek doğru cevaba kilitlenmemek. Öğrencilerin yanlıştan korkmalarını önlemek. Sürekli mantıklı yanıtlar beklentisi içinde olmamak. Öğrencilerde yaratıcılıklarının gelişebileceği inancını yerleştirmek” (MEB, 2012, s. 7).

2.4. Türkçe Öğretimi

2.4.1. Türkçe Öğretiminin Kapsamı ve Yapısı

Ülkemizde Türkçe öğretimi dersi Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretimi Programları temele alınarak işlenmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin kapsamını incelenirken dikkat edilmesi gereken temel kaynak bu programlardır.

Türkçe Öğretimi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı’nda (2015) Türkçe öğretiminin kapsamı şu şekilde belirtilmektedir;

Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Bu temel kabulden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu;

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
2. kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
3. bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
4. haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
5. okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,
6. bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (MEB, 2015).

Bireyin gerek eğitim-öğretim hayatında gerekse yaşamın diğer boyutlarında gereksinim duyduğu temel beceriler olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri Türkçe Öğretimi kapsamında öğrencilere kazandırılmaktadır. Etkili bir Türkçe okur yazarlığı kazanmış bireyin diğer derslerde de başarılı olması beklenirken bunun tersi durumda öğrencinin okuduğunu anlamaması sonucu derslerde başarısızlıklar kaçınılmazdır. Programın yapısı ve işleyişi ile ilgili şu bilgiler verilmektedir (MEB, 2015); Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinmelerinde dilin yeri çok önemlidir. Dil ve zihinsel becerilerinin gelişimi; öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve mesleki gelişim süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütünlük içinde ele alınmaktadır. Konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim öğrenme alanı içinde işlenmektedir. Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin ilköğretimin ilk yıllarında sözlü iletişim alanında konu dışına çıkmadan, önceden belirlenmiş kurallara uyarak konuşma beklenirken sonraki yıllarda topluluk önünde konuşmalar veya sunumlar için hazırlık yapma, konuşmasını hazırlamak için okuduklarına atıf yapma, konuşma/tartışma içinde ana fikri belirleme, sorgulama, konuyu özetleme gibi sarmal bir şekilde ilerleyen bir kazanım hiyerarşisi oluşturulmuştur.

Tüm programlarda olduğu gibi Türkçe Öğretimi 1-8. Sınıflar Öğretim Programında (2015) da temele alınmış bir yaklaşım bulunmaktadır. Programdaki tüm unsurlar bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiştir. Türkçe dersi programının yaklaşımı şu şekilde açıklanabilir; Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar

sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Programda öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program; öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Programda öğrenme alanları “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.

Programda yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretime ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir. Dersin işlenişi sırasında bazı konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri özel bir hazırlık gerektirmezken bazı etkinlikler; öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak hazırlık yapmalarını, etkinliğin amacını belirlemelerini, etkinlik için gerektiğinde teknolojiden de yararlanarak ön bilgiler edinmelerini ve notlar olarak taslaklar oluşturmalarını gerektirebilir.

Örgün ve yaygın eğitim sisteminin temelini oluşturan Türkçe derslerinde sunulan Türkçenin etkin biçimde öğretimi, özellikle, millî kültür, millî bilinç ve millî bir kimliğin edinilmesinde en temel unsurdur. Millî Eğitim Bakanlığınca bu derste; Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve devrimleri doğrultusunda ulusal duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır. Şüphesiz ki, dili doğru ve düzgün kullanma doğuştan gelen bir yetenek değil, doğrudan eğitimle elde edilen bir beceridir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016).

Bu kapsamda; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda:

1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

2. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

3. Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

4. Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır.

5. Tematik yaklaşım esas alınmış ve sınıf seviyeleri itibariyle temalar belirlenmiştir.

6. İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiştir.

7. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir (MEB, 2015).

2015 Türkçe Öğretim Programının genel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır; 1. Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek. 2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak. 3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek. 4. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak. 5. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak. 6. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak. 7. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek. 8. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek. 9. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek. 10. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak. 11. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak. 12. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek. 13. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.

2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretimi programı ile davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. 2005 yılına kadar öğretim programlarının temel aldığı felsefe olan davranışçı felsefenin yerini yapılandırmacı felsefeye bırakması sonucunda

kazanımlar, ders işleyiş süreçleri, hedefler, amaçlar ve ölçme değerlendirme faaliyetleri de değişime uğramıştır. 2005 Türkçe Öğretim programında Türkçe dersi öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma iken 2015 yılı değişikliği ile öğrenme alanları üçe indirilmiş olup bunlar sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklindedir. 2015 yılı öğretim programında dinleme ve konuşma sözlü iletişim adı altında birleştirilmiştir.

Her ne kadar programların içerikleri öğrenci merkezli olsa da bu teorik yapının uygulamaya dönük hale gelmesinde öğretmenler birinci dereceden sorumludurlar. Özellikle 1-4. sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren sınıf öğretmenlerinin programda yer alan yapılandırmacı anlayışları uygulamaya dökmeleri gerekmektedir. Türkçe öğretim programı öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışıyla hazırlanmış olduğundan, yapılan etkinliklerde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aktif olarak derse katılmalarını, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin dahi derse katılımlarının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Epçaçan ve Erzen, 2008, s. 185).

Türkçe öğretim programı, öğretmenleri geleneksel öğretimden farklı olarak, yeni roller ve görevlerle karşı karşıya getirmektedir. Türkçe öğretim programında öğretmenden, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrencileri için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Türkçe öğretim programının, geleneksel öğretim yöntemlerini esas alan eski Türkçe programından farklı biçimde uygulanabilmesi için öğretmenler, öğrenme psikolojisi, öğrencilerin bireysel özellikleri, yapılandırmacı öğrenme kuramının genel yapısı, özellikleri ve uygulanabilirliği hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Epçaçan ve Erzen, 2008, s. 185). 2015 yılında yapılan program değişikliği sonrası 2018 yılında Türkçe Öğretim Programı tekrar değişerek Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) adı altında yeni bir program MEB tarafından uygulamaya koyulmuştur. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesinde özellikle "merak" olgusuna vurgu yapılmıştır. Öğrenmenin ve felsefesinin temel sorunsalının merak olduğunu vurgulayan program sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen birey yetiştirmeyi ön plana almıştır. Yetiştirilmek istenen bireyde ayrıca sosyal becerilerinde geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapan programda başkalarının duygularını anlama, grup etkinliklerinde yer alma, cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla iletişimde, bulunma, müzakere etme ve sorun çözme gibi davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel beceriler Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanmış olup anahtar yetkinlikler şunlardır;

Ana Dilde İletişim: Ana dilde iletişim; bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içermektedir ve başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamına gelmektedir.

Yabancı Dillerde İletişim: Yabancı dilde yeterlilik kelime bilgisini, işlevsel dil bilgisini, iletişimin temel çeşitleri ile dilin kaynaklarının farkında olmayı gerektirirken, aynı zamanda mesajları anlama; karşılıklı konuşmaya başlama, sürdürme ve sonuçlandırma; bireylerin ihtiyaçlarına göre uygun metinleri okuma, anlama ve üretme becerilerinden oluşmaktadır. Diğer taraftan yabancı dillere karşı olumlu tutum, kültürel çeşitliliğin değerini bilme, dillere karşı ilgi, merak ve kültürler arası iletişime karşı farkındalığı içermektedir.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzı geliştirme ve uygulamadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilim ve teknolojiye ilişkin yetkinlik ise doğal dünyayı, fen ve teknolojinin etkisini anlamının yanında doğanın temel prensiplerini, temel bilimsel kavramları, prensipleri ve metotları, teknoloji ve teknolojik ürünleri ve yöntemleri bilmeyi içermekte olup bireyin bilimsel araştırmanın temel vasıflarını tanımasına ve sonuçları tartışma ve bunları aydınlatmak için akıl yürütme yeteneğine sahip olmasına odaklanmaktadır. Bu yeterlilik, eleştirel takdiri ve merakı, etik sorunlara ilgiyi, hem güvenliğe hem de sürdürülebilirliğe saygıyı, özellikle kendisi, ailesi, toplum ve küresel konularla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmelere değer veren bir tutumu içermektedir.

Dijital Yetkinlik: Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

Öğrenmeyi Öğrenme: Her durumda öğrenmeyi öğrenme bireyin kendi öğrenme stratejilerini bilmeyi, kendi beceri ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini, uygun eğitim, rehberlik veya destek fırsatlarını araştırmayı gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenme becerileri ilk olarak daha fazla öğrenme için gerekli olan okuryazarlık ve bilişim

teknolojilerini kullanma gibi temel becerileri kazanmayı gerektirmektedir. Bireyin yaşamı boyunca öğrenmeyi başarma ve sürdürmede motivasyonu büyük önem taşımaktadır.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik: Bu yetkinlik; kişisel, kişiler arası, kültürel ve kültürler arası yeterliliği, ayrıca sosyal ve çalışma yaşamına bireylerin etkili ve yapıcı yolla katılması için bireyleri donatan davranışın tüm formlarını ve gereken yerlerde fikir ayrılıklarını çözmeyi sağlayacak çeşitli davranışlarla bütünüyle donanmayı içermektedir. Bu yetkinliğe sahip bireyler sosyoekonomik gelişme ve kültürler arası etkileşimle ilgili olmalı, farklılıklara değer vermeli, diğer insanlara saygı duymalı ve hem ön yargılarla başa çıkmaya hem de uzlaşmaya hazırlıklı olmalıdır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise insan haklarına tamamen saygılı olmayı, demokrasinin temeli olarak eşitliği içermektedir; bu da farklı dinî ve etnik grupların değer sistemleri arasındaki farkı anlayıp saygı duyma temeline dayanan olumlu bir tavırla olacaktır. Bu yetkinlik, aynı demokratik prensiplere saygı gibi ulusal bağlılığı sağlamak için gerekli olan ve paylaşılan değerlere anlayış ve saygı göstermek kadar sorumluluk hissini ortaya koymayı da içermektedir.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Amaçlara ulaşmak için proje planlama ve yürütmenin yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içermektedir. Bu yetkinlik, etik değerlerin farkında olmayı ve iyi yönetim becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir.

Kültürel Farkındalık ve İfade: Kişinin kendi kültürünü tam olarak anlaması, kültürel tanımlamanın çeşitliliğine saygı doğrultusunda açık bir tutum için temel olabilir. Olumlu tutum aynı zamanda bireysel ifade ve kültürel hayata katılım yoluyla yaratıcılık, sanatsal ve estetik kapasiteyi geliştirmeyi de kapsamaktadır (MEB, 2018). MEB özellikle PİSA sınavlarında Türkiye'nin başarısız sonuçlar alması nedeniyle TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) hazırlamış ve bunları uygulamaya koymuştur.

2.4.2. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları

2015 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretimi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı ile Türkçe öğretiminde üç öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar sözlü iletişim, okuma ve yazmadır. Araştırmanın temel konusu yaratıcı okuma ve okuma üzerine olduğunda sözlü iletişim ve yazma konusunda ayrıntıya inilmemiştir. 2018 yılında değişen program ile 2005 yılında uygulanan Türkçe Öğretimi Programı ile benzer şekilde öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört boyutta incelenmiştir. Sözlü iletişim dinleme ve konuşmayı kapsadığından esasen bu değişiklik programda çok bir farklılık yaratmamıştır.

Ayrıca 2015 yılında dinleme ve konuşmanın sözlü iletişim adı altında birleştirilmesinin gerekçelerinin makul olması ve dinleme-konuşma becerilerinin birbirlerini tamamladıkları ve beraber kullanıldıkları düşünüldüğünde dinleme ve konuşmanın ayrı ayrı değil de birlikte sözlü iletişim adı altında vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

2.5. Okuma

2.5.1. Okuma Nedir

Alan yazında okuma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tarihsel sıralamaya göre tanımları ve tanımlarda dikkat çeken değişimleri şu şekilde sıralayabiliriz;

Stauffer (1969, s.5) okumanın temel özelliklerini ortaya koyarak okuma tanımında yer alması gereken maddeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma karmaşık bir süreçtir.
- Okuma basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma işaret harf ya da sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (akt. Karatay, 2014, s. 9).

Stauffer'in tanımına bakıldığında okumayı daha çok davranışçı görüşü temele alarak açıkladığı görülmektedir. Özellikle kelimeyi seslendirme kabiliyeti olarak gördüğü okuma becerisinin bir bakıma davranışa dökülen boyutu vurgulaması ve sessiz okuma türünü dikkate almaması tanımın temel olarak davranışçı felsefe bağlamında oluştuğunu göstermektedir. Okuma bir yazının harflerini ve sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, s. 60). Özdemir'e (1983, s. 12) göre okuma, "basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir". Göğüş ve Özdemir'in tanımlarına baktığımızda okumayı kavramsallaştırırken daha çok "yazılı metni" temele aldıkları görülmektedir. Oysaki günümüz okuma süreçlerinde bir becerinin okuma olması için bir metnin olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bir sembol, bir resim veya bir simge dahi göz ile algılanıp zihinsel süreçlerden geçirilerek okuma süreci yapılabilmektedir.

Okuma basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak ya da anlam çıkarmaktır (Binbaşıoğlu, 1987, s. 124). "Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir" (Oğuzkan, 1987, s. 37). Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Haris ve Sipay, 1990, s. 10). Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir (Dökmen 1994a, s.15). Okuma sadece yazı, sembol veya simgelerin göz

ile görülmesi ve seslendirilmesi süreci olmayıp, olgunun zihinsel boyutlarını da dikkate alarak düşünce oluşturma sürecidir. Bu kapsamda Dökmen'in tanımı günümüz okuma tanımına daha yakın görülmektedir. Yazılı işaretleri anlamlandırma amacıyla zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyettir (Kantemir, 1995, s. 22). Basılı ya da yazılı metinlerin duyu organları vasıtası ile algılanıp anlamlandırıp yorumlama süreci (Gürses, 1996, s. 101). Yazıyı, sözcükleri, cümleleri ve öteki öğeleri görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

Demirel (1999, s. 59) okumayı bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi okuma sadece yazılı metinleri kapsamamaktadır. Bir sembol bir simge hatta bir resim dahi okuma sürecine tabi edilebilmektedir. Bu kapsamda Demirel'in tanımında yer alan “yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” cümlesi okumanın tanımında olması gereken bir ögedir.

Sever (2004, s. 13)'e göre okuma bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Akyol'a (2007, s. 15) göre okuma “okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir”. Okuma bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Calp, 2007, s. 89). Okuma yazı karakterleri ya da sembollerden oluşan yazılı bir metni anlama sürecidir (Cobb, 2007). Kavram gelişimiyle birlikte zihin gelişimine en çok katkıyı sağlayan dil becerisidir (Güneş, 2007, s. 117). Bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam belirtmesini gerçekleştiren etkileşim sürecidir (Kayalan, 2007, s. 8). Kayalan'ın tanımına bakıldığında her okumanın aslında bir yaratım süreci olabileceği izlenimini verdiği görülmektedir. Okuyucu okuduğu metinleri ön bilgileri ile karşılaştırıp kendine özgü bir anlam çıkarmaktadır. Bu kapsamda aslında her okuma sürecinde bir yaratıcılık daha açık bir ifade ile yaratıcı okuma olabileceği göz önüne alınmalıdır.

Okuma insanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisidir. Bireyin kâğıt üzerindeki birtakım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, dizilerinden anlam çıkarabilme, kendi demek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisidir (Temizkan, 2009, s. 2). Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2013, s. 33). Başlangıçta sembollerin tanındığı

bir algılama sürecidir (Balcı, 2013, s. 4). Ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013, s. 128).

2005 Türkçe Öğretim Programında yer alan görsel okuma öğrenme alanı 2015 programında yer almamaktadır. 2018 programında ise sadece kavramsal olarak yer almaktadır. Bu kapsamda görsel okumanın da okuma öğrenme alanının içine dahil edildiğini varsayabiliriz. Tüm bu tanımlamaları dikkat alırsak okumanın tanımını şu şekilde yapabiliriz; okuma, göz ile algılanan yazı, sembol, simge ve görsellerin zihinsel süreçlerle anlamlandırılması ve bu anlamların kavramsallaştırılması sonucu bir anlama ulaşma sürecidir. Okuma ile ilgili tanımlamaları verdikten sonra okumanın gerek eğitim-öğretim süreçlerinde gerekse toplumsal hayatta ne gibi önem arz ettiği konusu açıklanabilir.

2.5.2. Okumanın Önemi

Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversite eğitiminde bile başarılı olmada bireyin kazanması gereken birtakım beceriler vardır (Tinto, 1993). Bu becerilerden birisi de okuma becerisidir. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır.

Türkiye’de okuduğunu anlama becerisinin tam olarak gelişmemesine bağlı olarak öğrenciler etkili okuma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durumda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programlarına ya da okul içi ve okul dışı okuma etkinliklerine yön vermek ancak bu beceriyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörleri anlamaya yönelik ayrıntılı araştırmaların yapılmasıyla olanaklıdır (Kutlu vd., 2011, s. 133). Okumak birey için yaşamsal bir beceridir. Bireylerin bu becerisi yeterli düzeyde gelişmeden, onların toplumda meydana gelen olaylara anlam verebilmesi, ilişkilendirebilmesi, olaylar üzerinde düşünüp, sorgulaması ve bir çözüm üretebilmesi çok zordur (Kutlu, 2004). Günümüz bilgi çağında ihtiyaç duyulan bilginin edinilmesinde büyük önem arz eden okuma becerisi ilkokul yıllarında etkin bir şekilde kazanılması gereken bir beceri türüdür. İlkokulda yeterli düzeyde derin okuma becerisi kazanamamış bireylerin ileriki süreçlerde yüzeysel okuma yaparak okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Biggs (1999, s. 58) birçok öğrencinin özellikle üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatında yüzeysel okuma yaptığını belirtmektedir.

Hernandez (2011) araştırmasında üniversiteden mezun olamayan bireylerin %4’ünü yüksek düzeyde okuma becerisine sahip olan öğrenciler, %16’sını ise yetersiz düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda etkili bir

okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin dört kat daha başarısızlık yaşadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Çiftçi (2007) araştırmasında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin, örgün veya yaygın eğitim süreci içerisinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Ana dilinde konuşma ve dinleme becerileri, büyük ölçüde, okul dışında da öğrenilebilir. Hatta bu becerilerin kazanılmasında, özellikle çocuğun 2-10 yaşları arasında içinde yaşadığı çevrenin daha etkin bir rol üstlendiği söylenebilir. Ancak okuma ve yazma ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde, örgün eğitimin katkısı çok daha fazladır. Bu yüzden, öğretme-öğrenme sürecinde, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Şengül ve Yalçın, 2004).

Düşünen ve konuşan toplum olmanın yolu okumaktan geçer (Tural, 1992, s. 125). Daha kapsamlı bir ifade ile başarılı ve üretken toplum olmanın yolu okumaktan geçmektedir. Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncelleştirmenin yollarından birisi ve belki en önemlisi okumaktır (Karataş, 2014, s. 1). Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur okur haline getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında “yetişecek bireyler Türkçeyi doğru olarak okur, yazar ve konuşur” ibaresi yer almaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 82). Loop (2017) okumanın okulda başarılı olmada ve iş hayatında ideal meslek edinmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır.

Davis’e (2016) göre okumanın önemini şöyle sıralayabiliriz:

1. Günümüz toplumunda işlevselliğin temel ölçütlerinden birisi de okuma becerisine sahip olmaktır. Birçok yetişkin bir ilaç şişesi üzerindeki yazıları okuyacak kadar bile okuma becerisine sahip değildir. Bu özellikle bu yetişkinlerin çocukları için oldukça korkutucu bir durumdur. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bir birey için iş başvuru formunu doldurmak, uyarı ya da trafik levhalarını okumak veya bir harita okumak çok zor bir uğraş haline gelebilmektedir. Günlük birçok aktivite okuma bilmeyen bireyler için telaş, korku ve kızgınlık kaynağıdır.

2. Okuma becerisi iyi bir meslek sahibi olmada büyük önem arz etmektedir. Birçok meslek okuma becerisi gerektirmektedir. Mesleklerin birçoğunda okunması ve yanıtlanması gereken raporlar veya notlar bulunmaktadır. Okuma becerisinin yetersiz olması iş hayatında bireylerin görevlerinin yapma zamanlarını da artıracaktır. Bu da istenmeyen bir durumdur.

3. Okuma beyin ve zihin işlevlerini geliştirdiği için önemlidir. Beyin bir kas olup belirli pratikler ile geliştirilmeye muhtaçtır. Yazılı bir metni okuma bu pratiklere örnek olarak gösterilebilir. Okuma becerisini geliştiren bir öğrencinin dil becerisi de gelişmektedir. Ayrıca dinleme becerisi de okuma ile doğru orantılıdır. Herkes konuşmak ister ancak pek azı gerçek bir dinleyicidir. Dinleme becerisindeki yetersizlik anlama da hatalara yol açacağından iş kaybına, boşanmalara ve küçük ya da büyük çaplı birçok felakete yol açabilir. Okuma becerisinin gelişmesi iletişim becerilerini de geliştireceğinden büyük önem arz etmektedir.

4. Yeni bir şeyler keşfetmede okuma önem arz etmektedir. Kitaplar, magazinler ve hatta internet bile büyük bir öğrenme aracıdır. Bu araçların tümü için okuma becerisi şarttır. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hayatın her alanında kendilerini geliştirecek bilgilere rahatlıkla ulaşabilir ve bu bilgileri kullanabilir. Bilgi akışının hızlı olduğu bir çağda yaşıyoruz. Bu hız içinde okuma becerisinin olması bireye birçok avantaj sağlamaktadır.

5. Okuma hayal gücünü de geliştirmektedir. Televizyon ve oyunlar da her ne kadar hayal gücünü geliştirse de temel misyonları eğlence üzerine kuruludur. İngilizce amusement (eğlence) kelimesi iki kelimenin birleşiminden oluşmaktadır: A (olumsuzluk) ve muse (düşünme) yani düşünme olmadan yapılan aktivite manasına gelmektedir. Okuma sayesinde insanlar dünyada dilediği yere gidebilir, istediği mesleğe ya da liyakate sahip olabilir. Bu kapsamda okuma sayesinde olanaklarda sınırsızlanır. Okuma becerisi gelişmemiş bireylerde ise bu olanakların sınırları vardır.

6. Okuma bireylerin yaratıcı güçlerini geliştirmektedir. Okuma yapan bir çocuğu durdurup bunsan sonra sence ne olacak sorusunu sorup metni tamamlamasını istediğimizde metin bitince çocuğa senin hayal ettiğin son mu daha güzel yoksa yazarın sonu mu diye sordüğümüzde çocuklar genellikle kendi sonlarını beğenecektir. Ayrıca okunulan bir metin kapsamında metni görsellere dökme veya benzer karakterlerle farklı metinler oluşturma gibi aktiviteler çocukların yaratıcılıklarını geliştirecektir.

7. Okuma bireyin öz-imaj geliştirmesinde de büyük öneme sahiptir. Okuma becerisi olmayan ya da az gelişmiş bireyler yetenekleri veya imajları hakkında yetersiz düşüncelere sahiptir. Birçok durumda bu bireyler karamsarlığa düşmektedirler. Bu bireyler toplumdan yalıtıldıklarını hissetmekte ve birçok problemle karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca diğer derslerde de başarısızlığın sebebi okuma da yetersizlik olarak gösterilebilir.

8. Okuma neden önemlidir? Devam etmek gerekirse iyi bir okuma becerisi telaffuzu geliştirecektir. Yazınsal metinlerdeki sesleri okuyan bireylerin telaffuz becerileri de

otomatikman geliŒecektir. Ayrıca okuma becerisi kelime dağarcığına da olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca kelimelerin farklı cümlelerde farklı anlamlarda kullanıldığının görülmesi de anlama ve anlamlandırma becerisini geliŒtirecektir.

9. Eski bir özdeyiŒe göre ‐kalem kılıçtan keskindir‐. Bu kapsamda fikirlerin insanlığın ve ulusların kaderlerini deđiŒtirebileceđini unutmamak gerekmektedir. Fikirler durdurulamaz. Bu sebeple bireylerin kötü fikirlerin vuku bulup yıkıma yol açmadan önce iyi fikirleri araŒtırıp edinmeleri gereklidir.

10. Bazı hükümetlerin özgür ve dürüst olgulara karşı olmasının sebebi de okuma ve yazma becerilerinin güçlü birer araç olmasından kaynaklanmaktadır. Okur-yazar olmayan insanların manipüle edilmesi ve empoze edilmesi kolay olduğundan birçok hükümet veya yönetim erki bireylerin okur-yazar olmasından korkmaktadır.

11. Sonuç olarak okuma neden önemli diye sorulursa Œöyle bir yanıt verilebilir: KonuŒulan veya yazılan kelimeler bizlerin hayatlarını Œekillendirmektedir. İnsanlar okuduklarının ve yazdıklarının ürünüdür. Okuma insanların inançlarını ve gerçeklerini de belirleyen bir araçtır. Gelecekte yaŒayacaklarımız günümüzde kullandığımız kelimelere ve okuduğumuz metinlere göre Œekillenecektir. İnsanlar, aileler, iliŒkiler ve uluslar yazımlara baŒka bir deyimle okunan verilere göre Œekillenmektedir.

Etkin bir Œekilde yerine getirilen bir okuma eylemi insanın düşüncesini besleyen bir ana kaynak olma özelliğine sahip olup okuma çağdaŒ uygarlık değerlerinin oluŒumunda, yayılmasında ve kuŒaktan kuŒađa aktarılmasında etkili araçlardan birisidir (Temizkan, 2009, s. 30). Okuma dil ve kiŒiliđi sistematik olarak geliŒtirmenin en etkili araçlarından birisidir. Okuduğunu anlama becerisi öğrencinin sadece Türkçe dersinde değil tüm akademik hayatında önemli bir etkindir. Yapılan araŒtırmalarda öğrencilerin okuma başarıları ile diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu iliŒkiler bulunmuŒtur (Fidan ve Baykul, 1994; AteŒ, 2008; GöктаŒ, 2010; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve KumandaŒ, 2011; Özçelik, 2011; Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2012; GöктаŒ ve Gürbüztürk, 2012; Bayat, Œekerciođlu ve Bakır, 2013; Erdem, 2016). Okullarda programlı ve planlı yapılan öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümü basılı öğretim araçlarına dayalıdır. Bunlarla hem baŒ edebilme hem de öğretim programlarının öngördüğü düzeyde bilgi ve beceriler edinme iyi bir okuma, okuduğunu kavrama becerisi ile geliŒir (Karatay, 2013, s. 221).

Bilginin bu kadar değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisine sahip olmak birey için bir gereklilik / zorunluluk olarak görölmektedir. Bireylerden yalnızca göz ile yapılan okuma beklenilmemekte; okunulan bilgiyi anlamlandırması, analiz etmesi,

değerlendirme yapması ve sonuç olarak bu bilgiyi sentezlemesi de beklenmektedir. Bu şekilde okuma ile edinilen bilgi bireylerde; kendine güven, olayların derinine inme becerisi, farklı bakış açılarını görme, güncel olayları yorumlama, farklı bakış açılarını karşılaştırma, entelektüel bilgi birikimini artırma, bu sayede sosyal çevrede kabul edilir bir kültürel altyapı edinme, kendini gerçekleştirme sağlama gibi birçok ayrıcalık sağlamaktadır (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 109). Bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleri ile açıklanabilir. Bu yönüyle okuma toplumların az gelişmişlik sorununu çözmelerinde bir hızlandırıcı faktör niteliği taşır (Balcı, 2013, s. 3).

Okumanın önemini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Okuma becerisi yeterince gelişmeyen bireylerden söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez.
- İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir.
- Okuma insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller kurarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir.
- İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur.
- Okuma dil becerisini ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir.
- Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yolu ile en aza indirilebilir. Böylece daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlanır.
- Okuma ve yazılanları anlamlandırma becerisi günümüz eğitim sistemlerinde başarının en önemli anahtarlarından biridir.
- Bireyin bilgileri etkili bir şekilde alması ve anlaması okuma becerisine bağlıdır, çevre ve diğer bireylerle etkili bir iletişim için okuma becerisi gereklidir.
- Yazılı metinler sayesinde insanlar her ortamda ve her mekânda bilgi edinme imkânı bulur.
- Kültürlü bir insan olmanın en etkin yolu okumaktır.
- Okuma seviyesi toplumların gelişmişlik düzeyini belirler (Demirel ve Şahinel, 2006; MEGEP, 2006; Ünal, 2006, s. 62; Yılmaz, 2008; McNamara, 2009; Akyol, 2013, s. 33; Güneş, 2013'den akt. Karadağ ve Yurdakal, 2016).

İyi bir okuma eğitimi Temizkan'a (2009, s. 32) göre: Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder. Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanılmasını sağlar. Yazınsal ürünlerden zevk duymaya alıştıırır. Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır. Söz dağarcığını geliştirir. Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir. Dil bilgisi

kurallarının daha iyi kavranmasına olanak sağlar. Yazım ve noktalama kurallarının daha doğru kullanılmasına yardımcı olur.

Okumanın önemini Karatay (2014, s. 212) şu şekilde sıralamaktadır: Bilgi edinme yollarındandır ve öğrenmenin maliyetini düşürür. Davranışlarına yön verir, başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar. İç dünyasını zenginleştirir. Hayata ve olaylara karşı bakış açısını genişletir. Beğenisini, güzellik duygusunu geliştirir. Düşünme ve yaratma özgürlüğü ve değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar. Sosyal, kültürel gelişmeleri izleme, toplumun ekonomik sistemine katkı sağlayama yol gösterir.

Ekonomik gelişme başta olmak üzere toplumsal alandaki birçok gelişmenin temelinde okuryazarlık sorununun çözülmesi gerektiği düşünülmektedir (Tekışık, 1999, s. 1). Okuma ayrıca öğrencilerin pasif bir kimlikten sıyrılıp etkin bir kimliğe sahip olmalarında da etkili bir beceridir (Güneş, 2006, s. 44). Yeni yüzyılda bilgi her gün katlanarak artmaktadır. Bu kapsamda bilginin artışı ile bilgi edinme etkinliklerinin de artış göstermesi gerekmektedir. Bu kadar kapsamlı bilgi yığınının içinden ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak için okuma kritik bir beceri olarak gösterilebilir (Sangkaeo, 1999). Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2015, s. 6). Okuma becerisinin hayatın her alanında yaşamsal öneme sahip olması nedeniyle öğrencilerin etkili bir okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Yeterli düzeyde okuma becerisi kazanamamış öğrencilerin okuma problemlerinin sebeplerinin araştırılması ve giderilmesi önem arz etmektedir. Görme ve işitme ile ilgili her sorun okuma becerisinin kazanımını ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2009, s. 15). Bu kapsamda özellikle sınıf öğretmenleri öncelikle öğrencinin okuma problemini belirlemelidir. Görme ve işitme duyusu ile ilgili bir sorun ise gerekli yerlere sevkler yapılmalıdır. Ancak problem kaynağı eğitim-öğretim hizmetinin yetersizliğinden kaynaklanıyor ise ek öğretim hizmetleri, bireyselleştirilmiş öğretim veya farklı yöntem-teknik kullanımı gibi çeşitli uygulamalar yapılmalıdır. Okuma metninde yer alan bazı kelimeler öğrencilere zor gelebilir. Bu gibi durumlar okumanın hızını ve akıcılığını azaltmaktadır.

Ayrıca sınıf içi okuma etkinliklerinde seçilecek metinler öğrencilerin yaşlarına, fiziksel ve zihinsel gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Seçilecek metindeki yaşlara göre kabul edilebilir punto büyüklükleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir (Şahin, 2011, s. 11).

Tablo 2.1.

Seçilecek Metindeki Yaşlara Göre Kabul Edilebilir Punto Büyüklükleri

Yaş	Punto
6-7 yaş	24 punto
7-8 yaş	18 punto
8-9 yaş	14 punto
9-12 yaş	12 punto
12 ve üzeri yaş	10 punto

Disleksi yani okuma güçlüğü de öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığını tespit etmede yazarın “İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri“ başlıklı yüksek lisans tezinden bilgi edinilebilir.

2.5.3. Okumanın Amaçları

İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olması amaçlanmaktadır (Güneş, 2013, s. 128).

Okumanın Amaçları genel olarak şöyle sıralanabilir;

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek.
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.
- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek.
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.
- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek (Çelik, 2006, s. 20).

Demirel ve Şahinel (2006, s. 83) ise okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır: Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme. Sözcük hazinesini geliştirebilme. Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme. Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek. Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme.

Okumanın asıl amacı, anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini

tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş, 2005). Okumanın amaçlarına ulaşabilmesi için tanımında yer alan kavramların gerçekleştirilmesi önemlidir. Okumanın tanımında yer alan bileşenlere baktığımızda;

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever 1997, s. 12).

Bu kapsamda etkili bir okuma becerisinin amaçlarına ulaşmada okumanın bir süreç olduğunu, anlık kazanılan bir beceri olmadığını, belirli aşamalardan oluşan uzun süreli bir beceri olduğunu, okumanın algılama ile başladığını ve bir öğrenme süreci olduğunu ayrıca okumanın bireyin fiziksel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin eş güdümü ile yapıldığını unutmamak gerekmektedir.

Ünalın (2001, s. 86) okuma çalışmalarının amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma,
- okunan metni doğru ve çabuk anlama,
- boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama,
- doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Türkçe eğitim programında ise okumanın amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

- Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek,
- türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek,
- türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencileri iyi bir karakter ve ülkeye sahip etmek,
- öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak yoluyla onları estetik değerler üzerinde düşündürmek,

- öğrencilerde ilk gençlik devresinin duygululuğuna yararlı bir akım vermek ve bu duyguları değerli ve yararlı isteklere yönleltmek,
- öğrencilere türlü konularda bilgi kazandırmak, türlü bilim ve inceleme çalışmalarının gerektirdiği okumalarla edinilen yetenekleri geliştirmek,
- öğrencileri iyi eserlere istekli ve onlardan hoşlanır duruma getirmek, onlara boş zamanlarını okumakla geçirme alışkanlığını kazandırmak,
- çocuklarda kitap sevgisini ve kitap sahibi olma isteklerini yaratmak ve geliştirmek,
- Türk dilini sevdirmek ve Türk Dil Devriminin amaçlarını gerçekleştirmek (MEB, 1995'den akt. Aytaş, 2005).

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2015, s. 6). 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ise okumanın amaçları ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Demirel'e (1999, s. 61) göre ise okumanın amaçları; sözcükleri tanıma, sözcüklerin anlamlarını bulma, okunan materyali kavrama ve yorumlama, materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma, sesli okuma, kitapları etkili kullanmadır.

Güneş (2013, s. 141-142) okumanın amaçlarını genel olarak şu şekilde sıralamaktadır;

Dil becerileri: Okuma öğretiminin en önemli amacı yazılı dil becerilerini geliştirmek ve sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir.

İletişim becerileri: Birey çevresindeki yazıları anlamak için okumak zorundadır. Bu nedenle etkili bir iletişim için okuma becerileri geliştirilmelidir.

Öğrenme ve anlama becerileri: Birey çevresini saran dünyayı, olayları, olguları ve geçmişini okuyarak anlar, kontrol eder ve öğrenir.

Zihinsel beceriler: Birey okuma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirir.

Sosyal beceriler: Birey okuyarak sosyal olayları öğrenir, ona anlam ve değer verir, ait olduğu kültürel değerleri tanır ve uyum sağlar.

Zihinsel bağımsızlık becerileri: Okuma zihinsel, dil ve sosyal becerilerin yanında zihinsel bağımsızlık becerilerini de geliştirmelidir.

Grabe ve Stoller (2002, s. 13) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır:

- Temel bilgileri incelemek için okuma.
- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma.
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma.
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma.
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma.
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma.
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma.

Yukarıda da görüldüğü gibi okumanın birçok amacı bulunmaktadır. Bireyler okuma yapmadan önce belirli bir amaç belirlemeli ve okuma stilini bu amaca göre planlamalıdır. Özellikle ilkokulda okuma yaptıran sınıf öğretmenin gerek metin seçiminde gerekse okuma hızında okuma amacını dikkate alması önem arz etmektedir.

2.5.4. Okuma Süreci

Okuma anlık bir eylem olmayıp göz-zihin koordinasyonunu içeren bir süreçtir. Bu süreç belirli aşamalardan meydana gelmekte olup bu aşamalar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tasnif edilmiştir.

Akyol'a (2009) göre okuma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır.

1. Hazırlık ve Taklit Aşaması: Okul öncesi dönemi kapsayan bu aşamada öğrenciler okuma ve kitaplar hakkında meraklı olduğunu gösteren davranışlar sergilerler, taklit şeklinde okuma ve yazmaya çalışırlar, yazının farkına varmaya çalışan çocuklar bazı harflerin adlarını öğrenerek ses-harf ilişkisinin farkına varırlar.

2. Başlangıç Aşaması: Çocuklar bu dönemde küçük boyutta kitapları okurlar, harfleri tanırlar ve harfleri seslendirebilirler, çok sık kullandıkları kelimelerin anlamlarını bilirler ve okudukları kitaplar hakkında görüş geliştirebilirler.

3. Gelişim Aşaması: Bu dönemde çocuklar anlamaya, ses bilgisine ve cümle yapılarına önem vermeye başlarlar. Okuma sürecinde görsellerden ziyade yazılar üzerinde yoğunlaşma başlar. Temel noktalama işaretlerini kullanabilirler. Hikâyelerde yer alan olayları, kahramanları ve durumları anlar ve bunların üzerinde konuşabilir.

4. İlerleme Aşaması: Bu aşamada sessiz okuma becerisi gelişmiştir. Çocuklar okudukları kitaplarda yer alan problemlerin çözümü için etkin bir şekilde görüş geliştirebilirler, bilgi verme amacı taşıyan kitapları anlamlandırarak okuyabilirler.

5. İlişkilendirme Aşaması: Çocuklar bu dönemde uzun metinleri ve kitapları rahatlıkla okuyabilirler, okudukları hikâyelerde yer alan karakterleri ve durumları derinlemesine yorumlayıp karakter ve durumlar arasında karşılaştırma yapabilirler.

6. Akıcı Okuma Aşaması: Üst düzey metinleri okuyabilirler, öğretmenlerin önderliğinde grup tartışmaları yapabilirler, metinlerde yer alan olayları analiz edebilip sonuç çıkarabilirler.

7. Ustalık Aşaması: Öğrenci istediği konuda bir kitabı bağımsız olarak okuyabilir, okuduğu karmaşık metinlerdeki karmaşık konuları analiz edebilir ve okuma ile bilgi toplama sürecinde farklı strateji ve yöntemleri kullanabilir.

8. Bağımsız Okuma Aşaması: Öğrenciler bu aşamada üst düzey edebi metinleri seçip okuyabilirler, okudukları eserleri analiz edip değerlendirebilirler.

Okuma sürecinde kullanılan birtakım stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak adlandırılabilir.

Lachapelle'e (2009) göre okuma sürecinde kullanılan stratejiler şu şekildedir (akt. Güneş, 2013).

1. Okuma Öncesi

a. Okumayı Planlama Teknikleri: Ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma amacını belirleme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni hızlıca gözden geçirme etkinliklerinden oluşmaktadır.

2. Okuma Süreci

a. Kelimeleri Tanıma Teknikleri: Sık tekrarlanan kelimeleri belirleme, ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme, kelime gruplarını okuma.

b. Çok Az Geçen Kelimeleri Tanıma Teknikleri: Ses-şekil ve ipuçlarını inceleme, söz dizimsel ipuçlarını inceleme, yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma, bir sözlüğe başvurma.

c. Cümlede Bağ Kurma Teknikleri: Noktalama işaretlerinden yararlanma, dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki dili yorumlama.

d. Cümleler Arası Bağ Kurma Teknikleri: Bağlaçları izleme, bağlaçların anlamını yorumlama, iki cümle arasındaki bağları yorumlama,

e. Paragraflar Arası Bağ Kurma Teknikleri: Paragrafın konusunu açma, ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma.

f. Metni Okuma Teknikleri: Okumayı sürdürme, anlamayı sürdürme, görselleri inceleme, satırların üstünden geçme ve altını çizme, anlaşılmayan yerleri belirleme, anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma, okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağlar kurma, kendi kelimeleri ile metni tekrarlama, not alma.

g. Metni Anlama Teknikleri: Metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma, anlatım yapısını belirleme, metnin yapısını belirleme, öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme, çıkarım yapma.

h. Bilgiyi Yapılandırma Teknikleri: Metnin önemli noktalarını belirleme, okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama, kendi bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma, benzetmelerden yararlanma, sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb., sorgulama ve çıkarım yapma.

1. Bilgiyi Düzenleme Teknikleri: Metni özetleme, bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikle düzenleme, metnin şemasını çıkarma, tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma.

3. Okuma Sonrası

a. Metni Değerlendirme Teknikleri: Metindeki bilgileri sorgulama, metindeki bilgileri eleştirme ve yorumlama, okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme, anlamasını değerlendirme.

Okuma süreçleri sonunda öğrencilere şu özelliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır: Sözcükleri tanıma, anlama. Söz varlığını geliştirebilme. Okuduğu metni anlamlandırabilme. Okuduğu metni değerlendirebilme. Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme. Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme. Okuma yoluyla düşünce ufku geliştirme. Metinler gibi varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuma. Bilgiye dayalı entelektüel yapısıyla, toplumsal sorunları görebilme ve onlara çözüm üretebilme becerisi kazanma (Epçaçan, 2009, s. 208).

Okuma süreçleri kaynaklarda üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma süreçleri olarak adlandırılmaktadır (Anderson, 1999; Treinman, 2003'den akt. Karatay, 2014, s. 30).

Bütünleştirici okuma süreci

Metni anlamlandırma süreci olarak Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu okuma süreci, iç doğrultulu model olarak da bilinir (Karatay, 2014, s. 30). İlk ve en eski okuma modelidir. Bu yaklaşıma göre, yabancı dilde okumak demek yazılı dilin şifresini çözmek (decode) anlamına gelir. Okuyucu, yazarın vermeyi amaçladığı anlamı, harfleri ve sözcükleri tanıyarak yeniden yapılandırmaya çalışır (Muhtar, 2006, s. 21).

Bütünleştirici model okuma sürecini şöyle açıklar: Okuyucu önce harfleri ve heceleri algılar. Daha sonra kelimeleri, cümleleri ve en sonunda metnin tamamını algılar. Yani okuma sürecinin hiçbir anında okuyucu metinden bağımsız değildir. Bu açıdan “metin merkezli” olarak adlandırılmıştır (Sim, 2007’den akt. Topuzkanamış, 2009, s. 13).

Çözümleyici okuma süreci

Bu model, okumanın, okuyucunun amaç ve beklentileri tarafından yönetildiğini savunmaktadır (Birincioğlu, 2006, s. 30). Bu model bir önceki modelden farklı olarak okuyucuya etkin bir rol vermektedir. Okuma esnasında okuyucu daha önceden edinmiş olduğu bilgiyi, okuduğu metni anlamlandırmak için kullanmakta, okuma sırasında bunlara dayanarak tahminlerde bulunmakta, varsayımlarını denemektedir. Okuyucu harfleri ayırmakla ilgilenmez, bunun yerine sahip olduğu bilgi ile parçadan çıkardığı anlamı eşleştirmeye çalışır (Muhtar, 2006, s. 22).

Bütünleştirici model, metnin yüzeysel yapılarının çözümlenmesinden sonra anlam kurmaya doğru gitmeyi savunduğu hâlde çözümleyici model, derin yapıların varsayım ve tahminlerle çözümlenmesiyle anlama ulaşmayı savunmuştur. Çözümleyici model, okuma sürecinin metin okunurken kişinin düşünme sürecinde başladığını öne sürer. Fakat bu model kelime ve dil bilgisi özelliklerini göz ardı eder. Bu açıdan okur merkezli yaklaşımlar okuma zorluklarına sebep olabilecek bir aşırı bağımlılık yaratabilir (Topuzkanamış, 2009, s. 16).

Etkileşimsel okuma süreci

Bütünleştirici ve çözümleyici modellerin eksikliklerinin görülmesi üzerine Rumelhart tarafından 1977’de ortaya atılmıştır (Kuzu, 2003, s. 80). Akyol’a (2006, s. 41) göre bu model okuma sürecini metin odaklıdan birey odaklı hale yöneltmektedir. Etkileşimsel model bir metni anlama ya da bir tekniğin ayrıntılarını zihinde yapılandırma sürecinde öğretmen öğrenciler arasında karşılıklı konuşmalar ve etkileşim üzerine kuruludur (akt. Güneş, 2013, s. 138). Belleğin işleyişine odaklanan bu modele göre farklı bilgi kaynakları arasında sürekli bir etkileşim vardır (Karatay, 2014, s. 31). Güneş (2013) okuma öğretim süreçlerini üçe ayırmıştır. Bunlar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasıdır.

Okuma öncesi: Öğrenci okuma amacı ile ilgili bilgilerini gözden geçirir. Metnin türü, yapısı ve konusunu tahmin yoluyla belirlemeye çalışır. Bu aşamada öğrenci ön bilgilerini harekete geçirir. Kişisel deneyimleri ve yaşadıkları arasında bağ kurar.

Okuma sırası: Öğrenci metni okur ve okuma amacına göre anlamasını yöneltmesini sağlayacak çeşitli teknikleri uygular. Böylece okuma öncesi belirlediği hipotezlerini doğrular, sunulan bilgileri alır işler ve onları ön bilgileri ile karşılaştırır. Bu bilgilerden hareketle başka hipotezler oluşturarak yeni sorular hazırlar.

Okuma sonrası: Öğrenci bu aşamada ne anladığını kontrol eder. Ne yaptığını. Nasıl yaptığını, karşılaştıkları güçlükleri, dil ve genel içerik düzeyinde öğrendiklerini gözden geçirir. Bu aşamada öğrenci yeni bilgilerini inceler, değerlendirir ve bunları yeniden düzenler. Okumanın süreci ve bu süreçte yapılabilecek etkinlikler Karadağ ve Yurdakal'a (2016, s. 115-116) göre şu şekildedir (Tablo 2.2).

Tablo 2.2.

Okuma Sürecinin Aşamaları, Faydaları ve Yapılacak Etkinlikler

AŞAMALAR	FAYDALARI	YAPILACAK ETKİNLİKLER
1. OKUMA ÖNCESİ		
Göz gezdirme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Amaç oluşturma, ✓ Ön bilgileri harekete geçirme, ✓ Özet yapma, ✓ Anlaşılmayan noktaları açığa çıkarma 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Başlık okutulur ✓ Giriş okutulur ✓ Alt başlıklar okutulur ✓ Görseller yorumlatılır ✓ Sonuç paragrafı okutulur ✓ Ön ve arka kapak incelenir ✓ Yazar hakkında bilgi sahibi olunur ✓ İçindekilere göz atılır.
Amaç oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kullanılacak strateji belirlenir ✓ Ne öğrenmek isteyeceğini bilir 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metnin türünü tahmin etme ✓ Metnin konusunu belirleme ✓ Neden okuyorum sorusuna yanıt bulma ✓ Diğer metinleri tanınması sağlanır
Ön bilgileri harekete geçirme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anlamın yapılandırılmasını sağlar ✓ Bilginin inşasında yardımcı olur ✓ Ön bilginin farkına varılmasını sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Önem vurgulanmalı ✓ Beceri kazandırılmalı ✓ Bilinen-bilinmeyen kelimeler belirlenmeli ✓ Boşluk doldurma çalışmaları yapılmalı ✓ Beyin fırtınası ✓ Anlam analiz haritaları kullanılmalı ✓ Düşünce yaprakları
Tahminler yapma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencinin doğru-yanlış bilgilerini ortaya çıkarır 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boşluk doldurma çalışmaları
2. OKUMA SIRASI		
Akıcı okuma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zaman kazandırır 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sesli okuma ✓ Tekrarlayıcı okuma ✓ Eşli okuma ✓ Koro halinde okuma çalışmaları

AŞAMALAR	FAYDALARI	YAPILACAK ETKİNLİKLER
Anlamayı kontrol etme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cümle ve paragrafın anlaşılabilirliği artar ✓ Ön bilgi-yeni bilgi ilişkisi kavranır ✓ Anlaşmazlık ve tutarsızlıklar ortaya çıkar ✓ Anlamın sekteye uğraması önlenir 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tahminleri gözden geçirme ✓ Kendi kendini sorgulama ✓ Zihinsel imajları kullanma ✓ Anlam üniteleri oluşturma ✓ Açıklığa kavuşturma
Yardımcı stratejileri kullanma		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilinmeyen kelimeleri atlama ✓ Okuma metnine göre hız ayarlama ✓ Yargılamada aceleci olmama ✓ Hipotez oluşturma ✓ Yardımcı kaynaklar
3. OKUMA SONRASI		
Okunanları özetleme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ana fikri, yazarın bakışı ve metindeki bilgilerin mantıklı sıralanması sağlanır 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Düzeye uygun metin seçme ✓ Metni kısaltma ✓ Önemli olanı seçme
Okunanları değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Okuyucu-metin ilişkisi sağlanır ✓ Aktif okuma sağlanır 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yazarın amacını belirleme ✓ Gerçek-fikir ayrımı yapma ✓ Kurgu-gerçek ayrımı yapma ✓ Değerlere bakış açısı oluşturma

Tablo 2.2'ye bakıldığında okuma sürecinin aşamaları ve her bir aşamada uygulanması önerilen etkinlikler görülmektedir. Bu etkinlikler tavsiye niteliğinde olup öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşabilir.

2.5.5. Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Becerisi

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında şu açıklamalara yer verilmiştir (Altunkaya, 2010); Öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde başlayacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu ilişkiyi en iyi ve yararlı sonuçları verecek biçimde ayarlamaları, kültür ile evrensel kültürün birbirini tamamlayıp geliştirmesini ve öğrencilerin hayata ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve en sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayıcı bir yol izlemeleri gerekir.

Bunun için öğretmen, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak; onların, değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır. Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir. Öğretmen, başlangıçta bu ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yöneltmelidir.

Öğrencilerin hoşlandıkları türler, birbirlerinden farklı olabilir; bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserleri okumaya zorlamak zararlı sonuç verir. Zaten amaç,

öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptamak ve onu, o yönde geliştirmektir. Öğretmenin sürekli izlemesi sonucu aşamalılığa ve düzeye özen göstererek zamanında ve yerinde yapacağı küçük yardım ve özendirme, öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevkini kazanmalarını sağlayacaktır.

Ancak, bu çalışmalar sırasında öğrenciler, bir kitabı kendi kendilerine okurken özellikle nelere dikkat edecekleri, eserlerin planını, düşünce yapısını, değerli değersiz yanlarını nasıl saptayacakları vb. hususlarında öğretmenin yardımına ve yol göstericiliğine gereksinim duyacaklardır. Bunun içindir ki öğretmen, öğrencilerine sadece okuyacakları ve okumaları gereken kitapları tavsiye etmek ve bu yönden onları izlemekle yetinmemeli, bir yandan derslerde metin incelemesi çalışmaları ile onlara bir küçük parça üzerinde derinliğine inceleme yollarını birlikte uygulayarak öğretirken, bir yandan da onları kendi başlarına okuyacakları tam ve büyük eserleri nasıl değerlendireceklerini, bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını, yine aşamalılığı ve öğrenci düzeyini göz önünde tutarak göstermelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2015) okuma öğrenme alanında yer alan kazanımlar “ilk okuma”, “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur. İlk okuma ilkokulun yalnızca 1. sınıfında ele alınan bir başlık iken, ilk ve ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı”na ilişkin kazanımlar 1.sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı bir biçimde ele alınmıştır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Programda okumaya ilişkin kazanımlar metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

2005 Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programında okuma ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir;

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf

ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir.

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması çok önemlidir. Yazılı bir kelime, harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimeleri yanlış anlama cümleleri, paragrafları ve giderek bütün metni yanlış anlamayı getirmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli, öğrencinin söz varlığı zenginleştirilmelidir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle temel eğitim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilk okul birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri de gelişmektedir. Okuma becerileri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek bireyler yetiştirmede ailelere de büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma materyalleri sağlamalı ve onları güdülemelidir. Çocukları okumaya özendirilmeli ve onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar vb. okumalıdır. Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Çocuklarda okuma zevk ve isteği oluşturulmalıdır.

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır.

2015 yılında değişen Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma ile ilgili açıklamalara ilişkin şunlar söylenebilir;

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.

Programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır. Yukarıda sözlü iletişim öğrenme alanı için belirtildiği şekilde, okuma öğrenme alanında da kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile sınıf düzeyine uygun yöntem teknik ve stratejiler kullanılabilir. 2017 yılında sunulan taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı ile okuma kültürü bir tema haline gelmiş olup temanın içeriği şu şekildedir; bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinlerarasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayımlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb. Bununla birlikte programda “tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacaktır. Bu metinlerin 3’ü okuma 1’i dinleme/izleme metnidir. Böylece kitap

bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017, s. 19). 2018 Türkçe öğretim programında da okuma kültürü temasına ilişkin içerik benzer şekilde yer almıştır.

2.5.6. Okuma Türleri

Birçok araştırmacı okuma türlerini farklı sınıflamalarla incelemiştir. Alan yazında yer alan bazı okuma türleri Tablo 2.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3.

Araştırmacılara Göre Okuma Türlerinin Sınıflandırılması

Araştırmacılar	Okuma Türleri
MEB (2005)	Sesli okuma, sessiz okuma, eğlendirici okuma, bilgilendirici okuma, sorgulayıcı okuma, serbest okuma, sorgulayıcı okuma, metinlerarası okuma, not alarak okuma, paylaşarak okuma,
Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005)	Sesli okuma, sessiz okuma, inşat.
Demirel ve Şahinel (2006)	Sesli okuma, sessiz okuma,
Temizkan (2009)	Göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, atlayarak okuma, arayarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakarat metinleri okuma, tartışarak okuma.
Şahin (2011)	Heceleyerek okuma, sesli okuma, sessiz okuma, etkili okuma, şiir okuma, seçmeci okuma, rastgele okuma, yüzeysel okuma, grup olarak okuma, söz korusu, ezberleme, metinler arası okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, kültürlerarası okuma
Güneş (2013)	Sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma, bağımsız okuma.
Karatay (2014)	Sesli okuma, sessiz okuma, şiir okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma.
Yılmaz (2014)	Sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma, hızlı okuma
Karadağ ve Yurdakal (2016)	Sesli okuma, sessiz okuma, paylaşmalı okuma, rehberle okuma, eşli okuma, tartışarak okuma, metinlerarası okuma, ekran okuma, eleştirel okuma, serbest okuma.

Tablo 2.3’te yer alan okuma türlerine ilişkin açıklamalar şu şekildedir;

2.5.6.1. Dikkatli okuma

Dikkatli okuma konusunda öncelikle kendimizi tanımamız gereklidir. İlgi alanımıza giren beğenimizi kazanan okumalarda dikkatimiz daha yoğundur. Bu demek değildir ki, hayatımız boyunca sadece bu tür yazıları okuyacağız. Önemli olan hoşlandığımız, düşünce yapımızla çelişen yazılarda ön yargısız okumalar yapmamızdır (MEGEP, 2006, s. 5).

2.5.6.2.Seçmeli esnek okuma

Seçmeli okuma metindeki bazı cümle ve yerlerin seçilerek okunduğu okuma türü olup temel okuma becerileri geliştirildikten sonra öğretilmektedir. (Güneş, 2012, s. 3). Okunması gereken kitapların çok, buna karşın okunmaya ayrılacak sürenin az olması seçmeli okuma tekniğini gerekli hâle getirmiştir Seçmeli okumada amaç, çok kısa bir sürede yazarın bize aktarmak istediği düşüncenin özünü yakalamaktır. Seçmeli okumada her kelime her cümle ve her paragraf okunmaz. Özellikle ihtiyaç duyulan düşüncelerin bulunduğu bölümler okunur. Seçmeli okuma, daha az kelime okuyarak, ayrıntıların tamamına girmeden yazarın düşünce bütünlüğünü yakalama imkânı verir. Seçmeli okumada zihin, adeta bir radar gibi sayfaların arasında dolaşarak gerekli olan bilgileri hızla toplar (MEGEP, 2006).

2.5.6.3.Öğretici metinleri okuma

Öğretici metinler bilgi vermeyi hedefleyen ve konunun temel noktalarını vurgulama amacı taşıyan yazınsal ürünlerdir.

Özdemir'e (1998) göre öğretici metinleri okurken;

- konuyu tespit etmeye,
- konuya bakış açısını belirlemeye,
- ana fikri bulmaya,
- yardımcı fikirleri bulmaya,
- metnin dilini anlamaya,
- yazarın üslubunu anlamaya,
- metnin anlatım biçimini değerlendirmeye,
- metnin objektifliğini değerlendirmeye dikkat edilmelidir.

2.5.6.4.Eşli okuma

Her yaştan okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir (Yüksel, 2010, s. 127). Eşli okuma, akran destekli bir okuma etkinliğidir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu okuma etkinliği öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birtakım aşamaları izleyerek metni okumalarına dayanır (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Eşli okuma, okumayı daha kalıcı ve güçlü hale getirmek için tercih edilen okuma çeşitlerindedir.

2.5.6.5.Sesli okuma

Sesli okuma “bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır” (Köksal, 1999, s. 3). Sesli okumada okuma işlemi daha dolambaçlı yollardan gerçekleştiği için yani dudak, dil- ses telleri- kulak- göz- beyin de işin içerisine girdiği için dikkat daha fazla yöne kayar. Sesli okumada, dikkat ve zaman kaybı yüzünden okuma daha yavaş olur. Bu esnada da anlama kaybı olur (MEGEP, 2006, s. 4).

Sesli okumada başlıca amaç yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirilmesidir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 85). Gözle algılanıp zihinsel süreçlerle kavranılan sözcük ya da sözcük gruplarının konuşma organları yardımıyla seslendirilmesi (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 43) olarak adlandırılan sesli okumada amaç yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirmektir (Calp, 2007, s. 109).

Sesli okumada her şeyden önce kelimelerin kusursuz, doğru, doğal, kültür dilimize uygun bir şekilde söylenmesine, konuşur gibi okunmasına, bunun anlayarak okumanın normal bir sonucu olduğuna, lüzumsuz işaret ve hareket, elle, kalemle işaret etme, vücudu ve başı sallama vs. yapmadan okumaya, vurgulama ve duraklamaya, tonlamaya dikkat ederek okumaya özen gösterilmelidir (Aytaş, 2005). “Sesli okumanın ilk koşulu, sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde ağızımıza uygun bir biçimde konuşur gibi okumaktır” (Çelik, 2006, s. 20).

Çelik (2006)’e göre sesli okuma ilkeleri şunlardır:

- Okuma–yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yaptırılan sesli okumalarda öğrencinin gereksiz el, kol, baş ve vücut hareketleri yapmamasına dikkat edilmelidir.
- Yöre ağız özelliklerine sesli okumada kesinlikle yer verilmemelidir. Öğretmen sınıfında okul diliyle ağız birliği yaratmalıdır. Altı yaşındaki bir çocuğun iki dil özelliği vardır. Bunlar; ana–baba ve yakın aile bireylerinden duyup, taklit ederek öğrendiği ana dili ile çevrenin kendisine sunduğu çevre dilidir. Çocuk bu dil özellikleriyle okula gelir. Öğretmen bu iki dil özelliklerini çıkış noktası olarak alır. Sınıftaki bütün ağız özelliklerini İstanbul ağızında birleştirmeye ve okul dili yaratmaya çalışır. Bunun için Türkçenin en güzel örneğini, Türkçenin estetik yönünü benimsetmelidir. Sözcükleri en düzgün biçimde canlandırıp kullanılmalı ve kullandırılmalıdır. Unutulmamalıdır ki, taklit edilen birinci unsur öğretmendir. Bunun için öğretmen diksiyonuna dikkat etmelidir.
- Öğretmen, tümce ve sözcük vurgusuna, vurguların ve tonlamaların yerli yerinde yapılmasına dikkat etmeli Türkçeyi bilinçli bir biçimde kullanmalıdır.

- Metnin ya da şiirin içindeki duygu ve düşünceleri yaşanır biçimde öğrencilere sevdirerek kavratmalıdır.
- Bir dizenin, bir metnin okunması esnasında gereksiz yere tekrarlar yaptırılmamalıdır.
- Birinci sınıfın, okuma–yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yani eğitim ve öğretimin ikinci yarıyılının ortalarından itibaren ve ikinci sınıfın ilk aylarında, öğretmenin örnek okuması esnasında, metindeki virgül ve noktanın buldukları yerlerdeki duraklamaları öğrencilere konuşur gibi okuyarak ve dikkatlerini çekerek öğretmelidir. Bu bakımından sesli okunanı öğrencilerin takip etmeleri yararlı olabilir. Yalnız bu takip ettirme sürekli olmamalıdır. Bu takip ettirme esnasında öğrenciler de koro halinde yüksek sesle okumalıdır.
- Sınıf içinde sesli okunanı, öğrencilerin sessiz okumayla takip etmeleri gibi bir yanlışlığa düşülmemelidir, okunanı arkalarına yaslanarak dinlemeleri sağlanmalıdır.
- 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflarda öğretmenin yapacağı örnek okumayı öğrencilerin dikkatle dinleyerek anlamaları ve güzel, düzgün okumanın tadına varmaları sağlanmalıdır.
- Öğrenci eline aldığı bir metni, şiiri veya herhangi bir yazıyı (öykü, roman, gazete, dergi vb.) kusursuz okuyamaz. İçeriğini anlayıp sezmesi için, özellikle yazınsal yazıları yüksek sesle okutmadan önce öğrenciyi okumaya hazırlamak gerekir. Bunun için önce sessiz okuma yaptırılmalıdır.
- Öğretmen sınıfın bütün öğrencilerine aynı derste sesli okuma yaptırıp, tüm 40 dakikayı sesli okumaya ayırmamalıdır. Çünkü Türkçe dersi beceriler bütünüdür.
- Sesli okuma yaptırılırken, okuyan öğrenciyi, diğer öğrencilerin arkalarına yaslanıp, okunanı dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen dinlemenin Türkçe öğretimi içinde bir beceri olduğunu bildiği için, öğrencilerin dinleyerek anlamalarını sağlamalıdır. Dinlemenin bir görgü kuralı olduğunu unutmamalıdır.
- Sesli okunan yazılar öğrencileri etkiler, onlara okuma zevki kazandırır. Okumaktan zevk almalarını sağlar.
- Sesli okumada okunan tümce–sözcük gereksiz tekrarlarla okunmamalıdır. Bu tür alışkanlıklar öğrencileri ezbere yöneltir. Tüm yaşamlarında okumak değil, okumamak için çaba harcamaya yönelirler (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Sesli okuma eğitim seviyesi arttıkça azaltılmalı yerini sessiz okumaya bırakmalıdır. Alperen'e (2001, s. 289) göre dördüncü sınıftan sonra topluluk önünde okumak dışında tüm okuma etkinlikleri sessiz okuma şeklinde olmalıdır.

2.5.6.6.Sessiz okuma

“Sessiz okuma ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır” (Tazebay, 1997, s. 15). Sessiz okuma sadece gözle okumadır. Okuma işleminde “seslendirme uzaklığı” ve “göz uzaklığı” olmak üzere iki kavram bulunmaktadır. Ses uzaklığı, okuma sırasında bir solukta seslendirilen harf mesafesi; göz uzaklığı ise, okuma esnasında gözlerimizin bir duruşta görebildiği kelimeler topluluğudur. Göz uzaklığı her zaman ses uzaklığından daha geniş bir alanı kapsar. İyi bir okuyucu, göz uzaklığı ile ses uzaklığı arasındaki mesafeyi en iyi ayarlayabilen okuyucudur. Sessiz okumada, daha geniş bir alan okunur. Sessiz okumada dikkat sesli okumadaki gibi ayrıntılara dağılmaz. Dikkat, sadece okunan yazıya yoğunlaştığı için, hızlı okumanın yanında anlama düzeyi yüksekliği açısından daha verimli sonuç alınır. Araştırmacılar, sessiz okumanın sesli okumaya oranla daha verimli olduğunu savunurlar (MEGEP, 2006, s. 4).

Sessiz okuma becerisi geliştirmek için şu yollara başvurulabilir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 87);

- Sessiz okumanın sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirlenmelidir.
- Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- Serbest okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yapılmalıdır.

Sessiz okuma anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar (Kavcar, vd. 2005, s. 44). Sessiz okuma, okuma becerisi kazanıldıktan sonra bireyin kendi başına gerçekleştirdiği, ses dışarı verilmeden göz-zihin ilişkisiyle yapılan okuma şeklidir (Şahin, 2011, s. 24). Güteryüz’e (1998, s. 23) göre öğrencilere sessiz okuma alışkanlığı kazandırmak için;

- Okunan metin kalemle ya da parmakla izlenmeden okunmalı, ses organları kullanılmamalıdır.
- Anlayarak sessiz okumada, metnin içeriğine uygun hızda okunmalıdır.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilmemelidir.
- Dikkat dağıtıcı ortamlardan uzak durulmalıdır.
- İçerikle ilgili özel kodlamalar anında yapılmalıdır.

2.5.6.7.Göz atarak okuma

Günlük hayatımızda, gazete dergi, magazin okumalarından tutalım da iş ve okul hayatımızdaki okumalarımızda göz gezdirerek okumanın önemi oldukça büyüktür. Çoğumuz okuma yaparken farkında olmadan bu yöntemi uygularız. Göz gezdirmeye her şey okunmaz, sadece paragrafın metnin temel düşüncesini alabilmek için okunması gereken yerler okunur. Göz gezdirici okumalarımızda seçici olmak gereklidir (MEGEP, 2006, s. 5). Göz atarak okuma yöntemine genellikle herhangi bir yazı ya da kitabın içeriği hakkında fikir sahibi olmak, onu tanımak ve okuyup okumamaya karar vermek istenildiğinde başvurulur (Temizkan, 2009, s. 99).

Bu tür okumada, eser hakkında genel bir düşünce edinmek esastır. Bu yüzden eserin sadece içindekiler bölümüne, kimin tarafından yazıldığına şöyle bir bakılır. Bu okuma biçimine, ayak üstü okuma da denmektedir. Tam bir anlama ve algılama söz konusu olmadığından, okunan eser hakkında da kesin bir düşünce oluşmaz (Aytaş, 2005).

MEB (2006) göz atarak okumanın uygulama sürecini şu şekilde belirtmektedir; metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri yanıtlar tartışılır ve ana fikir söylenir.

2.5.6.8.Özetleyerek okuma

Göz atarak okuma gibi özetleyerek okumada da konunun temel hatlarını belirleyip konuyu kavrayıp anlamlandırmak önemlidir. Özetleyerek okuma konunun ana hatlarının kavranması amacıyla uygulanır (MEB, 2006; Temizkan, 2009, s. 100). Özetleyerek okumada amaç işlenen ana fikri-konuyu destekleyen temel yargıların kavranmasıdır (Karatay, 2014, s. 60).

2.5.6.9. Not alarak okuma

Bu okuma türü öğrencilerin öğrenme sürecinde kavradıkları bilgileri hatırlama, tekrar gözden geçirme, kavrayamadıklarını farklı kaynaklardan öğrenme ve soru sorma alışkanlığını edinmelerini sağlamada etkilidir (Karatay, 2014, s. 61).

Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde

öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir (MEB, 2006).

2.5.6.10. Tahmin ederek okuma

Bu teknikte öğretmen, öğrencilerin okuyacakları metne karşı ilgilerini uyandırmaya, işlenen onu ile ilgili ön öğrenmelerini harekete geçirmeye çalışır (Karatay, 2014, s. 62).

Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir (MEB, 2006):

- Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.
- Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların yanıtları buldukça üstleri çizilir.
- Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

2.5.6.11. Söz korusu

Söz korusu şiir, masal, tiyatro ve hikâye türü metinlerde kendini gösterir. Bu tekniğin uygulanmasında öğretmen model okuma yaparak öğrencilere örnek olabileceği gibi tiyatrocular veya tiyatro yeteneği olan kimseler sınıfa davet edilerek öğrenciler karşısında model okumalar da yaptırılabilir (Şahin, 2011, s. 39).

Söz korusu dört şekilde yapılır;

- Hep birlikte okuma: Metnin tamamı sınıf veya grup tarafından okunur.
- Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
- Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup diğer bölümlerini de ikinci grup okur

- Nakaratı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur (MEB, 2006; Temizkan, 2009, s. 101).

Burdurlu ve Kantarcı'ya (1971) göre söz korosunun öğrenciye faydaları şunlardır;

- Metinleri seslendirme güçlerini artırır.
- Birlikte okuma alışkanlığını sağlar.
- Zevk düzeylerini yükseltir.
- Önemli yanlışları ortadan kaldırır (akt. Kurudayıoğlu, 2003, s. 300).

2.5.6.12. Okuma tiyatrosu

Öğrencilerin metnin yapısını, metinde yer alan olayları ve karakterleri anlamalarını sağlayan bir okuma türüdür. Öğrencilerin okumadan zevk almasını sağlamasına rağmen yapılan araştırmalarda (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013) okuma tiyatrosunun sesli okuma kadar kullanılmadığı ortaya koyulmuştur.

Okuma tiyatrosunda metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir (MEB, 2006).

2.5.6.13. Tartışarak okuma

Tartışarak okuma aynı metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır (Şahin, 2011, s. 42). Tartışarak okuma, metinde işlenen konuyla ilgili öğrencilerin düşüncelerini ve fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayan okuma etkinliklerinden biridir. Bu okuma etkinliği öğrencilerin birbiriyle fikir alışverişi yapmalarını sağlayarak metnin hatırlanmasını kolaylaştırır. Eleştirel düşünme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir. Tartışarak okuma etkinliğinde metnin tümü parçalara ayrılarak uygulanabileceği gibi öğrenciler de gruplara ayrılarak uygulanabilir (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

2.5.6.14. Hızlı okuma

Okunması gereken yazıların çokluğu, zamanın azlığı insanları daha hızlı okuyabilmek için bilimsel araştırmalar yapmaya itmiştir. Okuma hızı, bilimsel yöntemle artırılabilir çünkü okuma hızı üzerinde çalışma yapılırsa elde edilecek bir beceridir. Hızlı

okuma, sonradan kazanılan davranışlar arasında yer alır. Hızlı okuma kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek, daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini artırmaları demektir (MEGEP, 2006, s. 6). Hızlı okumada gözün metin üzerinde sıçramalar yaparken beyne gönderilen resim ve sembollerin fazla duraklama yapmadan aynı anda çözümlenerek anlamlandırılması söz konusudur (Şahin, 2011, s. 46). Hızlı okuma kolay kazanılabilecek bir beceri olmayıp pek çok unsura bağlıdır. Bu unsurlar okuyucu, materyal ya da ortamla ilgili olabilir (Akyol, 2013, s. 70).

2.5.6.15. Eleştirel okuma

Eleştirel okumada amaç okuyucunun okuduğu metni tarafsız bir bakış açısıyla okumasıdır (Şahin, 2011, s. 44). Eleştirel okuma davranışı bireyin hangi kelime ve cümlelerin ne anlama geldiğini özenle takip ederek daha dikkatli düşünmesine yol açmakta ve bu durum, okuduğu konuyu daha geniş bir bakış açısıyla ele almasını sağlamaktadır. Dolayısıyla okuduğu metni eleştirel bir gözle okuyan birey, zihnini sürekli olarak yoklama ve canlı tutma becerisine de sahip olur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 434). Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır. Eleştirel okumanın sosyal bilgiler dersiyle birlikte ele alınması eleştirel düşünme becerisinin kazanılması açısından önemli olduğu söylenebilir (Özensoy, 2011, s. 13). Yıldız (2008, s. 135) eleştirel okumanın amacını şu şekilde açıklamaktadır; öğrencilere metinle ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırarak düşüncelerini sağlamanın yanı sıra konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirerek okuyucuların kendi doğrularını buldurmadır.

2.5.6.16. İnşat

Şiir özel bir tür olduğu için okuma esnasında da daha titiz olunması gerekmektedir. Şiir, duygularımızı hayallerimizi hislerimizi yansıttığı için ses tonu bu duyarlıklara göre ayarlanmalıdır. Duygusal şiirler alçak ve yavaş bir okuyuşla, dinî, millî ve manevî şiirler daha yüksek ses tonu ile okunmalıdır. Şiir okumada ses tonu, vurgu tonlama oldukça önemlidir. Her şiirin yüksek sesle ve bağırarak okunması yanlıştır. Her şiir kendi duygu ve içeriğine göre okunmalıdır (MEGEP, 2006, s. 4).

Şiir okurken okuyucu okunan şiirin duygu değerini verebilmelidir. Şiirde kullanılan her bir sözcük canlıymış gibi düşünülerek o canlının özelliklerini yansıtan bir ses tonu kullanmaya çalışmak şiire canlılık katacaktır (Şahin, 2011, s. 28). İnşat çalışmalarında uzun

şiiirler vererek çocukların belleklerini aşırı zorlamak doğru değildir. Bu tür okumada temel amaç bir manzum parçanın güzel okunması olduğuna göre öğrenci isterse bir şiiri elindeki metne bakarak da okuyabilmelidir (Kavcar, vd., 2005, s. 45).

2.5.6.17. Seçmeci okuma

Seçmeci okuma okuyucunun farklı metin türleri içerisinde ilgi ve ihtiyacına uygun olanı seçmesi, bir metni baştan sona okumak yerine, ilgi ve ihtiyacına yanıt verecek bölümler üzerine odaklanmasıdır (Şahin, 2011, s. 38). Seçmeci okuma üst düzey bir okuma türüdür. Birey bu okuma türünde metni ya da kitabı analiz ederek ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşır. Seçmeci okuma daha çok üst kademe sınıflarda uygulanmakla birlikte özellikle araştırma faaliyetlerinde sıklıkla kullanılmaktadır.

2.5.6.18. Atlayarak okuma

Okuma sırasında herhangi bir yazının veya kitabın bazı bölümlerini okumadan, atlayarak yapılan okuma türüdür (Temizkan, 2009, s. 100). Atlayarak okuma seçmeci okumaya benzemekle birlikte seçmeci okumada belirli bir ilgi ve amaç varken atlayarak okumada bu amaç aranmaz. Öğrenci bir metni okurken gerek bir paragraf gerekse bir sayfa atlayarak okuma yapar.

2.5.6.19. Arayarak okuma

Arayarak okuma, okuma sırasında herhangi bir yazıdan ya da kitaptan bir isim, tarih, yer ismi vb. bulmak amacıyla yapılır (Temizkan, 2009, s. 100). Arayarak okuma seçmece okuma türüne benzemekle birlikte seçmece okumada bir konu üzerinde araştırma yapılarak bir paragraf ya da bir sayfa okunur. Arayarak okumada ise daha çok ezbere dayalı yer, kişi ve tarih gibi kısa bilgiler aranmak suretiyle okunur. Atatürk'ün hayatı ile ilgili bir kitaptan Atatürk'ün doğum tarihini bulmak ya da ülkeler atlasından Fas'ın başkentini bulmak, arayarak okumaya örnek olarak gösterilebilir.

2.5.6.20. Hep birlikte okuma

Bu okuma türünde metnin tamamı sınıf veya bir grup tarafından okunur (Temizkan, 2009, s. 101). Bu okuma türü özellikle sınıfta akranlarından geri kalmış öğrenciler için faydalı olmaktadır. Çocuklar en iyi akranlarından öğrendiği için hep birlikte okumada hatalarını görüp düzeltmelere gidebilir. Bu okuma türünde sınıf düzeyine uygun bir metin seçilerek tüm öğrencilere dağıtılır ve öğrenciler hep birlikte okuma yaparlar.

2.5.6.21. Grup olarak okuma

Grup olarak okuma iş birliğine dayalı okuma olarak adlandırılabilir. Bu okuma türü bir metnin anlaşılması yorumlanması ve tartışılması esasına dayanan işbirlikçi okuma tekniğidir (Şahin, 2011, s. 39).

2.5.6.22. GÜDÜMLÜ okuma

Güdümlü okuma öğretmen tarafından seçilen bir kitabın sınıfta açıklamalar yaparak, soru-cevaplı şekilde okunmasıdır (Yılmaz, 2014, s. 91). Okumaya geçilmeden önce, öğretmen bunun anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli bilgileri verir. Ancak bu bilgiler, dikkati eserin özel yönlerine ve ayrıntılarına çekecek özellikte olmamalıdır. Öğretmenin en önemli görevi, öğrencileri yazarın görüş noktasına getirmektir. Okuma sırasında da önemli noktalarda durup incelemeler yaptırmak mümkündür. Her bölümün sonunda, eserin anlamıyla, değerleriyle ilgili sorular sorularak, öğrencilerin yazarın maksadını kavrayıp kavramadıkları kontrol edilmelidir (Aytaş, 2005).

Güdümlü okumanın amacı:

- Öğrencinin bağımsız okuyucu olması için alt yapı oluşturmak.
- Öğrencinin metinde sunulan yeni fikirleri, kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamasını sağlamak.
- Öğrencinin çeşitli tekniklerle kelimelerin anlamını bulmasına yardım etmektir (Güneş, 2007, s. 281).

2.5.6.23. Serbest okuma

Serbest okuma, okuyucuların boş zamanlarını değerlendirmek için yaptıkları okumadır (Yılmaz, 2014, s. 91). Öğrencilerin okuma becerisini artırmak isteyen bir öğretmen uygun olan her vakitte öğrencilerine okuma çalışmaları yaptırmalıdır. Öğrencilerin sadece ders odaklı okuma yapması hem okumada sıkılmalara yol açacaktır hem de okuma becerisinin gelişmesini engelleyecektir. Öğrencilerin boş zamanlarında istedikleri herhangi bir konu içeren kitap okuması serbest okuma olarak tanımlanabilir. Serbest okuma çalışması yapmak isteyen bir öğretmen öncelikle öğrenci düzeyini göz önünde bulundurmalıdır (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Bu tip okuma en fazla tercih edilen okuma şeklidir. Fazla dikkat istemez, okuma hızlı ve yüzeyden yapılır. Faydalı zamanları öldürmemek kaydı ile çok yararlıdır. Sinirleri yatıştırır, boş zamanları değerlendirir, okuma zevkini ve kültürünü geliştirir (Aytaş, 2005).

Savaş (2006) öğrencilerin serbest okuma yaparak yılda ortalama 3000 kelime öğrendiklerini belirtmektedir.

2.5.6.24. Bağımsız okuma

Bu okuma türünün amacı okumanın alışkanlık haline getirilmesi olup serbest okuma veya tek başına okuma da denilebilir (Güneş, 2013, s. 153). Bağımsız okuma ilköğretim 2. sınıftan itibaren yapılması gerekmektedir. Bağımsız okuma yapmak isteyen öğrencinin harf, kelime ve cümle bilgisine hâkim olması ve gerekli kelime hazinesini kazanması gerekmektedir. Öğrencinin evde, parkta veya müsait herhangi bir yerde kendi başına herhangi birinin desteğine ihtiyaç duymadan yaptığı okuma türüdür.

2.5.6.25. Etkili okuma

Etkili okuma belirli bir amaca yönelik bilinçli okumadır. Etkili okumada okuyucu okuduğu metni tahlil ederek okur (Şahin, 2011, s. 25). Etkili okuma tahlil becerisi gerektirdiğinden daha çok üst sınıflarda kullanılmaktadır. Etkili okuma yapacak öğrencinin analiz ve sentez gibi zihinsel becerileri gelişmesi gerekmektedir.

2.5.6.26. Rastgele okuma

Belirli bir hedefin olmadığı rastgele okumada, birey o anda yaptığı işten bir müddet uzaklaşmak ya da içinde bulunduğu anı eline geçirdiği herhangi bir metni okuyarak geçirmek istemektedir (Şahin, 2011, s. 38). Gazeteye göz atmak ya da internetten haberlere bakmak rastgele okumaya örnek olarak gösterilebilir. Rastgele okumak daha çok okuma sürecinde gerek yorgunluk gerekse sıkılma gibi durumlarda bir süreliğine başka yere odaklanmak için kullanılmaktadır.

2.5.6.27. Yüzeysel okuma

Yüzeysel okuma konunun ayrıntılarına girmeden okunacak metnin ana hatlarını görmeye yönelik okumadır (Şahin, 2011, s. 38). Yüzeysel okuma bir konu hakkında bilgi sahibi olup o konuyu tekrar gözden geçirme amacıyla yapılır. Yüzeysel okumada unutulmuş ya da hatırlanamayan bilgilerin tekrar hatırlanması için metin ya da kitabın yüzeysel olarak okunması üzerine kurgulanmıştır.

2.5.6.28. Metinler arası okuma

Birçok kaynakta okuma türü olarak gösterilen metinler arası okuma aslında bir okuma yaklaşımıdır. Metinler arası okumada birden çok kaynak ilişkisel olarak okunarak ortak bir senteze ulaşma sürecidir. Okuma kavramına yüklenen anlamlar günümüzde giderek

artmaktadır. 2005 yılında uygulamaya koyulan ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda vurgulanan okuma kavramlarından biri de metinler arası okumadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanının amaçları arasında öğrencilerin metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmeleri ve bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Metinler arası okuma 2015 ve 2018 yıllarında uygulamaya koyulan Türkçe Öğretim Programlarında da yer almaktadır.

Metinler arası okuma yaklaşımı ile öğrencilerin düşünce üretimlerinin artmasını sağlanırken, fikirler arasında bağlar kurularak düşüncelerin birbirleriyle etkileşimi desteklenmektedir. Bu nedenle temel eğitim sınıflarında öğrencilerle yapılacak olan metinler arası okuma çalışmalarına ilişkin etkinlikler özgün fikirlerin ortaya çıkmasını önemli ölçüde etkilemektedir (Susar Kırmızı, 2016).

2.5.6.29. Kültürlerarası okuma

Bir okuma yaklaşımı olan kültürlerarası okuma bireyin bir metni oluşturan öğeleri ve ele almış biçimini farklı bakış açısıyla görebilme, anlayabilme ve değerlendirme becerisini ortaya koyma etkinliğidir (Şahin, 2011, s. 56).

2.5.6.30. Rehberle okuma

Rehberli okuma etkinliği küçük gruplarda uygulanabilecek okuma etkinliklerinden biridir. Bu okuma etkinliğinde aynı okuma ilgi ve seviyesinde olan homojen gruplar oluşturulur. Öğrenciler kendi okuma düzeylerindeki öğrencilerle birlikte aynı metni bağımsız olarak okuma etkinliği yapar. Rehberli okuma etkinliğinin uygulanmasında öncelikle öğretmen tarafından öğrencilerin okuma ilgi ve düzeylerine uygun bir metin seçilir. Daha sonra öğretmen tarafından okunacak metin hakkında ön konuşmalar gerçekleştirilir, metnin başlığı, resimleri, alt başlıklar üzerinde konuşmalar yapılarak metnin içeriğine ilişkin tahminler yürütülür. Öğrenciler tüm metni önce bağımsız olarak okur. Okuma etkinliği tamamlandıktan sonra metne yönelik okuduğunu anlama soruları yöneltilir. Rehberli okuma etkinliği ilkokullarda oldukça önemli bir etkinliktir. Bu okuma etkinliği yoluyla öğretmenler farklı okuma ilgi ve gereksinimlerine sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılama fırsatı bulur (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

2.5.6.31. Ekran okuma

Çevremize baktığımızda öğrencilerin sosyal medyayı etkin kullandığı ve bunun giderek artacağı görülmektedir. Bu kapsamda yazılı kitapların yerini ekrandan okumaya bırakmaya başladığı gerçeği vardır. Kimi araştırmalar yazılı kitaplardan okumanın etkililiğini savunurken kimi araştırmalar ise bunun tersini söylemektedir. Araştırma sonuçları ne olursa olsun öğrencilerin artık ekrandan okumayı tercih ettikleri ve hayatlarının her alanlarında (sosyal medya, bilgi paylaşımı, iletişim gibi...) ekrandan okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Günümüzde yüzlerce kitap bilgiyi, ansiklopedileri ve dergileri tek bir araçta pratik ve kolay bir şekilde taşıyabilmekte ve her yere götürebilmekteyiz. Kısaca günümüzde yavaş yavaş kitap okumanın yerini ekrandan okuma almaktadır (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Güneş (2010) ekran okumanın avantajlarını ve dezavantajlarını şu şekilde sıralamıştır;

Ekran okumanın avantajları;

- Binlerce kitap, dergi ve ansiklopedinin her yere kolayca taşınma imkânı sağlaması,
- yazının boyutunu ve kontrastını ayarlama imkanı sağlaması,
- aranılacak olan anahtar kavramların kolay bir şekilde metinden bulunması,
- metinde önemli yerlerin renklendirilmesi ve istenilen zaman eski haline döndürülebilmesi,
- hem görsel hem işitsel işlevlerin birlikte sunulması ile öğrenmenin kalıcılığının artırılması,
- ışığa ihtiyaç duymadan okumanın yapılabilmesi gibi avantajları vardır.

Ekran okumanın dezavantajları

- Ekran okumada kâğıt okumada olduğu gibi metnin bütünü görülmemektedir.
- Sayfanın yarısı kadar yazılar ekrandan peş peşe sunulmaktadır.
- Okuyucu metinleri parça parça okumakta ve birleştirerek anlamaya çalışmaktadır. Bu durum göz hareketlerini, anlamayı ve okuma hızını olumsuz etkilemektedir.
- Ekrandan okuma elleri özgürleştirir ancak gözlere ek yük bindirir.
- Bireylerin ekrana uzun süre bakması yorgunluğa yol açar.
- Ekranda sayfalar aşağı- yukarı hareket etmekte, okuyucunun gözleri ise soldan-sağa yatay gidip gelmektedir. Dikey hareket eden metni yatay okumaya çalışmak bazı göz hareketlerini, bazı okuma tekniklerini ve zihinsel işlemleri güçleştirmektedir.

2.5.6.32. Paylaşmalı okuma

Paylaşarak okuma bir metnin çeşitli bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılarak sesli olarak okunması işlemidir (Güneş, 2013, s. 153). Paylaşmalı okuma öğrencilerin uzun bir metni bir öğretmen ya da deneyimli bir okuyucu rehberliğinde okumalarına dayanan, etkileşimli bir okuma etkinliğidir. Öğrencilerin okumadan keyif almalarını sağlar. Daha akıcı okumaya ve uygun okuma davranışlarının kazanılmasına fırsat sunar. Zayıf okuyucuların konuşma ve yazı dili arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olur. Paylaşmalı okuma etkinliği öğrencilerin grupta başarıyı tatmalarına fırsat sağlar. Öğrencilerin metinde sunulan bilgilerle ön bilgileri arasında ilişki kurmalarını ve metinde sunulan bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırır (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

2.6. Yaratıcı Okuma

Okuma türlerinden birisi olan yaratıcı okuma uzun yıllar araştırmacılar tarafından göz ardı edilmiş bir okuma türüdür. Yaratıcılığın ya da yaratıcı düşünmenin her türlü okuma süreçlerinde yer almasına rağmen bu derece ihmal edilmesinin gerekçelerinden birisi eleştirel okuma, sorgulayıcı okuma veya yansıtıcı okuma gibi türlerle benzer sayılıp ayrı bir başlık olarak incelenmemesidir. Bu bölümde yaratıcı okuma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilecektir.

2.6.1. Yaratıcı Okuma Nedir

Dil esasen yaratıcı bir süreç olduğundan (Dunn, 1979, s. 276) dilin alt dalları olan yazma ve okuma becerileri de ister istemez yaratıcılığın ön planda olduğu bir süreçtir. Bu görüşe bakıldığında esasen yapılan tüm okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde aslında bir yaratım süreci bulunmaktadır. Bu gerekçeden ötürü alan yazına bakıldığında “yaratıcı okuma” kavramının üzerinde çok durulmadığı görülmektedir. Birçok araştırmacı yaratıcı okumayı eleştirel okuma ya da alıcı okuma içerisinde ele almaktadır (Gainsburg 1961, s. 185).

Harris ve Sipay’a (1990) göre araştırmacılar uzun yıllardır yaratıcı okumanın tüm başarılı okuma aktivitelerinde önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedirler. Bu kapsamda yaratıcı becerileri yüksek bireylerin okuma becerisinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Okuma ile yaratıcılık arasında birbirlerini olumlu yönde etkileyen bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin daha yaratıcı olduğunu göstermektedir (Ritche vd., 2013). Bir metni veya öyküyü okurken okuduğunu anlamada bireyin yaratıcı anlama gücü devreye girmektedir (Moorman ve Ram, 1994, s. 74).

Yaratıcı okuma birçok araştırmacı tarafından farklı isimlerde çalışılmıştır. Yaşatıcı-yaratıcı okuma özellikle eğitimde, anlama-kavrama-sorgulamanın yanı sıra öğrencinin anlatılanlarla ilişki kurması, olayın içine girmesi, olaya katılan aktörlerle empati kurması ve yaratıcılık yetisini de harekete geçiren bir okuma biçimi (Çotuksöken, 2006, s. 753) olarak tanımlanabilir. Yaratıcı okuma hem kavram üretme hem de kavram bileştirme eylemleriyle kurduğu yakın ilişki nedeniyle alıcı bir dilsel beceri olan okumayı, verici bir dilsel beceriye dönüştürmektedir (Uzun, 2009, s. 143).

Yaratıcı okuma öğrencinin zihinsel aktivitelerini harekete geçiren bir süreç olup her türlü ödev, proje ve sınıf aktivitelerinde kendini göstermektedir (Williams, 1947, s. 456). Bu bağlamda yaratıcı okuma aslında okuma süreçlerinde ister istemez kullanılan bir okuma türüdür. Birey her türlü eğitsel etkinliklerde kısmen de olsa yaratıcı gücünü kullanmaktadır. Yaratıcı okuma bir öyküyü dramatize ederken, müzik dinlerken, dans ederken, görsel sanatlar ile ilgilenirken veya yeni ve farklı bir karakter ya da temaya bürünürken kullanılan bir okuma türüdür (Boothby, 1980, s. 675).

Yaratıcı okuma okuyucunun geçmiş deneyimlerini ve ilişkisel düşünme süreçlerini kullanarak kendi için yeni bir yorum yaratma sürecidir. Bu süreç çoğunlukla sorgulama ve yargılama içermektedir (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 6). Yaratıcı okuma sürecinde bireyin geçmiş deneyimleri önem arz etmektedir. Birey eski yaşantılarına ve öğrendiklerine bakarak mevcut okuma metnini yapılandırır ve yeni bir metin ortaya koyar. Yaratıcı okuma çocukları ve gençlere okuma alışkanlığı ve zevki vermek, yazın ürünlerini okumaya yöneltmek, çocuk ve gençleri edebiyatın düş ve düşünce dünyasına girmesini sağlamak, yaşamsal gerçekliklerle yazınsal gerçeklikler arasında özellikle empati yoluyla benzerlik ve farklılıkları sezdirmek, insanlık değerlerinin bilincine ermek, yanlış / geçersiz / yozlaşmış kanı ve inanışlar konusunda bu süreçte üretici-yaratıcı yönlerini, örtük yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak vermek belli başlı amaçlar arasında sayılabilir (Çotuksöken, 2006, s. 754).

Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun reaksiyonları vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Adams, 1968). Russell (1961) bireylerin okuma sürecinde dört aşamadan geçtiğini belirtmektedir. Bunlar; kelime tanıma, tesadüfü atlamalar, anlamı almak için okuma ve yaratıcı okumadır (Adams, 1968, s. 2). Kelime tanıma aşamasında birey kelimelerin söylenişini öğrenir. Küçük bir dikkat ile okumanın bu evresi kolaylıkla aşılabılır. Tesadüfü atlayış aşamasında birey bütün içindeki parçaları tanır ve ayrıştırma yapabilir. Anlamı almak için okumada ise dikkat gerekmektedir.

Yaratıcı okuma aşamasında ise birey metnin ötesine gidip kendi deneyimlerini kullanarak metni tekrardan üretmektedir (Adams, 1968, s. 2).

Russell'e (1961) göre yaratıcı okuma temel eğitim düzeyinde rahatlıkla uygulanabilecek bir okuma türüdür. Sonuçlama ve sebep- sonuç ilişkisi kurma yetisi çocuklarda üç yaşından itibaren gelişmeye başlar. Yetişkin ve çocukların düşünme stilleri arasında çok az bir fark bulunmaktadır. Bu fark ise yetişkinler deneyimleri ile kurdukları hipotezleri test edip sınavabilirken çocuklarda böyle bir olanak bulunmamaktadır. 2005 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yaratıcı okuma yer almaz iken 2018 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında (s. 16) yaratıcı okuma ifadesine yer verilmiş olup okuma kültürü temasında yaratıcı okuma konusunun işlenebileceği tavsiye edilmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumanın programa eklenmesi her ne kadar güzel bir gelişme olsa da yaratıcı okumayı Türkçe dersinde bir konu olarak ele alması, ayrıntılı açıklamaya yer vermemesi ve yaratıcı okuma etkinlikleri ile ilgili örneklere başvurmaması eleştirilebilecek noktalardandır.

2.6.2. Yaratıcı Okumanın Diğer Okuma Türlerinden Farkı

Genellikle yaratıcı okuma araştırmacılar tarafından ihmal edilmiştir. Okuma sürecinde yaratıcılık merkezi ve hayati bir konumda olsa da araştırmacılar yaratıcı okumaya gereğinden daha az önem vermişlerdir (Moorman ve Ram, 1994). Dunn (1979, s. 276) benzer şekilde yaratıcı okumanın okuma türleri içinde en çok ihmal edileni olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı okuma, okuma türleri içinde en üst düzey beceri olup öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve yaratıcı okuma süreçlerinde kullanılan metotları bilmediklerini belirtmektedir.

Belirli bir gösterge yokken ya da alan yazında konu ile ilgili bir bilgi bulunmaz iken okuma materyaline yaratıcı hayal gücünü kullanarak şekil verme sürecine yaratıcı okuma süreci denilmektedir. Günlük hayatın her alanında kullanılan yaratıcı okuma hayatın gizli gerçeklerini ve saklı güzelliklerini de bireylere sunmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116). Yaratıcı okuma, öğrenciye okudukları üzerine kendi yaşamını düşünme, okuduklarıyla yaşadıkları arasında karşılaştırma yapma fırsatı verir; bu süreçte öğrencinin yaşamında benzer / karşıt durumların olup olmadığı araştırılır; çelişkili/karşıt durumlarda öğrencinin yaşamda hangi davranış biçimlerini benimsediği sorgulanır; öğrencinin yaşamında bu okuduklarının birer karşılığı bulunup bulunmadığı sorgulanır. Başka bir deyişle öğrencinin düş gücünü harekete geçirip, metnin ötesine giden gelişmelerle öğrenciyi yüz yüze getirir, sorunların farkına

varmasını sağlar, olası çözümler konusunda kestirimde bulunmasının fırsatları yaratılır (Çotuksöken, 2006, s. 755).

Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar alıcı (receptive reading) okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Alıcı okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca alıcı okumaya en temel ve en basit okuma süreci denilebilir. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde alıcı okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi- kötü, doğru- yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Alıcı okuma ve eleştirel okuma basamaklarını başarıyla geçen öğrencilerin yaratıcı okuma yapmaları kaçınılmazdır. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okumadan daha fazla olması nedeniyle yaratıcı okuma en üst düzey okuma becerisi diyebiliriz. Boothby'e (1980, s. 674) göre yaratıcı okumada sentez, bütünleme, uygulama ve düşünceyi genişletme gibi üst düzey bilişsel beceriler kullanılmaktadır. Yaratıcı okuma ise temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; iraksak yaratıcı okuma ve yakınsak yaratıcı okumadır. Iraksak yaratıcı okumada yazarın metindeki görüş ve fikirleri aslında yeni fikir ve görüş oluşturmada bir başlangıç noktası olarak kullanılır. Okuyucu bu fikirleri kullanarak özgün ve yaratıcı fikirlere ulaşır. Etkin bir iraksak yaratıcı okuma için birey zihnini özgürleştirmeli ve mevcut gelenek, görenek ile görüşlerin dışına çıkmalıdır. Yakınsak yaratıcı okumada ise okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini eşleştirerek veya birleştirerek mevcut problemlere yanıt arar. Yakınsak yaratıcı okumanın başarılı olması için okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini uygun ortak noktalarda birleştirmelidir (Smith, 1965). Burada dikkat edilmesi gereken yakınsak ve iraksak yaratıcı okumaların yeri geldiğinde ve iş birliği içinde kullanılmasıdır. Yaratıcı okumanın temel amacı ifadelerin iraksak olmasıdır. Bu bağlamda öğrenciler yaratıcı okumada iraksak düşünmeyi kullanarak yazılı ifadelerin ötesine geçmektedirler (Boothby, 1980, s. 675).

Özetlemek gerekirse yaratıcı okuma hem diğer okuma türlerini kapsamakta hem de diğer okuma türlerinden daha üst basamakta yer almaktadır. Adams'a (1968, s. 4) göre yaratıcı okuma üst sınıflara uygulanabileceği gibi alt sınıflara da uygulanabilmektedir. Bireyin yaratıcı okuma yapabilmesi için belirli bir okuma olgunluğuna ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca yaratıcı okuma süreçlerinde analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel düşünme becerileri kullanılmaktadır. Bu kapsamda özellikle ilkökul 1. ve 2.

sınıflarda yaratıcı okuma faaliyetlerinde sorunlar yaşanabilir. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkokul 1. ve 2. sınıflarda yapılan okuma aktivitelerinin ilk başlarda daha çok alıcı okumaya yönelik olması belirli düzeyde okuma becerisi kazanıldığında ise yaratıcı okuma aktivitelerine kısmen de olsa başlanmasıdır.

2.6.3. Yaratıcı Okuma Yapmak İçin Gerekli Koşullar

Yaratıcı okuma için okuyucunun okuma becerisinde belirli bir seviyede olması gerekmektedir. Yaratıcı okuma yapacak kişinin basit kelime yapılarını, kelimelerin metin içindeki anlamlarını ve kompleks söz dizimi kurallarını bilmesi gerekmektedir (Moorman ve Ram, 1994). Bu kapsamda yaratıcı okuma yapacak bir bireyin iyi düzeyde alıcı okuma yapıyor olması ve gerekli dil bilgisi kurallarını bilmesi gerekmektedir.

Yaratıcı okuma yapacak öğrencinin sözcük dağarcığının geniş olması gerekmektedir. Sözel dil becerisi gelişmiş öğrencilerde genellikle kelime dağarcığı sorunu beklenmediği için bu alanda öğretmenler etkinlikler ve öğretimsel çalışmalar yapmayı ihmal etmemektedirler. Özellikle yaratıcı okuma yapacak öğrencilerde kelime dağarcığı gelişimi ihmal edilmemeli ve şansa bırakılmamalıdır (Boothby, 1980, s. 675). Bu kapsamda yaratıcı okum yapan öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirici uygulamalar yapması gerekmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Kelime dağarcığını geliştirici oyunlar, etkinlik kartları ve görsel materyaller; teknoloji ile harmanlanarak kullanılmalıdır. Öğrencinin hayal gücünü kullanması yaratıcı okuma için önem arz ettiğinden hayal gücünün yazıma dökülmesi için sözcük dağarcığı önem arz etmektedir.

Stemmler'e (1966) göre yaratıcı okuma becerisi gelişmiş öğrenciler metinde yer alan bilgileri sadece yorumlamaz aynı zamanda metinde açık bir şekilde görülmeyen ayrıntıları da görebilirler (akt. Sullivan, s. 1972, s. 639). Bu kapsamda yaratıcı okuma becerisini geliştirmek isteyen öğrencilerin çok kitap okumaları, metinlerle ve yazınsal verilerle çok vakit geçirmeleri ve metinde açık bir şekilde yer almayan ayrıntıları görmeleri gerekmektedir.

Okuyucunun bilgi düzeyi metni okuyacak seviyede değil ise yaratıcı anlama becerisine gereksinim duyulmaz. Ancak bu durum okuma sürecinde de karşılaşılan bir durumdur. Bireyin bilgi becerisi metinde yer alan olguları ve olayları anlamlandırarak seviyede değil ise yaratıcı anlama becerisini kullanamaz (Moorman ve Ram, 1994). Bu kapsamda yaratıcı okuma faaliyetlerine geçmeden önce etkin bir okuyucu olmak gerekmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde mevcut metni yeniden yaratma söz konusu

olduğundan, bireyin öncelikle mevcut metni anlamlandırması ve içselleştirmesi gerekmektedir.

Bazı öğrencilerin yaratıcı yetenekleri diğer öğrencilere göre daha yüksek olabilir. Bu gibi durumlarda yaratıcılığın tamamen kalıtsal olduğunu düşünebiliriz. Ancak sınıf içinde yapılan yaratıcı uygulamalarda bunun böyle olmadığını görmekteyiz (Granowsky ve Botel, 1974, s. 653). Bu kapsamda öğretmenlerin yaratıcılığın kalıtsal olduğunu ancak bu kalıtsal özelliğın zamanla körelebileceğini ya da geliştirilebileceğini göz önüne almaları gerekmektedir. Araştırmalara bakıldığında öğrenciler kendi yaratıcı okuma becerilerini kendileri geliştirebilirler. Bu araştırmaların büyük bir kısmı psikolojik teorilerden yapılan tümevarımlarda ele alınmıştır. Araştırmalarda sınıflarda etkin bir eğitim-öğretim ile yaratıcı okumanın gelişebileceğine yönelik sonuçlar ve öneriler yer almaktadır (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 9).

Özellikle Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinin dar kalıplar içinde uygulanması öğrencilerin yaratıcı becerilerini köreltmektedir. Öğretmenlerin bu gibi sorunların çözümü için açık görüşlü, yargılamadan ve eleştiriden uzak bir şekilde etkinliklerini düzenlemeleri gerekmektedir. Özellikle metin sonu sorularında öğretmenlerin kesin ve doğru bir yanıt beklemek yerine öğrencilerin hayal güçlerini geliştirici ve mantık çerçevesi dışında yanıtlar vermelerini de özendirilmelidir.

Her ne kadar yaratıcı okuma ve yaratıcılık becerisi her yaşta etkili olsa da özellikle ortaokul düzeyindeki çocuklarda ilkökul düzeyine göre daha fazla gelişmiştir. Smith (1974) çalışmasında üst sınıf öğrencilerinin zengin sosyal çevre olanaklarıyla daha fazla iç içe olmaları nedeniyle alt sınıflardan daha yaratıcı olduklarını vurgulamaktadır. Bu kapsamda özellikle ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede daha fazla gayret göstermeleri gerekmektedir.

Uygun öğretimsel düzenlemeler sağlandığında öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini geliştirmenin mümkün olduğu söylenebilir. Yaratıcı okuma becerisi gelişmiş bireylerde en dikkat çeken nokta metinde yer alan olaylar ile yorumlamalar arasında kurduğu ilişkidir. Ancak bu becerinin daha fazla gelişmesi ve yaratıcı okuma potansiyelini en üst seviyede kullanması için öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerekmektedir (Dunn, 1979, s. 276). Bu kapsamda analiz becerisi gelişmiş bireylerde yaratıcı okuma becerisinin daha iyi bir seviyede olacağı söylenebilir.

Smith (1974, s. 55) öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için metni okurken sorulması gereken sorularla ilgili aşağıdaki önerileri sıralamaktadır;

- Metinde yer almayan bilgiler ile ilgili kendinize sorular sorunuz.
- Yazarın kişisel algıları ve görüşlerine ilişkin sorgulamalar yapınız.
- Metinde yer alan olaylara ilişkin yargılamalarda doğru-yanlış gibi ikilemlere düşmeyiniz. Burada temel olan fikir yürütme şeklidir. Fikirlerin doğru ya da yanlış olması değildir.
- Okuyucu olarak metne farklı olarak neler ekleyebileceğinizi sorgulayınız.

Öğretmenlerin özellikle de öğrencilerin yaratıcı okuma süreçlerinde dikkat etmesi gereken en önemli husus herkesin belirli düzeylerde yaratıcı becerilere sahip olduğu bu becerilerin uygulamalar ile ortaya konulabileceğidir. Öğrencilerin yaratıcı becerilerini her yerde kullanmaktan kaçınmamaları ve bu yaratıcı becerilerin engellenmesinin (öğretmenler tarafından) önüne geçmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin dikkat etmesi gereken temel konuların başında da öğretmen ile uyum içinde çalışma şartlarını oluşturma gelmektedir (Barnhardt, 1963, s. 7). Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin yaratıcılığı dolayısıyla da yaratıcı okuma becerisini geliştireceği söylenebilir.

Çocuklar okula genellikle erken yaşlarda ve büyük bir heyecan içinde başlarlar. Beklenti bu öğrencilerin eninde sonunda okuma öğrenecekleri üzerinedir. Ancak birçok öğrenci eğitimin başında ya da ortalarında bu heyecanı ve beklentiyi kaybeder ve bunlar yerini korku ve telaşa bırakır. Bu durum da okuma becerisinde başarısızlıklara yol açmaktadır (Turner ve Alexander, 1975, s. 786). Bu bağlamda öğrencilerin fikirlerini yargılamadan hoşgörülü bir biçimde yanıtlamak öğretmenlerin temel sorumluluklarından.

Öğrenciler okuma sürecinde herhangi bir problemle karşılaşır ise bu soruna bir çözüm üretmeye başlar. Bu gibi problemlerde özellikle duygular büyük önem arz eder. Yaratıcı okuma sürecinde de bir takım duygusal etmenler öğrencilerde problemlere yol açabilir (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 10). Bu duygusal faktörler; endişe, kızgınlık, sempati ve beğenmedir. Yaratıcılık sürecinde bireyler ister istemez normlara aykırı fikirler üretmek durumundadır. Bu gibi durumlarda öğrencilerde endişe ve korku gibi duygusal problemler ortaya çıkabilir. Bunun sebebi düşüncelerinin toplum tarafından kabul görmeyeceği korkusudur. Tüm öğrenciler okula başladıklarında yaratıcılık becerilerini kullanmaya hazır haldedir ancak zamanla bu güç yavaşlar ve gerilemeye başlar. Bu durumun sebepleri çok fazla bilgi yüklenmesi, standart rutinelere uyma zorunluluğu, geçirilen hastalıklar ve toplumsal baskılar olabilir (Martin, 1968, s. 611).

Öğrencilerin etkili bir yaratıcı okuma yapmaları için gayret göstermeleri, metinde yer alan bilgilerden anlamlı bütünler oluşturmaları ve metindeki yazınsal bilgileri

bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma yapan bireyler sadece metindeki bilgileri alan pasif okuyucular değil aktif okuyucular olarak nitelendirilebilir. Ayrıca yaratıcı okuyan öğrenciler bilgiyi araştıran, deneyimleyen, üreten ve düzelten görevlerini de üstlenmektedir (DeBoer, 1963, s. 435).

Yaratıcı okuyan öğrenciler okuma sürecine belirli kişisel değerler ve ön bilgiler ile başlar. Fikirlerini, değerlerini ve bilgilerini gözden geçirip gerekirse revize eder. Bu gibi durumlarda geniş bilgi birikimi, deneyimler ve açık bir amaç önem arz etmektedir (DeBoer, 1963, s. 441). Öğrencinin sadece yaratıcı okuma süreçlerinde değil tüm öğretimsel faaliyetlerinde işe koşmadan önce açık bir biçimde amaçlarını belirlemesi gerekmektedir.

Yaratıcı okuma yönteminin iyi uygulanması durumunda kazanılabilecek birtakım davranış biçimleri bulunmaktadır: Bunların başında, ellerinde dil-anlatım ve kavrama düzeylerine seslenmek üzere hazırlanmış, yazınsal değeri bulunan bu nedenle severek okuyacakları kitaplar ve çalışma notları olduğundan öğrenciler bu süreçte, eğer iyi yönlendirilebilirlerse, gerçekten köklü ve kalıcı okuma alışkanlığı ve zevki kazanmış olacaklardır. Her okuma yaşamın bir başka boyutunu görebilme olanağı sağladığına göre; yaşam gerçekleri ile sanal / sanatsal, yazınsal gerçeklikler üzerinde insanı düşünmeye yöneltir; böylelikle okur/öğrenci benzer ve aykırı yaşamlar üzerinde düşünürken birtakım farklılıkları da sezebilecektir (Çotuksöken, 2006, s. 755).

Yaratıcı okuma ile ilgili yanlış bilinenlerden birisi de bu okumanın ilkokullarda uygulanamayacağı daha çok üst sınıflarda uygulanabileceği yanılgısıdır (Adams, 1968, s. 4). Yaratıcı okuma sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin hem alt hem de üst sınıflar için uygun olduğu ayrıca yapılan uygulamalarda ilkokul öğrencilerinin de yaratıcı okuma yapabildiği bilinmektedir.

2.6.4. Yaratıcı Okuma Yaptıran Öğretmen Özellikleri

Yaratıcı okuma yaptıracak bir öğretmenin öncelikle öğrencileri ve ortamı yaratıcılığa uygun hale getirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin genel sağlık sorunlarının ve zihinsel yetilerinin yaratıcı okumaya uygun olup olmadığı gözden geçirilmelidir. Ayrıca öğrencinin alıcı okuma becerisinde belirli bir yol kat etmesine dikkat etmelidir. Yaratıcı okuma yapmak isteyen bir öğretmen kullanması gereken yöntem ve teknikleri belirlemeli ve uygulama yapacağı ortamı uygun bir biçimde yapılandırması gerekmektedir. Turner ve Alexander'a (1975, s. 788-789) göre uygun bir yaratıcı okuma ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen aşağıda yer alan noktaları dikkate almalıdır;

- Öğrencinin söylemleri dikkate alınmalıdır, bu söylemler kişisel fikirler ve sorular şeklinde olabilir. Öğrencilerin fikirleri öğretmenle çelişse bile dikkate almaya özen gösterilmelidir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymak öğrencide öz güven kazandırmakla birlikte öğretimsel faaliyetlere katılımını da artırmaktadır.
- Öğrenciler arasında saygı ve takdiri geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenciler birbirlerine övgü dolu sözler söylemeleri konusunda teşvik edilmelidir. Yaratıcı bir düşüncesi olan öğrencinin fikirlerini sınıfın içinde açıkça söylemesi desteklenmelidir. Diğer öğrencilerin de bu görüşlere saygı duyulması sağlanarak öğrencinin hem kendini değerli görmesi hem de fikirlerinin önemli olduğunu düşünmesi sağlanabilir.
- Öğretmenler yaratıcı fikirlerini öğrencileri ile paylaşmalıdır. Bu durum öğrencilere rol model olacağından öğrencilerinde paylaşımlarını artırabilir.
- Sınıfın fiziki düzenlemelerini amaca uygun, kurallara uygun bir biçimde esnek ve öğrencilerin öz saygılarını tehdit etmeyecek şekilde yapmalıdır.
- Eleştirel ve yaratıcı bir ortam yaratırken kişisel özelliklere ve konunun özelliklerine dikkat edilmelidir. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerin özelliklerini bilmiyorsa en basit ve güzel manalı bir sözcük bile ortamda yanlış anlaşılmalara yol açabilir.
- Öğretmenler sınıfta “otostop fikri” adlı fikir kullanma uygulamasını kullanabilir. Bu uygulamada bir öğrencinin fikirlerini diğer öğrenci kullanıp geliştirerek tekrar fikir sahibine vererek yaratıcı fikirlerin kartopu şeklinde genişlemesini sağlayabilir.

Öğretmenler sınıf içerisinde yaptırdıkları tüm okuma aktivitelerinde yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı okumayı kullanırsa öğrencilerin de okumadan zevk almaları kaçınılmazdır. Ayrıca yaratıcı şekilde yapılan okumalarda öğrenciler okuma yapmaktan zevk alacaklardır (Turner ve Alexander, 1975, s. 786). Turner ve Alexander’a (1975, s. 786-787) göre uygun ortam sağlandığında yaratıcı okuma geliştirilebilir. Sınıflar yaratıcı okumanın kendiliğinden gelişeceği sihirli ortamlar değildir. Uygun uygulamaların ve öğrencileri cesaretlendirme faaliyetlerinin etkin bir biçimde yapılması gerekmektedir. Özellikle dört alanda yapılacak değişimlerin yaratıcı okumayı geliştireceği söylenebilir bunlar;

- 1- Yaratıcı okumaya ve yaratıcı düşünmeye uygun yazınsal metinlerin ve araçların seçilmesi,
- 2- Sözel iletişimin ve metin sonlarında sorulacak soruların yaratıcılığı geliştirecek şekilde yapılandırılması,

- 3- Okuma görevlerinin düşünme kabiliyetini geliştirici, ufuk açıcı ve hayal gücünü geliştirici şekilde verilmesi,
- 4- Okuma yapılacak ortamın yaratıcılığı kısıtlamayacak şekilde yapılandırılması olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinin her anında öğrencileri destekleyici dil kullanmaları ve hayal güçlerini geliştirici çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Parisi'ye (1979, s. 66) göre okumaya yönelik motivasyonu artırmada destekleyici ve cesaretlendirici etkinliklerin önemi büyüktür. Etkinliklerin ve yöntemlerin uygun kullanılması ile birlikte uygun materyallerin kullanılması öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştireceği gibi yaratıcı okumaya da katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda uygun materyallerin kullanılmasının artışı ile yaratıcı okuma becerisinin gelişmesi doğru orantılıdır (Lehr, 1983). Yaratıcı okuma süreçlerinde ortaya çıkan duraksamalar ve geri kalmalar ancak hayal gücünün ve zamanın kısıtlanması ve uygun materyallerin sağlanmaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Boothby, 1980, s. 675). Bu kapsamda öğretmenlerin yaratıcı okuma çalışmalarında öğrencilerinin zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerini bilip buna uygun zamanlama yapmaları ve uygun materyalleri kullanmaları gerekmektedir. Yaratıcılık esasen insanlık için doğal bir süreç olup normal düşünme ve normal hareket etme sürecidir. Yaratıcılık bir tarz ve yetenek olup tüm öğrencilerde görülmekle birlikte kimi öğrencilerde daha fazla desteklendiği için daha fazla gelişmektedir (Granowsky ve Botel, 1974, s. 653). Yaratıcılık gibi yaratıcı okuma becerisi de tüm öğrencilerde bulunmakla birlikte bazı öğrencilerde gerek aile gerekse sosyal çevrenin etkisi ile daha fazla gelişmiştir. Özellikle doğal gelişim süreci ve ailelerin öğrenci ile ilgilenme kalitesi öğrencilerin akademik gelişimlerini dolayısıyla da yaratıcı okuma becerilerini geliştirir ya da engeller (Grotberg, 1974, s. 44).

İsaacs (1974) gerekli desteğin sağlanmaması ve yaratıcı okumaya özgü tekniklerin ve materyallerin kullanılmaması durumunda yaratıcı okumanın gelişemeyeceğini vurgulamıştır. Okuma sürecinde yeterli düzeyde motive olamamış öğrencilerde yaratıcı okumadan kopuşlar gözlenebilir. Ancak yaratıcı okuma ile yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin uyguladıkları aktiviteler olması nedeniyle bu motivasyon sorununun öğretmenden kaynaklandığı söylenebilir. Uygun anlamlandırma yolları ve yeterli uygulamanın kullanılmadığı durumlarda öğrencilerde doğal olarak yaratıcı okumaya ilişkin motivasyon düşecektir (Williams, 1947, s. 455). Öğrencilerine yaratıcı okuma ile ilgili çalışmalar yapmak isteyen öğretmenler için hazırlanmış okuma setleri ve materyalleri

bulunmasına rağmen öğretmenlerin bu araç gereçleri nasıl kullanacakları veya uygulamalara nereden başlayacaklarını bilmedikleri görülmektedir (Dunn, 1979, s. 278). Öğretmenler yaratıcı okuma aktivitelerinde öykü ya da şiir yazarken kendi fikirlerini ve hayal güçlerini öğrencilere empoze etmemelidir. Öğretmenler bu süreçte yaratıcılığı öğrencilerin zihinlerinde yeşerecek bir tohum olarak görmeleri gerekmektedir. Öğretmenler yaratıcı okuma süreçlerinde özellikle şiir tarzı okuma metinlerini sıklıkla kullanmalıdırlar. Bunun için öncelikle öğrencilerin ilgilerine uygun şiirler seçilmelidir. Öğrencilere yaratıcı okuma yaptırırken metinde geçen yazınsal ürünleri hayal etmelerini sağlamalıdır. Bu kapsamda gökyüzünü rengi ne? Bulutların şekli nasıldır? Gibi ayrıntıya inerek olayı hayal güçlerinde planlamalarına yardımcı olmalıdır. Bu ve benzeri çalışmalar öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine katkı sağlayacaktır (Barnhardt, 1963, s. 9).

Yaratıcı okuma çalışmalarında okuma metninin konusunu seçerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına önem verilmelidir. Bu kapsamda örnek olması açısından lise öğrencilerine aşağıdaki konularda yaratıcı okuma çalışmaları yapılabilir, her ne kadar bu konular eğitim-öğretim ortamında ilk bakışta uygun görülmesi de yaratıcılığı geliştirmede etkili olacaktır

- Nükleer savaş ve nükleer kış ile ilgili konular,
- hayalet ve periler ile ilgili konular,
- hayaller,
- aşk acısını anlatan şiirler,
- genç kahramanlar ve fantastik dünya / gezegen ile ilgili konular
- çevresine yardım eden genç insanlar,
- dini konular,
- sevilen birinin ölümü üzerine şiirler, hikayeler ve makaleler,
- alkol veya kötü alışkanlıklar yüzünden zarar gören gençler, (Otten ve Stelmach, 1988, s. 81).

İlkokulda okumanın ilk basamaklarında yaşamsal deneyimleriyle ilgili metinlerin kullanılması yaratıcı okumanın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü ilkokul birinci sınıfta öğrencileri okula büyük bir heyecan ve öğrenme isteğiyle başlamaktadır (Barnhardt, 1963, s. 7). Bu kapsamda okumanın neden gerekli olduğu ve okuma becerisinin yaşamsal önemi üzerine yazılmış metinlerin okunması öğrencinin metne ve okumaya ilgisini artıracaktır. Yaratıcı okumaya başlamadan önce öğretmenler öğrencilerin merak duygusunu ve ilgilerini harekete geçirmek için ilginç bir giriş yapmalıdır. Bu kapsamda öğretmen

geçmiş deneyimlerinden bahsedebilir, farklı ve ilgi çekici görsellere başvurabilir, hikayeler anlatabilir veya öğrencilerin geçmiş yaşamlarından kesitler sunabilir (Barnhardt, 1963, s. 7).

Roodi'ye (2007) göre yaratıcı okuma aktivitelerinde öğretmenlerin yapması gereken uygulamalar şunlardır;

- Yaratıcı okuma metnini okurken metin durdurulup metnin resmini hayallerde oluşturma alıştırmaları yapılabilir. Metin bittikten sonra yapılan etkinliklerden farklı olarak bu uygulamada metin sonunda bireyin aklında metinden kalan bilgilerin görselleştirilmesinden ziyade bireyin kendi yaratıcılığını kullanarak görselleştirmesi önemlidir. Bu kapsamda sadece metnin geneli için değil metinde yer alan bir paragraf veya bir kelime için bu çalışmalar yapılabilir. Metinde yer alan bir paragrafın resmi görselleştirilebilir.
- Öyküye alternatif bir son yazdırılabilir.
- Öyküyü parodileştirme çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda öyküye abartılı unsurlar eklenebilir. Metinde yer almayan çağdışı veya acayip fikirler veya unsurlar metne eklenebilir.
- Öykünün her bir bölümü dramatize edilebilir. Bu kapsamda öykü ses kayıt cihazı ile okutularak o an içinde dramatize çalışmaları yapılabilir.
- Kolaj çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda öğrencilerden sınıfa resim, görseller, kelimeler vb. elementler getirmeleri istenir ve bunlarla bir öykü görselleştirilebilir. Daha sonra yapılan kolaj ile ilgili soru-cevap uygulamaları yapılabilir.
- Kelimeler resimleştirilebilir. Bu kapsamda metinde geçen bir kelime baz alınarak bu kelime ile ilgili öykü yazılabilir, resim yapılabilir, müzik yapılabilir ya da bu kelime drama ile uygulanabilir.
- Öyküyle ilgili bireysel bağlantılar oluşturulabilir. Bu kapsamda öğrencilerden öyküyle ilgili kendi hayatlarına benzer unsurları belirlemeleri istenir. Öyküde en sevilen üç cümleyi seçmeleri istenir ve seçilen bu cümlelerin ya da unsurların hayatlarıyla ilişkileri tartışılarak fikirler alınabilir.
- Empati kullanılabilir: Bu kapsamda öğrencilere bazı sorular sorulabilir. Metinde yer alan karakterlerden hangisi ile ne şekilde empati kurdun? Öykü sana ne anımsattı? Öyküde ilgini çeken karakter, fikir, duygu, deneyim ya da olay var mı? Hangi karakteri sevdin hangi karakteri sevmedin? Öyküde sana benzeyen bir karakter var mı? Bu öyküdeki hangi karakter ile arkadaş olmak isterdin? Neden? Öyküde yer alan

karakterler ile kendini veya arkadaşını karşılaştırır mısın? Ne tür okuyucular bu öyküyü sever? şeklinde sorular sorulabilir.

- Sonuç çıkarma çalışmaları yapılabilir. Yazarlar öyküleri yazarken her türlü bilgiyi açık açık vermezler bazı durumlarda konu ile ilgili ipuçlarına başvururlar. Bu kapsamda öyküde verilmeyenler ile ilgili sonuç yazma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca bu sonuçları çıkarmalarını sağlayan ipuçlarını belirlemeleri istenebilir.
- Bazı metinler insanın düşünce ve bakış açısını değiştirebilir. Bu kapsamda okutulan öykü sonrası öğrencilere zihinlerinde ne gibi yeni fikir ve düşüncelerin oluştuğu? Öyküde en çok akılda kalan neydi? Senin için çok katı olan bir görüşün değişti mi? Şeklinde sorular sorulabilir.
- Okutulan öykü ile ilgili düşüncelere yönelik konuşmalar yapılabilir. Bu kapsamda öykü sende ne tür duygular oluşturdu? Diğer arkadaşlarının öyküyü beğenip beğenmedikleri hakkında ne düşünüyorsun? Bu kitabı arkadaşlarına tavsiye eder misin? Yazarın başka bir kitabını okudun mu? Şeklinde sorular sorulabilir.
- Metinde yer alan önemli unsurları fark etme çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda öyküdeki en önemli fikir hangisiydi? Yazar bize ne anlatmaya çalışıyor? Öyküde seni heyecanlandıran / şaşırtan ne oldu? Ne bekliyordun? Beklediklerin oldu mu? Ana karakterin fiziksel ve duygusal özellikleri hakkında ne düşünüyorsun? Başlık öykü ile uyumlu mu? Şeklinde sorular sorulabilir.
- Yazar şu an sınıfta olsa ne sorardınız? Kitabın yazarı siz olsaydınız bu kitabı yazar mıydınız? Ne gibi değişiklikler yapardınız? Öyküde hatalı veya saçma kısımlar var mı? Sizce bu kısımları yazar neden öyküye dahil etmiştir? Gibi sorular ile öğrencilerin yazar gibi düşünmeleri sağlanabilir.
- Çalışma günlükleri oluşturulabilir. Bu kapsamda öğrencilere “şimdi öykünün içine dahil olsaydınız ne yapardınız?” Şeklinde hayal gücüne dayalı sorular sorarak gelen yanıtları eleştiri süzgecinden geçirmeden günlüklerine yazmaları istenebilir.

Granowsky ve Botel (1974, s. 653) sınıfta yapılabilecek yaratıcı okuma etkinliklerini şöyle sıralamaktadır; öğrencileri hayatta daima alternatif sonuçların çıkabileceğine ve bunlarla baş etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Fiziksel ve zihinsel olarak güvenli bir ortam oluşturulabilir. Yaratıcı aktiviteler ödüllendirilebilir. Ortam hazırlarken öğrencilerden görüşler alınarak ihtiyaçlarını ve becerilerini belirleyip buna uygun bir öğretim faaliyeti sürdürülebilir Sullivan (1972) yaratıcı okuma uygulamalarında öğrencilerin başarısını artıracak üç tip soru olduğunu öne sürmektedir bunlar;

1. *Yeniliğe ve fantastik olgulara yönelik sorular:* Bu tip sorular özellikle metnin değişiminde önemli rol oynamaktadır. Metne yeni bir olgu eklemek ya da metindeki olguları değiştirmek, metne alternatif bir son yazmak, karakter eklemek veya metinden karakter çıkarmak için kullanılırlar.

2. *Okuyucunun üç duyusuna hitap eden sorular:* Bu tip sorular okuyucuda bütünsel bir duyu algısı oluşturur. Olguları nasıl hissettikleri, olgulardan nasıl tat aldıkları, nasıl koktukları veya ne tür sesler duyduklarına ilişkin dönüt verirler. Yaratıcı okumada temel amaç okuyucunun metne tamamen odaklanması ve yaratıcı gücünü kullanmasıdır. Bu kapsamda birden çok duyunun etkin olması yaratıcı okuma gücünü artıracaktır. Öğrencileri farklı duygusal durumlara sokacak sorular, gözlerinden yaş getirebilecek yoğunlukta sorular veya heyecan, korku gibi duygular yaratacak sorular kullanılabilir.

3. *Varsayım ve yoruma dayalı sorular:* Bu tip sorular genellikle “olsa ne olurdu? Olmasa ne olurdu?” şeklinde olmaktadır. Bu tarz sorular öğrencilerin kompleks ve birden çok sebep ve sonucu aynı anda düşünmelerini sağlar. Bu soru tipleri ileriki okumalar için de ön ayak olmaktadır (akt. Turner ve Alexander, 1975, s. 787).

Smith (1969, s. 430) öğretmenlerin aşağıda yer alan soruları yanıtlayarak öğretimsel etkinliklerinin niteliklerini ölçebileceklerini öne sürmektedir. Özellikle yaratıcı okuma sürecinde herhangi bir önemli unsurun ihmal edilmemesi için öğretmenlerin bu sorulara yanıt aramaları gerekmektedir. Bu sorular şunlardır;

- Soruların niteliği ve düzeyi değiştiğinde öğrenciler de kendi bakış açılarını veya düşüncelerini değiştirdi mi?
- Öykü hakkında sorulan sorularda öğrenciler yanıt vermek için çabaladı mı?
- Soru sorarken öğrencilerde sessizlik ya da kaçınma duygusu oluştu mu?
- Bazı sorulara öğrencilerden yanıt gelmeyince kendin yanıt vermek zorunda kaldın mı?
- Öğrencinin yanıtlarına doğru ya da yanlış gibi kesin yanıtlar vermemek için çabalandı mı?

Nardelli ve Nardelli'ye (1955, s. 9) göre yaratıcı okumayı geliştirici etkinlikler şunlardır;

- Öğrencilere herhangi bir sorunun doğru cevabını birkaç yerden araştırmadan kabul etmemeleri gerektiği hakkında etkinlikler yapılmalıdır.
- Metinde yer alan ve metni yapılandırırken ihtiyaç duyulmayan yazınsal verileri nasıl ve ne şekilde çıkarılması gerektiği hakkında uygulamalar yapılmalıdır.
- Öğrencilere konu ile ilgili tartışmalı konularda farklı düşünceler oluşturma ve olgunun olumlu ve olumsuz yönlerini görmelerine fırsat verilmelidir.

- Öğrencilere metinden elde ettikleri verileri kullanarak hipotez oluşturma ve bu hipotezleri test etme şansı verilmelidir.
- Öğrencilere metni değerlendirirken ön yargı ve ön bilgilerini kenara koyma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Öğrencilere kabul ettikleri bir yargının aslında yanlış olabileceği bu kapsamda esnek düşünmeye ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

Yaratıcı okuma sürecinde, öğretmen her bakımdan yetkin bir kılavuz olarak işlev görmek durumundadır. Öğrencileriyle birlikte çözümlmeyi tasarladığı yazınsal metinlerin seçiminde hem metnin yazınsallığını, hem öğrencinin okuma/kavrama ve dil düzeyine uygunluğunu hem de metnin yaratabileceği düşünsel ve duygusal etkiyi göz önünde bulundurmalı, metnin öğrencilerce yetkin biçimde alımlanması konusunda birtakım hazırlıkları yapması gerekmektedir (Çotuksöken, 2006, s. 761). Yaratıcı okuma yaptıran öğretmenin kullanacağı materyaller de büyük önem arz etmektedir. Okunacak metinler güzel bir dille yazılmalı ve yeterli düzeyde görseller içermelidir (Ada, 1987, s. 99). Barbe'ye (1974, s. 27) göre kütüphane ya da öğrenme merkezleri yaratıcı okumayı geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda yaratıcı okuma çalışmaları yapılan sınıflarda farklı tür ve konularda kitaplar bulunmalıdır. Ayrıca evde öğrenciye ait bir kütüphanenin bulunması ve öğrencinin yaşı ilerledikçe kitapların tür ve konularının güncellenmesi ayrı bir öneme sahiptir.

2.6.5. Yaratıcı Okuma Çalışmalarında Kullanılan Etkinlikler

Okuma becerisi ile ilgili olarak hazırlanan programların içerisinde yaratıcılığı geliştirecek aktivitelerin yer alması hem öğrencilerin ilgisini çekecektir hem de öğrencinin okul başarısını artıracaktır (Criscuolo, 1975, s. 80).

Adams'a (1968, s. 6-7) göre öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinde yapmaları gereken aktivitelerden bazıları şunlardır;

- Öykünün başlığına bakarak öykünün içeriğini tahmin etme çalışmaları.
- Öyküyü okuduktan sonra öyküde beğenilen veya beğenilmeyen yerler hakkında tartışma çalışmaları.
- Okuma sürecinde öykü durdurularak “bundan sonra ne olabilir?”, “neden bunu düşünüyorsun?” gibi sorular sorularak öykü hakkında tahmin etme çalışmaları.
- Öyküde yer alan görseller ile ilgili tartışma çalışmaları.

- Öyküde yer alan görsellerin boyutları, renkleri ve gerçek yaşama uygunlukları ile ilgili tartışma çalışmaları.
- Öyküde yer alan karakterlerle ilgili değerlendirme çalışmaları.
- Öyküde yer alan karakterlerin temel özelliklerini belirleme ve eleştirme çalışmaları.
- Öyküde yer alan olayları öyküde yer alan farklı karakterlerin gözünden anlatma ya da yazma çalışmaları.
- Öyküde yer alan temel olayları ahlaki değerler bağlamında değerlendirme çalışmaları.
- Öyküye yeni bir son yazma çalışmaları.
- Öyküye ilişkin bir resim yapma ya da dramtizasyon çalışmaları.
- Öyküde geçen olayın günümüzde olup olmayacağına ve bunların gerekçelerine ilişkin görüş alışverişi.
- Öykünün girişinden önce ne olmuş olabilir ya da öykü bittikten sonra öykü nasıl devam edebilir şeklinde tahmin yürütme çalışmaları.
- Öyküde yer alan karakterlerle ilgili empati çalışmaları (Öyküde sen olsan nasıl yapardın? Neler hissederdin? gibi sorular yöneltilebilir).
- Öykünün yazarına ilişkin çalışmalar, yazar sen olsaydın ne gibi farklılıklar eklerdin? Neleri çıkarırdı? gibi sorular yöneltilebilir.

Bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan belirli özellikler bulunmaktadır. Özellikle yaratıcı okuma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde uyulması gereken birtakım kurallar vardır. Criscuolo'ya (1975, s. 76) göre yaratıcı okuma sürecinde şu kurallara dikkat edilmelidir.

- Süreç esnek yapılandırılmalıdır.
- Beklentilerin açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir.
- Özgür seçim veya özgürce konuşma gibi olgulara dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin süreçte sorumluluk alması sağlanmalıdır.
- Yaratıcılığı artıracak yorumlara (bunlar mantık dışı dahi olsa) olanak tanınmalıdır.
- Baskı olmadan öğrencinin öz-disipline sahip olmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Akran iş birliğine önem verilmelidir.
- Öğrencilere öz-denetim ve öz-düzenleme gibi beceriler kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere bireyselleştirilmiş ve bireyin ilgisine uygun proje görevleri verilmelidir.
- Tüm eğitim-öğretim süreci öğrenci-öğretmen iş birliği ile organize edilmelidir

Tüm okuma becerine yönelik hazırlanan programlarda ya da yapılacak uygulamalarda eleştirel ve yaratıcı okuma becerisi yer almalı ve bu iki beceri bütünlük arz edecek şekilde programa işlenmelidir (Boothby, 1980, s. 674). Tasarlanmış grup aktiviteleri her türlü konu ve alanda uygulanabilir. Öğrencilerden öncelikle mevcut metinlerin okunması daha sonra da bu metinleri analiz ederek kendi görüşlerine uygun metinler oluşturmaları istenir. Bu çalışmalar projelerde, performans ödevlerinde kullanılabilir. Çalışma sonunda öğrenciler beyin fırtınası ile kendi çalışmalarına eleştirel bir gözle de bakmalıdırlar (Dunn, 1979, s. 277).

Yaratıcı okumanın başarılı olması için öğrencilerin hayal güçlerinin harekete geçirilmesi ya da hayal güçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Barnhardt'a (1963, s. 7) göre okuma sürecinde hayal gücünü geliştirebilecek uygulamalar anaokulu ve ilkokul düzeyinde görsel ve işitsel oyunlar yardımıyla rahatlıkla kullanılabilir. Örneğin öğrenciden gözlerini kapaması ve "ev" kelimesini duyduğunda ne gördüğü sorulabilir. Daha sonra birisinin kapıyı çaldığı söylenerek "gelen kim olabilir?" şeklinde sorular sorulabilir. Ayrıca gelen kişinin ne giydiği ve ne istediği şeklinde sorular ile öğrencinin hayal gücü geliştirilebilir. İlerleyen süreçlerde kapıyı çalanın kendisinin 40 yıl sonraki hali olduğunu ve öğrenciden kendisi ile neler konuşacağını söylemeleri istenebilir. İşitsel hayal gücünün geliştirilmesinde ise öğrenciye bir hayvanat bahçesinde bankta oturduğunu hayal etmesi istenir ve hangi sesleri işittiği sorulabilir. Birden fazla sesi birleştirerek yeni bir hayvan yaratmaları istenebilir. Bu tarz oyunlar işitsel hayal gücünün gelişmesinde etkilidir. Sullivan'a (1972, s. 641) göre hayal gücü, orijinallik, duyuşal farkındalık ve kurgulama yaratıcı sözel becerilerin gelişiminde etkilidir.

Beyin fırtınası, rol yapma, vızıltı grupları ve grup tartışması gibi teknikler hayal gücünün gelişiminde etkili olmaktadır. Özellikle beyin fırtınası yaratıcılığın dolayısıyla hayal gücünün gelişmesinde etkilidir. Beyin fırtınası hem öğrencinin yaratıcılığını geliştirir hem de çevrenin baskılarından kurtularak özgür olarak görüşlerini ifade edilmesini sağlar (Dunn, 1979, s. 277). Dramatizasyon çalışmaları yaratıcı okumanın geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar kısa bir öykünün canlandırılması şeklinde yapılabilir. Drama çalışmaları her türlü derste ve konuda kullanılabilceği gibi yaratıcı okuma etkinliklerinde de etkin bir şekilde uygulanabilir. Drama çalışmalarında öğrencilerden metinde geçen bir karakteri özgürce seçmeleri ve tüm özelliklerini yansıtacak şekilde dramatize etmeleri istenir. Drama çalışmaları bir resmin oynanması şeklinde de yapılabilir. Öykünün uzunluğuna göre bazen bir bazen birden fazla grubun ortak çalışması ile drama

çalışmaları yapılabilir (Barnhardt, 1963, s. 8). Yaratıcı okuma çalışmalarında bireysel ya da grup olarak yazma çalışmaları da yapılabilir. Bunun yanı sıra görsel ya da işitsel oyunlar, hayali bir öykü ya da şiir yazma gibi çalışmalar da yapılabilir (Barnhardt, 1963, s. 7).

Okutulan bir öykü üzerinden yaratıcı okuma yapmak isteyen bir öğretmenin aşağıda yer alan sorular ile süreci tamamlaması yaratıcı okumanın etkililiğini artıracaktır. Her bir soru için öğrencilere yeterli süre verilmelidir. Yaratıcı okuma sonrası şu sorular sorulabilir;

- Kitap kolay mıydı yoksa zor muydu?
- Kitabı kolay ya da zor yapan yönleri nelerdi?
- Kitapta tam olarak neler olmuştur?
- Bu kitabı daha sonra tekrar okuyacak mısınız? Neden?
- Kitapta hoşuna giden yerleri söyleyebilir misin?
- Kitapta yer alan karakterler hakkında yorum yapar mısınız?
- Sence öykü bittikten sonra karakterlere ne olmuştur?
- Kitabı birkaç cümle ile özetleyebilir misin?
- Kitaba farklı bir giriş yazabilir misin?
- Kitapta yer alan iki karakteri karşılaştırabilir misin? (Dunn, 1979, s. 278).

Isaacs (1974) yaratıcı okuma sürecinde kullanılabilecek aktiviteleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğrencilere günlük tutmaları tavsiye edilmelidir. Okunulan her türlü yazınsal metin hakkında görüşlerini ve eleştirilerini içeren basit düzeyde bir günlüğün tutulması kalıcılığı artırmaktadır.
- Öğrencilerle birlikte yazınsal metinlere ilişkin bir eleştiri kriter listesi oluşturularak her bir kitabın eleştirisi yapıp sınıf kitaplığına yeni kitaplar bu eleştir süzgecinden geçirilerek alınabilir.
- Öğrencilerin okuma hızı ya da okuma başarıları ile ilgili bir liste hazırlanarak süreç izlenebilir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıklarını artırmak için kelime oyunları oynatılabilir.
- Öğrencilerden okuma ile ilgili üst sınıflarla veya diğer büyüklerle görüşmeler yapmaları istenebilir.
- Monologlar yoluyla hayal gücünü kullanarak karakterler yaratarak bu karakterler dramatize edilebilir.
- Kısa hikayeler dramatize edilebilir.
- Sessiz filmler ya da resimler gösterilerek bu ürünlerin seslendirilmesi istenebilir.

Small ve Arnone'ya (2011, s. 15) göre yaratıcı okuma yalnızca bireysel olarak yapılmamalıdır. Yaratıcı okumanın grup içi aktiviteleri ile daha başarılı olması beklenmektedir. Bu kapsamda şu etkinlikler sınıfta uygulanabilir;

- Öğrencileri ikili gruplara ayırarak okuma yapmaları sağlanabilir. Bu kapsamda okuma becerisi gelişmiş öğrencilerle yeterince gelişmemiş öğrencilerin eşleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin doğal ortamında ve birbirlerinden daha iyi öğrenebildikleri düşünüldüğünde bu gibi çalışmalar okuma becerisini dolayısıyla da yaratıcı okuma becerisini geliştirmektedir.
- Üst sınıflardaki öğrenciler hayal güçlerini kullanarak öykü ya da şiir yazarak okul yönetimi tarafından oluşturulan sosyal bir platforma yüklerler. Daha alt basamaktaki öğrenciler de bu deneyimleri izleyerek yaratıcı okuma becerisi kazanırlar. Bu gibi uygulamalarda üst sınıf öğrencilerinin deneyimlerini paylaşması hem özgüvenlerini hem de başarı duygularını geliştirmektedir. Ayrıca paylaştığı deneyimlerin okunduğunu gören öğrencilerin okumaya karşı motivasyonları da artacaktır. Bir bağlamda “yazarlık” yapmış olacaklardır.
- Okuma becerisi gelişmiş ve yeterince gelişmemiş bireyler bir araya gelerek okunan bir metne ilişkin drama çalışmaları yapabilirler. Süreçte bir kişi drama yaparken diğerleri çember şeklinde etrafına oturup uygulamayı izler ve dönüt verirler. Bu süreç tüm katılımcıların yeterli düzeyde yaratıcı okuma becerisi kazanana kadar devam eder. Öğrencilerden birisi bir kavram ya da kelimeyi oynamakta zorlanırsa devreye diğer öğrenciler girer ve rolü devralarak süreç devam eder.

Ada'ya (1987, s. 98) göre öğrencilerin zevk alarak, kolayca, özgürce ve yaratıcı okumaları için okuma süreçlerinde şu beş noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Kullanılan araç gereçler öğrencilerin okumaya karşı olumlu bakış açısı geliştirmeleri için ilgi çekici olmalıdır.
- Okuma sürecinde öğrencilerin sözel dil becerileri sürekli olarak geliştirilmelidir.
- Okuma için seçilen yöntem öğrencileri başarıya teşvik etmeli ve öğrencinin kendi becerileri ile öğrenebilmesine olanak tanınmalıdır.
- Okuma süreci anlamlı olmalıdır. Okunulan metinler gerçek dünya ile ilişkili olmalıdır.
- Aileler sürece daima etkin bir şekilde katılım göstermelidir.

Yaratıcı okuma sürecinde diğer derslerde ve konularda kullanılan birçok teknik kullanılabileceği gibi sadece yaratıcı okumaya özgü tekniklerde vardır. Padgett (1997, s. 56-109) yaratıcı okuma ile ilgili özel teknikleri şu şekilde sıralamaktadır.

a. *Tek kelime değişimi*: Bu teknikte öğrencilere dil bilgisi ve anlam bakımından hatasız cümleler dağıtılır ve incelemeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden cümle içindeki bir kelimeyi cümlenin dil bilgisi yapısını bozmadan çıkarması ve yerine yeni bir kelime ekleyerek cümlenin anlamını tamamen değiştirmesi istenir.

b. *Satır atlama*: Bu teknikte metinlerde yer alan satırlar normal okumadaki gibi sırayla okunmaz, bunun yerine bir satır okunduktan sonra bir satır atlanarak diğer satır okunur. İlk aşamada zor gelebilen bu etkinlik zamanla eğlenceli bir hal alacaktır. Metinlerin uygun seçilmesi tekniğin etkililiği için önem arz etmektedir. Bu teknik ayrıca her bir satır en az iki kere okunarak da uygulanabilir.

c. *Satır değişimi*: Bu teknikte aynı anda iki metin alınarak sırayla önce ilk metnin ilk satırı daha sonra ise diğer metnin ilk satırı okunarak süreç devam eder.

d. *Üstten veya alttan yer değiştirme*: Bu teknik genel olarak zor görülmeyle birlikte pratik yaparak geliştirilebilir. Okuyucuların genellikle alıcı okuma şeklinde okuma yapması bu tekniği zorlaştırmaktadır. Bu teknikte öğrenci aynı anda iki satırı okurken üst satırda yer alan bir kelime ile alt satırda yer alan bir kelimenin yerlerini değiştirerek iki satıra da farklı anlamlar kazandırır. Bu teknikte satırları okurken üst satırda okunulan kelime ya da kelime grupları okunduktan sonra cümle tamamlanmadan alt satıra geçilip alt satırdan da bir veya birkaç kelime seçilerek iki cümle birleştirilebilir. İlk zamanlar mantıklı ve anlamlı cümleler oluşturmak zor olsa da zamanla deneyimle teknik eğlenceli bir hal alacaktır.

e. *Kenarları soluklaştırma*: Bu teknikte metnin sol veya sağ köşeleri soluklaştırılırken diğer yerler olduğu gibi bırakılır. Öğrencinin seviyesine göre sadece sol, sadece sağ veya hem sol hem sağ soluklaştırılarak teknik uygulanabilir. Bu teknik ile metnin orta kısımlarını okuyan öğrenci cümlelerin baş ve sonlarını tahmin yürüterek bulmaya çalışır. Bu teknikte temel amaç metnin okunan kısımlarından yola çıkarak okunmayan kısımlarını anlamsal bütünlük içinde tamamlamaktır.

f. *Sayfa atlama*: Bu teknik yaratıcı okuma teknikleri içinde en kolay uygulananlardan biridir. Teknik kitabın bir sayfasının okunup diğer sayfasının atlanması şeklinde uygulanır. Bu teknikte öğrencinin tüm sayfayı atlama yaratıcı düşünme süresini ve yaratıcılığın kapsamını artırdığından çok etkili sonuçlar vermektedir. Öğrenci atladığı sayfa yerine kendi yaratıcılığını kullanarak yaratıcı düşünme süreçleri ile o sayfayı kendisi yazar.

Cümle ya da paragraf tamamlama tekniklerinde öğrenci cümle ya da paragraf ile anlamsal ve dil bilgisi bakımından ilişki kurmak zorunda iken bu teknikte böyle bir zorunluluk yoktur. Bu sebeple de öğrencinin hayal gücü ve yaratıcılığı daha fazla ön plana çıkar. Bu teknik öğrencinin hayal gücünü tamamen kullanabileceği ender tekniklerdendir. Sayfa atlama tekniğinde geriye dönüşlerin de yaşanabilmesi (kitaba sondan başlama) öykülerdeki zaman akışını bozduğundan öğrenci yaratıcı süreçte anlamsal bütünlük aramaz ve bu sayede özgürce yazınsal metinler üretebilir. Bu tekniğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için tekniğe uygun kitapların seçilmesi önem arz etmektedir. Bu teknik için özel olarak hazırlanmış kitaplar bulunmaktadır. Hardy Boys ve Nancy Drew hikayeleri bu tekniğe uygun olarak yazılmış kübistik öykülerdendir. Sayfa atlama tekniği kitap bölümleri veya tiyatro perdeleri gibi farklı okuma araçlarında kullanılabilir. Özellikle ilkokullarda şiirlerin kıtaları atlanması şeklinde yapılan sayfa atlama tekniği kullanılması öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir.

g. Sayfa tekrarı: Bu teknik aynı sayfanın üst üste iki kere okunması şeklinde uygulanır. Bu teknik özellikle göz hareketlerinin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Gözün sayfayı ilk okumadaki hareketleri ile ikinci kez okumadaki hareketleri farklılık göstermektedir. Aynı sayfanın ikinci kez okunmasında göz atlamaları ve hareketleri daha hızlı yapmaktadır. Bu kapsamda bu teknik göz hareketlerini de geliştirmektedir.

h. Göz zihin ayrımı: Okuma sürecinde yapılabilecek en zor işlerden birisi de göz ile zihin koordinasyonunu bozmaktır. Normal bir okuma sürecinde gözün hareketleri aynı zamanda zihinsel düşünmelere yol açar ve zihin gözün gördüklerini aynı anda anlamlandırır. Amaçsızlık normal şartlarda eğitim-öğretim süreçlerinde istenmedik bir durum olmasına rağmen yaratıcı okuma sürecinde olumlu bir öğretim olanağı sağlayabilir. Her ne kadar zor görülse de bireyin ön bilgileri ve yaşantıları sayesinde göz ve zihin uyumluluğu yerini amaçsızlığa bırakabilir.

Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse: Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamı ile ilgili bir öyküyü okuduğumuzu düşünelim. Mustafa Kemal Atatürk'ün doğum tarihinin 1881 olduğunu göz ile algılayan zihin, 1881'in ilkokulda öğrenci numarası olduğunu düşünebilir. Bu süreçte ilkokulda yaşadığı bir takım olumsuz durumları hayal ederek okuma sürecinde gözün algıladığı ile zihindeki şemaları farklı boyutlara bürünebilir. Tekniğin uygulanmasında öncelikle metin okutulur, okuma süreci durdurularak bireyin metinden kopması sağlanır ve daha sonra tekrar metne dönülür. Bu teknik sayesinde hayal gücü, sıra dışılık ile mantıksal metin arasında bir ilişki kurulur. Tekniğin sınıf içi uygulamasında öğrencilerden metni

okumaları istenir. Daha sonra gözlerini kapamaları ve hayallere dalmaları beklenir. Kurulacak hayaller metinde yer alan bilgilerle ilgili olmalıdır. Daha sonra tekrar metne dönülerek hayal gücü ile metin arasında ilişki kurulması sağlanır. Metin okunduktan sonra hayal gücünde yaratılan durumlar ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılabilir. Bu teknik özellikle yaratıcı okuma sürecinin (Ada, 1987) son basamağı olan “yaratıcı okuma” basamağında kolaylıkla kullanılabilir. Bu teknik okutulan bir metin üzerinde öğrencilerin konuşturulması ile karıştırılmamalıdır. Metin üzerinde konuşma tekniğinde metne bağlılık ve mantıksal ilişkiler şart iken zihin göz ayrımı tekniğinde böyle bir zorunluluk bulunmaktadır.

i. Satır değiştirme (satır karıştırılması): Bu teknik üst düzey bir yaratıcı okuma tekniği olup daha çok üst sınıflarda kullanılmaktadır. Bir makale ya da gazete okunurken normal okuma akışının dışına çıkılarak karışık okuma sağlanır. Biz gazetede öncelikle sayfanın sol tarafındaki sütunlar yukarıdan aşağıya okunur daha sonra ise sağ taraftaki sütunlar yukarıdan aşağıya okunur. Bu tekniğin uygulanışı Tablo 2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 2.4.

Satır Değiştirme Örneği

1	2
.....	
.....	
.....	
.....	
3	4
.....	
.....	
.....	
.....	

Tablo 2.4’e bakıldığında normal şartlarda okuma sırası 1, 2, 3 ve 4 şeklinde iken satır değiştirme tekniğinde okuma sırası 1, 3, 2 ve 4 şeklinde olacaktır.

Tekniğin uygulanışında öğrencilerden sadece sol satırlar okutularak sağ satırları tahmin etmeleri istenebilir veya iki yazın arasında ilişki kurdurulabilir. Bu teknik görseller üzerinde de uygulanabilir. Örnek vermek gerekirse herhangi bir gazete okuduğumuzu düşünelim. Gazetenin sol üst tarafında şampiyon olmuş bir tenisçinin mutluluktan attığı çığlıklara ilişkin bir görsel olduğunu varsayalım. Bu resmin hemen altında ise sis nedeniyle

uçakların rötar yaptığına ilişkin bir resim olduğunu düşünürsek, resimlerin sağ taraflarındaki yazıları okumadan iki resim arasında anlamlı bir ilişki kurma yoluna gidilebilir. Örneğin üst resimdeki tenisçinin çığlık atmasına bakarak alt resim incelenir ve “benim de uçağım rötar yapsa bende sinirlenip bu şekilde çığlık atardım” denilebilir.

j. *Satırlar arası akış*: Bu teknikte satırları birleştirilerek yeni anlamlar ortaya koyma ön plandadır. Tekniği daha iyi anlamak için Tablo 2.5’e bakılabilir:

Tablo 2.5.

Satırlar Arası Akış Örneği

1.....	8.....
...2.....	...9.....
.....3.....10.....
.....4.....11.....
.....5.....12.....
.....6.....13.....
.....7.....14.....

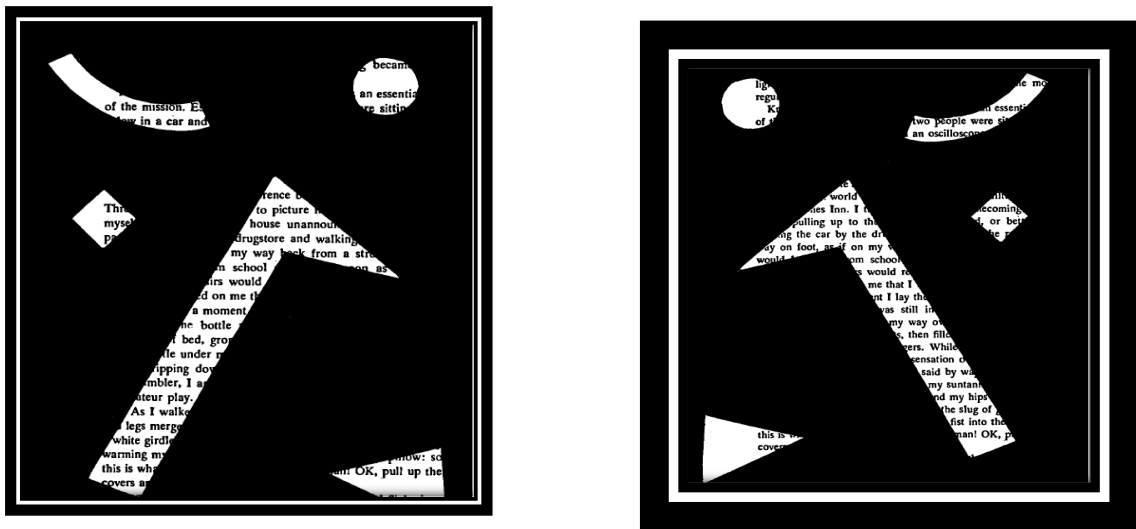
Yukarıda bir kitabın şekli görülmektedir. Normal okuma sürecinde okuma sırası 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 şeklinde iken öğrenciler anlamsal bütünlük aramadan 1, 8, 2, 9, 3, 10, 4, 11, 5, 12, 6, 13, 7 ve 14 şeklinde ya da 1, 11, 5, 12... vb. şekillerde okuma sırası yapabilir. Bu tekniğin temel amacı hayal gücünü geliştirmek ve okumayı eğlenceli hala getirmek olduğundan cümleler arasında anlamsal bütünlük üzerinde durulmamalıdır.

k. *Kitapların düellosu*: Bu teknik kısaca aynı anda iki kitabın okunması üzerine yapılandırılır. Teknik uygulanırken benzer ya da tamamen farklı konularda iki kitap belirlenir. Öncelikle ilk kitaptan bir bölüm ya da bir sayfa okunur daha sonra ise diğer kitaptan benzer şekilde bir sayfa ya da bölüm okunarak süreç bu şekilde devam eder. Özellikle dönem ödevlerinde öğrencilerin belirli bir konuyu araştırırken aynı anda birden fazla kitap kullandıkları ve okudukları bilinmektedir. Bu teknik ile öğrencilere birden fazla kitabın eşgüdüm içerisinde etkin kullanma becerisi kazandırılır. Bir filozof ya da bilim adamının düşüncelerini analiz eden bir kitap okunurken, bilgilerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla adı geçen filozof ya da bilim adamının kendi kitabı da aynı anda okunarak bilgilerin tutarlılığına bakılır ve eleştirel bakış açısı kazandırılabilir. Bu tekniğin daha radikal ve

mekanik hali olan her kitaptan birer satır ya da birer bölüm okuma ise daha üst sınıflarda kullanılabilir.

l. Gün tonlaması/ Gece tonlaması: Birçok göz illüzyonunda olduğu gibi okuma sürecinde de yazınsal ürünler okuma sonrası insan zihninde yer etmektedir. Beyaz bir kâğıt üstündeki kırmızı çembere uzun süre bakan birisi daha sonra boş bir beyaz kâğıda baktığında kısa süreli de olsa kırmızı bir çember görmektedir. Bu örnekte olduğu gibi okuma sonrası insan zihninde okunan metinle ilgili bazı olgular solukta olsa yer etmektedir. Güçlü okumalarda (ilgi çeken metin, iyi okuyucu) kalıntılar daha fazla iken göz atma tarzı okumalarda bu izler daha az olmaktadır. Bu duruma örnek olarak kabuslar verilebilir. Görsel ya da yazınsal bir korku türü okunduğunda ya da izlendiğinde gece uyuyan çocuk okuduğu ya da izlediği ürünün etkisi ile kabuslar görmeye başlar. Bu durum metinler arası okuma ile de ilişkilidir. Metinlerarası okuma sürecinin temel açıklaması olan “hiçbir yazınsal ürün yeni değildir, daima kendinden önceki ürünlerden izler taşır” anlayış ile benzerdir. Bu tarz isler aslında okumanın insan üzerindeki etkisini göstermektedir. Yaratıcı okuma sürecinde öncelikle öğrencilere metin ya da kitap okutulur ve belirli bir süre geçmesi beklenir. Daha sonra öğrencilerle birlikte kitabın bıraktığı izler üzerinde konuşmalar yaptırılabilir.

m. Şablon çizimi: Bu teknikte öncelikle kitap sayfaları büyüklüğünde boş bir kâğıt temin edilir. Bu sayfadan çeşitli şekiller kesilerek çıkartılır. Daha sonra kitap üzerine konularak kesilen yerlerdeki yazınlar okunur. Hazırlanan kâğıt sayfa üzerinde sola sağa çevrilerek farklı yazıların okunması sağlanabilir. Bu tekniğe örnek olarak Padgett (1997, s. 92-93) şu görselleri (Şekil 2.1.) örnek olarak vermiştir.



Şekil 2.1: Şablon çizimi tekniğine ilişkin görsel

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi hazırlanan sayfa metin üzerine koyularak ve gezdirilerek görülen kısımlardaki yazılar okutulur. Tekniğin bir diğer uygulanış şeklinde ise görülen

kısımlardaki yazılara bakarak metnin tümünü, konusunu ya da ana fikrini tahmin etme çalışmaları yapılabilir.

n. Sessizlik: Bu teknik yabancı bir metni ele alarak kendi anadilinde tekrardan yazma şeklinde uygulanır. Buna örnek olarak ünlü yönetmen Woody Allen'in ilk filmi olan "What's up, tiger Lilly?" filmi gösterilebilir. Aslen Japonca olan ve bir mafya çetesini anlatan filmi ele alan Woody Allen hiç Japonca bilmemesine ve tercüman kullanmamasına rağmen filmin görsellerini ele alarak İngilizce alt yazı oluşturmuş ve filmi bir komedi filmine dönüştürmüştür. Buna benzer şekilde İspanyolca veya farklı bir dilde yazılmış metni görsellerine bakarak Türkçeye çevirme çalışmaları yapılabilir. Teknik konuşma baloncukları boş bırakılmış karikatürlerde veya çizgi romanlarda da kolayca uygulanabilir. Bu teknikte öğretmenler anlamsal yapıya değil yaratıcılık öğelerine önem vermelidir.

o. Yabancı dil: Bu teknikte Rusça, Çince veya Japonca gibi yazınsal alfabeti şekillerden oluşan dillerden metinler ele alınarak bunların anadile çevirisi yapılır. Öğrenciler orijinal metindeki anlamları bilmeden istediği bir konuda metni dönüştürebilir. Bu tekniğin üst sınıflarda kullanımında ise her bir şekil bir kelime ya da bir harf ya da kelime ile eşleştirilir ve tüm çevirilerde bu kurala uyulması sağlanır.

p. Boş sayfa okuma: Bu tekniğin kullanımı kolay olduğundan özellikle ilkökul düzeyinde uygulanabilir. Boş bir sayfa alan öğrenci sınıfın karşısına geçerek sayfada yazınsal bir metin varmış gibi hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak metni okur. Bu süreçte gözlerin soldan sağa akışı da sağlanarak gerçekçi bir okuma izlenimi verilebilir. Tekniğin zorluk derecesini artırmada ise geri dönüşler sağlanarak hafıza becerisi de devreye sokulabilir.

2.7.Tutum

2.7.1. Tutumun Tanımı

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010, s. 13). Tanıma bakıldığında tutumun birden çok olgunun bileşkesinden oluşan bir yapı olduğu görülmektedir.

Thurstone (1928) tutumu "karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları ve özel bir konudaki inançların bütünü" (s.531) olarak tanımlamaktadır (akt. Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013, s. 81). Tutum olgusunun temelinde yatan temel nokta "ön yaşantılar/ön bilgiler"dir.

Bireyin geçmişte yaşadıkları olay ve olgular gelecekte nesne veya kişilere karşı olumlu ya da olumsuz tutum gerçekleştirmesinin temelini oluşturmaktadır.

Tutumla ilgili diğer tanımlara baktığımızda;

Smith'e (1968, s. 453) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, s. 118). Baysal (1981, s. 10) ise tutumu, ön eğilimlerin daha kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi şeklinde nitelendirmiştir. Tezbaşaran'a göre (1997) tutum, bir tepkide bulunma eğilimidir. Bu tepki geçmiş yaşantıların doğrultusunda olumlu ya da olumsuz olabileceği gibi bu yaşantıların etkililiği sonucu şiddetli ya da hafif düzeyde görülebilir. Tutum, bir insanın belirli bir davranışı gösterme konusunda sahip olduğu olumlu veya olumsuz hislerine karşılık gelmektedir (Çelik, 2013, s. 174). Türk Dil Kurumu ise tutumu; bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi (TDK, 2017) olarak tanımlamaktadır. Özgüven (2000) ise tutumu; "bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir" diye tanımlamaktadır.

2.7.2. Tutum Nasıl Geliştirilir

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturuçu ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz veya nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eş güdüm olmak zorundadır (İnceoğlu, 2010, s. 20).

Tutumlar önceden kazanılmış olan deneyimlerin edinilen bilgilerle örgütlenmesi sonucu oluşmaktadır. Söz konusu deneyim ve bilgiler değiştiğinde tutumların da değişmesi olasıdır (İnceoğlu, 2000, s. 8). Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin herhangi bir nesne ya da kişiye karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri için öncelikle öğrencinin mevcut durumdaki olumsuz tutumlarının sebepleri araştırılmalı ve geçmişte buna yol açan sebepler incelenmelidir.

Okuma tutumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekâ sayılabilir (Garrett, 2002'den akt.

Ogurlu, 2014, s. 30). Bu faktörlerden yetenek, cinsiyet ve zekâ gibi olgular değiştirilmesi zor ya da imkânsız olsa da diğer faktörlerin belirli düzenlemeler ile değiştirilmesi mümkündür. Öğretmenler öğrencilerin özellikle akademik bağlamda olumlu tutumlar geliştirmeleri için öğrencilerin öz benliklerini geliştirici çalışmalar ve ilgi artırıcı etkinlikler yapmalıdır. Ayrıca ev ortamı da tutumları etkileyen bir faktör olması nedeniyle özellikle okul-aile iş birliğinin etkin ve işlevsel bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Tutumlar kişiliğin en önemli bir parçasını oluşturmakla beraber, onların aynı zaman da toplum içinde sosyal, kültürel, politik yerini belirleyici bir öneme sahiptir (Bohner ve Wanke, 2002'den akt. Yaşar, 2014, s. 60).

2.7.3. Okumaya Yönelik Tutum Geliştirme

Okuma alışkanlığı; bireyin okumayı bir gereksinim olarak algılaması, bunu yaşadığı sürece düzenli bir şekilde ve eleştireci bir gözle bakarak gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Bınarbaşı, 2006, s.13). Bu kapsamda öğretmenlerin okumaya yönelik ilgiyi artırmada öğrenciye okumanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Günlük hayatta okumanın ne kadar önemi olduğu veya okuma becerisine sahip olunmaz ise ne gibi sorunlar yaşanacağı hakkında bilgilendirici etkinlikler yapılabilir.

Kitap okuma alışkanlığının eğitim sistemindeki uygulamalarla doğrudan ilişkisi bulunduğunu belirtmek mümkündür. Öğrencileri ezbere yönelten bir anlayışta kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi mümkün görülmemektedir (Gömleksiz, 2004, s. 187). Özellikle tutumun duygusal bir olgu olması nedeniyle yapısalcı anlayışın temel fraksiyonlarının tutumları geliştirmede yetersiz kaldığı bilinen bir gerçektir. Yapısalcı yani ezberci anlayış ile bir olguya karşı korku ya da nefret gibi davranış örüntüleri kazandırılabilse de tutum gibi üst düzey bir olgunun kazandırılması için bireyin duygusal yönünü de ele alan yapılandırmacı anlayış gibi bir yaklaşımın kullanılması gerekmektedir.

Okuma alışkanlığı diğer dil becerilerindeki başarıyı etkileyecek şekilde insanların görüş ve düşünce ufuklarını genişletmektedir. (Koçyiğit, 1990, s. 29). Ülkemizde okuma alışkanlığının çok düşük olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktadan yola çıkarak okuma alışkanlığının kazanılması, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanması temel eğitim sürecinde kazandırılması gereken önemli hedeflerdendir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmanın etkili yollarından birisi de stratejiye dayalı okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2010, s. 765). Okuma becerisini

geliştirebilecek tüm strateji, yöntem ve tekniklerin okumaya yönelik tutumu da olumlu etkilemesi düşünülmektedir.

Bilgi birikiminin hızlı bir şekilde arttığı, bilim ve teknolojinin insan hayatında sürekli değişimleri zorunlu kıldığı dünyada, yaşam boyu öğrenmenin de önemi bir kat daha artmaktadır. Bireyin yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir (Bozpolat, 2010, s. 412). Bilgi çağında bireylerden ihtiyaçları doğrultusunda bilgi edinme becerisini kazanmalarıdır. Bu bağlamda özellikle bilgi edinmede temel beceri olarak görülen okumanın önemi yadsınamaz. Tutumlar bireyin eğitim sürecinde çok önemli bir yer tutar; zira eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinin artması, öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve diğer eğitim-öğretim unsurlarına yönelik olumlu eğilim göstermesine bağlıdır. Eğitim-öğretim süreci içinde okuma etkinliğine karşı da olumlu bir bakış açısı kazandırılması beklenmektedir (Sallabaş, 2008, s. 147).

Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelmekte ve bu durum öğrencinin okuma derslerini ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili tecrübelerine bağlıdır. Okumanın yararına ilişkin algıları olan, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir (Çakıcı, 2007, s. 68). Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmada rol model olunması özel bir önem arz etmektedir. Özellikle ailelerin evde kitap okumaları, çocukları ile birlikte kitapçıları gezmesi ya da kitap alışverişi yapması öğrencilerde okumaya yönelik tutumu artırmada etkili olacaktır.

İyi bir okuyucu olmak için olumlu bir tutum gereklidir. Olumlu tutumun temelinde güven yatmaktadır. İyi ve başarılı okuyucu kendine, okuma yeteneğine güvenir (Flemming, 1996'den akt Çakıcı, 2007, s. 69). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %5'inin boş zamanlarını kütüphanelerde değerlendirdiği, ders dışı kitap okuyanların oranının ise %26 olduğu belirlenmiştir (Esgin ve Karadağ, 2000, s. 21).

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin yarısından fazlasının yeterli düzeyde kitap okuma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini vurgulamaktadır.

Okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için özellikle şu başlıklara dikkat edilmelidir:

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığına,

- okuma güdüsünü oluşturmadaki etkisi sebebiyle önem taşıyan nitelikli bir okuyan arkadaş grubuna, yakın çevre ve topluma,
- okumaya ve kitaba olumlu bakan bir çevreye; okumanın, toplumsal hayat içinde doğal bir parça olarak görülmesine;
- bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli tutarlı bir devlet politikasının varlığına,
- bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmalarına,
- okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemine,
- üzerine düşeni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlara,
- bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçlarına,
- okuma alışkanlığını köklü biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programlarına,
- bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyallerine,
- okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü olan halk kütüphanelerine ihtiyaç vardır (Yılmaz, 1990'den akt. Mete, 2012, s. 46).

Okumaya yönelik tutumla ilgili araştırmalar sonucunda elde edilen önemli bulgular şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okumaya yönelik tutumlar zamanla daha kötü bir hale gelmektedir.
- Okumaya yönelik tutumlar özellikle kötü okuyucular arasında hızlı bir şekilde kötüye gitmektedir.
- Kızlar, erkeklerden daha olumlu okumaya yönelik tutuma sahiptirler.
- Etnik grup üyelerinin okumaya yönelik tutumla aralarında güçlü bir ilişki yoktur.
- Öğretim yöntemlerinin tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi vardır (McKenna ve Stahl, 2003'den akt. Çakıcı, 2007, s. 70).

2.7.4. Okumaya Yönelik Tutumu Artırmada Metinlerin Rolü

Eğitimde, özellikle dil eğitiminde, metinlerin yeri çok önemlidir. Çünkü dil eğitimi, büyük oranda metinler merkezinde gerçekleştirilmektedir (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 39-49). Özellikle okuma becerisinin geliştirilmesinde ve okumaya yönelik tutumu artırmada metinler önemli yer tutmaktadır. Okuma becerisi için temel teşkil eden okuma metinlerinin öğrencinin düzeyine uygun olması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi ve gerekli

görsellere sahip olması öğrencinin kitaba karşı ilgi duymasına dolayısıyla da olumlu tutum geliştirmesine yol açacaktır.

Her metnin ders materyali olarak kullanılması elbette mümkün değildir. Derste kullanılacak metinlerin, hedef kitlelerin seviyesine, Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması şarttır (Duman, 2003, s. 152). Türkçe ders kitaplarında okutulacak metinler belirlenirken öğrencilerin yaş, merak ve hayal dünyalarına yönelik tercihler yapılmalıdır (Yurt ve Arslan, 2015, s. 318). Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrencinin dil ve anlama becerileri etkileşimsel, yani metinle etkileşim süresine bağlı olarak gelişmektedir. Okuma sürecinde, metinde sunulan bilgi ve düşüncelerle öğrencinin ön bilgileri etkileşmektedir. Bu etkileşim sonucu metindeki bilgiler alınmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Metinlerin kısa olması öğrencinin metinle daha az etkileşmesine, öğrenciye daha az bilgi ve düşüncenin sunulmasına, etkileşim süresi ile yoğunluğunun az olmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kısa metinlere alışan öğrenciler uzun metinleri okurken sıkılmakta ve anlam zincirini izlemekte güçlük çekmektedir (Güneş, 2013, s. 9).

MEB (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda Türkçe dersi kapsamında kullanılacak metinlerin şu özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır;

- Metinler, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
- Laik, sosyal ve hukuk devleti anlayışına ters düşen ifadeler yer verilmemelidir.
- Metinler millî kültür ve değerlerimize uygun olmalıdır.
- Metinler Türkçe'nin güzellik ve inceliklerini yansıtmalı ve edebî değer taşımalıdır.
- Metinler bilimsel ve farklı bakış açılarına yönlendirici olmalıdır.
- Metinlerde bilimsel hata ve bilimselliğe aykırı ifadeler bulunmamalıdır.
- Metinler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel becerilerini ve kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere ve hukukun üstünlüğüne aykırı öğeler yer almamalıdır.
- Metinlerde siyasi ve ideolojik anlama gelebilecek ifadeler yer almamalıdır.
- Metinlerde mantık dokusu ve konu bütünlüğü olmalıdır.
- Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
- Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. içeren öğeler yer almamalıdır.

- Metinler çocuğun yaşına, sınıf seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olmalı, çocukta merak uyandırmalı, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır.
- Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.
- Metinler öğrencilerin hayal dünyalarını, yaratıcılıklarını zenginleştirecek ve öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
- Metinlerde yer alan ifadeler anlatım, yazım ve noktalama yönünden Türkçenin kurallarına uygun olmalı, olmayanlar düzeltilmelidir.
- Metinlerdeki düzenlemelerde Türk Dil Kurumu Sözlük ve Yazım Kılavuzu'nun son basımı esas alınmalıdır.
- Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
- Yabancı dillerden alınmış, dilimize yerleşmemiş kelimeler yerine Türkçeleri tercih edilmelidir.
- Metinlerde düzenleme metnin özünü, anlam bütünlüğünü ve verilmek istenen mesajı bozmayacak şekilde yapılmalıdır.
- Metinler öğrencinin seviyesi göz önünde bulundurularak söz varlığını geliştirecek nitelikte kelime ve kelime grubu içermelidir.
- Çeviri metinlerin seçiminde Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
- Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda seçilen bilgilendirici metinlerde bilgi, doğrudan verilebileceği gibi öyküleyici anlatım yoluyla da verilebilir.

2015 Türkçe Öğretimi Programı'na (MEB, 2015) göre ise Türkçe ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin aşağıdaki nitelikleri sağlaması gerekir:

- Metinler, dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek özelliklere sahip olmalıdır.
- Metinler, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olmalıdır.
- Metinler, öğrencilerin ruh dünyalarını olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olmamalıdır.
- Metinde geçen, yazarın ve dönemin özellikli söyleyişinde, imlasında değişiklik yapılmamalı; açıklama gereken yerlerde parantez içi ifadeler veya dipnotlar kullanılmalıdır. Türkçenin dönemsellik ve tarihî değişimini gösteren "Oturmağa geldim.", "Özür dilemekliğim icap eder.", "Farkında olmıyarak çarptım.", "Haluk'un

Vedaı'nı okuyorum.” gibi özellikli söyleyişler ve yazımlar orijinal metindeki hâliyle muhafaza edilmelidir.

- Alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebî değer taşıyan metinler alınmalıdır. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarının eserinden alınmalıdır. Ayrıca “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır.
- Bir sınıf seviyesi için seçilen bir metin, başka bir sınıf için kullanılmamalıdır.
- Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
- Seçilen metinler, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.
- Bir sınıfta aynı sanatçıdan, farklı türlerde olmak koşuluyla en fazla iki metin alınabilir.
- Roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerin tamamı kitaba alınamayacağı için bu eserlerin en uygun kısmı veya kısımları kazanımlar da dikkate alınarak seçilmelidir. Metnin başında eserin seçilen bölümüne kadarki kısa özeti verilmeli, seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır. Seçilen metnin arkasından eserin sonraki bölümlerinin özeti verilmelidir.
- Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarına alınacak metinlerden eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılabilir.
- Gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak ve öz geçmiş türlerinde özgün metinlerin yanı sıra ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler dışında ders kitabı yazarları tarafından yazılan metinlere yer verilmez.
- Bilgilendirici metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metinlerin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilir.
- Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir. Seçilen bölümün künye bilgileri açık olarak verilir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yaratıcı okuma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı alan yazın incelenmiştir.

Yurtiçi Araştırmaları

Yaratıcı okuma ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan deneysel veya uygulamalı çalışma sayısı sınırlıdır. Bu konu daha çok teorik boyutlarında incelenmiştir. Alan yazında ulaşılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Uzun (2009) araştırmasında, Moorman ve Ram'ın geliştirdiği (1994a 1994b, 1999) işlevsel okuma kuramını incelemiştir. Araştırmada işlevsel okuma kuramının eğitim-öğretim ortamları için tanımlanan hedef davranışların tanımlanmasında ve öğrenciyi bu davranışlara yönlendirmekte kullanılacak tüm metinlerin seçiminde hem uzmanlar için elverişli bir başlangıç noktası sunduğunu hem de bu ortamlarda kullanılmakta olan ders malzemelerinin niteliğinin değerlendirilmesinde anahtar bir rol üstlendiğini belirtmiştir.

Türkel ve Ünlücömert (2013) çalışmalarında “adım adım yaratıcı okuma” adını verdikleri okuma yöntemiyle gerçekleştirilen okuma süreçlerine ilişkin öğrenci değerlendirmelerini betimlemişlerdir. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin adım adım yaratıcı okuma yöntemi ile okuma sürecine ilişkin olarak genel anlamda olumlu duygu yansıttıkları, okumaya yönelik ilgilerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri ve bu şekilde okumayı daha önceki okuma süreçlerine göre daha keyifli ve daha yararlı buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hızır (2014) çalışmasında yaratıcı okuma yoluyla yapılan etkinliklerle bireylerin yaratıcı düşünme, yaratıcı ürünler ve yaratıcı çözümler ortaya koyma becerilerini artırmayı hedeflemiştir. Yaratıcı okumanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği hipoteziyle yapılan çalışmada bir grup ortaokul öğrencisine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmış, ardından yaratıcı okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı görülmüştür.

Kasap ve Susar Kırmızı (2017) araştırmalarında yaratıcı okuma sürecini değerlendirmeye ilişkin bir ölçek geliştirmişlerdir. 28 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,86'dır.

Susar Kırmızı ve Kasap (2017) yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarına etkisini inceledikleri araştırmada yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yurtdışı Araştırmaları

Barnhardt (1963) araştırmasında öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede öğretmenlerin iyi bir eğitimci olmalarının yanı sıra öğrencilerin düşüncelerini ve hissettiklerini de ortaya çıkaracak faaliyetler yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Dilworth (1977) araştırmasında şiirsel metinlerin yaratıcı ve doğrudan okuma yöntemleri ile öğretimi arasındaki farkı incelemiştir. 50 öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda şiirsel metinlerin yaratıcı şekilde öğretildiğinde daha iyi anlaşıldığını ve yaratıcı okumanın şiirden zevk alma duygusunu artırdığını vurgulamıştır. Kısaca yapılan istatistiki analizlerde yaratıcı okuma ile doğrudan okuma arasında şiirsel metinleri anlama ve şiirsel metinlerden hoşlanma olguları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Dunn (1979) araştırmasında özel eğitime muhtaç öğrencilerin okuma başarılarının yaratıcı okuma aktiviteleri ile geliştirilebileceğini ancak bunun için uygun ortam ve yöntemlerin kullanılması ve öğrencilere sorumluluk verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ada (1987) çalışmasında yaratıcı okumaya ilişkin bir metodoloji sunmuştur. Alma Flor Ada'ya göre yaratıcı okuma genel olarak tanımlama, kişisel yorum, eleştirel bakış ve yaratıcı okuma süreçlerinden oluşmaktadır.

Moorman ve Ram (1994) çalışmalarında yaratıcı okumanın diğer okuma türlerine göre ihmal edildiğini belirtip yaratıcı okumanın psikolojik ve eğitsel yönlerini temel alarak işlevsel bir okuma teorisi geliştirmişlerdir. Bu yaratıcı okuma teorisi bilim kurgu hikâyelerinden oluşan öykü analizi ve yaratıcılığı harmanlayan bir sistemdir. Araştırma sonucunda oluşturulan teorinin yaratıcı okuma ve anlamlandırma becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Moorman ve Ram (1996) araştırmalarında, daha önceki (1994) çalışmalarında teorisini oluşturdukları yaratıcı okumanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması sonucu ontolojik gerçeklik olgusunu ve esnek çalışmayı artırdığını belirtmişlerdir.

Ritchie vd. (2013) araştırmalarında okuma ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiş, 855 ikiz ile yapılan çalışmada öğrencilerin okuma becerileri CORE testi ile yaratıcılık becerileri ise yetenek testi olan QCST, 12 sorudan oluşan NEO-FFI ve 48 sorudan oluşan NEO-PI-R ölçekleri ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda okuma ile yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly (2013) çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin aşına oldukları kültürlere özgü hikâye ve masalların yaratıcı okuma

becerisini, dil öğrenme arzularını, kelime hazinelerini ve iletişim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Dollins (2016) araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan yaratıcı okumaya benzer bir süreç olan “close reading” uygulamasının öğrencilerde okumaya yönelik ilgiyi artırdığı, öğrencilerin metinleri daha detaylı okuyup arkadaşları ile paylaştığı ve okuduğu metni tekrar yazarken yaratıcılık özelliklerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın yöntemi nicel desen üzerinden yapılandırılmıştır. Nicel araştırma süreci var olan teoriler üzerinden deney ve gözlemler yapılmasına dayanmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2001). Benzer şekilde Creswell'e (2003, s. 18) göre nicel araştırma yaklaşımı deneysel veya gözlemsel stratejileri kullanarak, istatistiksel sonuçlara ulaşmak için veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır.

Çalışmada yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Öntest-son test kontrol gruplu seçkisiz desende öncelikle daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Uygulama öncesinde iki gruptan da bağımlı değişkene ilişkin ölçümler alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçümleri elde edilir (Büyüköztürk, vd., 2012, s. 204-205). Deneme modelleri değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan modellerdir (Büyüköztürk, 2014, s. 3). Öntest-son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Brogan ve Kutner, 1980; Karasar, 2011, s. 97). Uygulanan deneysel desene ilişkin sembolik gösterim Tablo 3.1'de verilmiştir (Ross ve Morrison, 2003, s. 1022-1023; Büyüköztürk, 2014, s. 205);

Tablo 3.1

Ön test, Son test ve İzleme Testli, Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen Sembolik Gösterimi

	Çalışma Grupları	Ön Test	İşlem	Son Test
R	D	O1	X1	O3
R	K	O2	X2	O4

Sembollere ilişkin bilgiler şunlardır;

D: Deney grubu

X1: Yaratıcı Okumaya dayalı Türkçe Öğretim Programı

K: Kontrol grubu

X2: 2015 Milli Eğitim Türkçe öğretim programı

R: Randomness (deneklerin yansız atamaları)

O4: Kontrol grubunun son test ölçümleri

O2: Kontrol grubunun ön test ölçümleri

O3: Deney grubunun son test ölçümleri

O1: Deney grubunun ön test ölçümleri

Deneysel çalışmada kullanılan ölçeklere/testlere ve programlara ilişkin nitel veriler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Deneysel Çalışma Süreci

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Kontrol Grubu	- Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi	METÖP: Milli Eğitim Türkçe Öğretim Programı	- Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi
	- Yaratıcı düşünme ölçeği		- Yaratıcı düşünme ölçeği
	- Okumaya yönelik tutum ölçeği		- Okumaya yönelik tutum ölçeği
	- Yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği		- Yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği
Deney Grubu	- Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi	YODTÖP: Yaratıcı Okumaya Dayalı Türkçe Öğretim Programı	- Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi
	- Yaratıcı düşünme ölçeği		- Yaratıcı düşünme ölçeği
	- Okumaya yönelik tutum ölçeği		- Okumaya yönelik tutum ölçeği
	- Yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği		- Yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği
			- Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bir hipotezin diğer varsayımlardan soyutlanarak tek başına test edilmesinin mümkün olamayacağı görüşü Duhem-Quine ilkesi olarak adlandırılmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 9). Sistem açısından eğitimin 3 temel ögesi bulunmaktadır bunlar; girdi (öğretmen-öğrenci-aile), süreç (öğretim programı-öğretmen-öğrenci) ve çıktı (yeni davranışlar) (Büyükalan Filiz, 2011, s. 5). Bu bağlamda eğitime yön veren dört temel değişken olduğu söylenebilir. Bu değişkenler öğrenci, öğretmen, eğitim programı ve ailedir. Duhem-Quine ilkesi gereği hipotezin doğrulanması veya yanlışlanmasını tamamen programa bağlayabilmemiz için öğrenci ve öğretmen değişkenlerini kontrol altına almamız gerekmektedir. Her ne kadar sosyal bilimlerde tamamen denklik, eşitlik ve deneysellik olgularına yer verilmesi de kısmen de olsa bu değişkenlerin kontrol altına alınması çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda normal deneysel desenlerinde yapılan grup eşlemesine bu çalışmada öğretmen eşlemesi de eklenmiştir. Bu kapsamda deney (araştırmacı) ve kontrol grubundaki öğretmenlerin kıdem, eğitim düzeyi, mezuniyet durumu ve yaş gibi değişkenler ölçüt alınarak denklik sağlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında birbirlerine denk oldukları varsayılan (istatistiki olarak deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları denkleştirilse de

psiko-sosyal ve fiziksel özellikleri çalışma dışı bırakılmıştır) 2 ayrı 4. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu gruplardan birisi deney diğeri ise kontrol grubudur. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik'ten alınan izin doğrultusunda Denizli Pamukkale İlçesi Ressay İbrahim Çallı İlkokulu'nda uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında deney ve kontrol grupları tespit edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu 19 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu 11 kız ve 8 erkek öğrenciden oluşurken kontrol grubu 10 kız 9 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ön testlerde her bir ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemede kullanılacak analiz yöntemini seçmek için dağılımın normallik durumuna bakılmıştır. Dağılımın normalliği iki aşamada incelenmiş olup ilk aşamada grupların çarpıklık ve basıklık katsayılarına daha sonra ise Lilliefors / Shapiro Wilks test sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 3.3'de her bir ölçeğin ön testlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayısı gösterilmiştir.

Tablo 3. 3

Okuduğunu Anlama Başarı, Okumaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Okuma Algısı Ve Yaratıcı Düşünme Ölçme Araçlarına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Oranları

Ölçek		Basıklık Değeri	Basıklık St. Hata	Çarpıklık değeri	Çarpıklık st. hata
Okuduğunu anlama başarı testi	Deney	,494	1,014	,929	,524
	Kontrol	-,820	1,014	-,716	,524
Okumaya yönelik tutum ölçeği	Deney	,140	1,014	-0.868	,524
	Kontrol	-,851	1,014	-,794	,524
Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği	Deney	-0,173	1,014	-,706	,524
	Kontrol	,347	1,014	-0,706	,524
Yaratıcı düşünme ölçeği	Deney	-,113	1,014	,064	,524
	Kontrol	-1,274	1,014	-,088	,524

Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret' e (2004, s. 49) göre çarpıklık katsayısı -1 ve +1 arasında bir değer alıyor ise dağılım normaldir. Bu kapsamda okuduğunu anlama ölçeğinde deney grubunun basıklık değerinin 0.49 ve çarpıklık değerinin 0.92 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubunun çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması nedeniyle grubun normal dağıldığını söyleyebiliriz. Benzer şekilde kontrol grubunun basıklık değeri -0.82 iken çarpıklık değeri -0.71'dir. Bu bağlamda kontrol grubunun çarpıklık değerleri de +1 ile -1 arasındadır. Sonuç olarak grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin baz alarak normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Yaratıcı düşünme ölçeğinin verilerine bakıldığında; Basıklık ve çarpıklık dağılımın normalliği hakkında bilgi vermekle birlikte serinin basık ya da sivri olmaması, serinin normal (mesokurtic) dağılan bir seri olduğunun göstergesidir (Lorcu, 2015, s. 45). Dağılımın

normalliğini tespit etmede basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) araştırmalarında dağılımın normal olması için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Morgan, vd.' e (2004, s. 49) göre çarpıklık katsayısı -1 ve +1 arasında bir değer alıyor ise dağılım normaldir. Bu kapsamda deney grubunun basıklık değerinin -0.11 ve çarpıklık değerinin 0.64 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubunun basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması nedeniyle grubun normal dağıldığını söyleyebiliriz. Benzer şekilde kontrol grubunun basıklık değeri -1.27 iken çarpıklık değeri -0.08'dir. Bu bağlamda kontrol grubunun basıklık ve çarpıklık değerleri de +2 ile -2 arasındadır. Sonuç olarak grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin baz alarak normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3.44'e bakıldığında yaratıcı okuma algısı ölçeği deney ve kontrol gruplarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri görülmektedir. Dağılımın normalliğini tespit etmede basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) araştırmalarında dağılımın normal olması için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda deney grubunun basıklık değerinin -0.173 ve çarpıklık değerinin -0.706 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubunun basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması nedeniyle grubun normal dağıldığını söyleyebiliriz. Benzer şekilde kontrol grubunun basıklık değeri 0.347 iken çarpıklık değeri -0.706'dir. Bu bağlamda kontrol grubunun basıklık ve çarpıklık değerleri de +2 ile -2 arasındadır. Sonuç olarak grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin baz alarak normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği verilerine bakıldığında; deney grubunun basıklık değerinin 0.140 ve çarpıklık değerinin -0.868 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubunun basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması nedeniyle grubun normal dağıldığını söyleyebiliriz. Benzer şekilde kontrol grubunun basıklık değeri -0.851 iken çarpıklık değeri -0.794'dir. Bu bağlamda kontrol grubunun basıklık ve çarpıklık değerleri de +2 ile -2 arasındadır. Sonuç olarak grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin baz alarak normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test dağılımlarının normalliğinin belirlemede ayrıca diğer bir teknik olan Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Tablo 3.4'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının normal dağıldığını söyleyebiliriz.

Tablo 3.4

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Okumaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Okuma Algısı ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Ön Testlerine İlişkin Normallik Testleri

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
OB DG	,202	19	,040	,913	19	,085
OB KG	,238	19	,030	,871	19	,065
YDD	,168	19	,161	,911	19	,078
YDK	,171	19	,147	,977	19	,899
YOD	,180	19	,107	,923	19	,129
YOK	,115	19	,200*	,970	19	,772
OYTK	,153	19	,200*	,909	19	,070
OYTD	,233	19	,008	,916	19	,095

Tablo 3.4'e bakıldığında Kolmogorov-Smirnov yöntemine göre deney ve kontrol grupları normal dağılmamaktadır. Shapiro-Wilks yöntemine göre ise her bir ölçekte her iki grup da normal dağılmaktadır. Büyüköztürk'e (2011) göre örneklem (n) sayısı 50'nin üstünde ise Kolmogorov-Smirnov; 50'nin altında ise Shapiro-Wilks kullanılmalıdır.

Benzer şekilde Güriş ve Astar'a (2014, s. 183) göre $N > 50$ olduğunda Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması daha uygun olmaktadır. Bu kapsamda örneklem sayısının 19 olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun 19 kişiden oluşması sebebiyle normalliğe Shapiro-Wilks yöntemi ile bakılmıştır.

Bu kapsamda deney gruplarının sig değerleri= 0.085; 0.078; 0.129; 0.070 $p > 0.050$ ve kontrol gruplarının sig değeri 0.065; 0.899; 0.772; 0.095 ve $p > 0.050$ olduğundan her iki örneklem grubunun da normal dağıldığını söylemek mümkündür. Grupların normal dağılması nedeniyle deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutum, yaratıcı okuma algısı ve yaratıcı düşünme becerisi ön testlerine ilişkin farklılaşma parametrik testlerden bağımlı gruplar T testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı gruplar T testine ilişkin veriler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Okumaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Okuma Algısı ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Ön Testlerine İlişkin Farklılaşma Durumları

Bağımlı gruplar t testi								
	\bar{x}	ss	Standart hata	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	p
				Alt sınır	Üst sınır			
Obdtoplam	-,47368	4,03276	,92518	-2,41741	1,47004	-,512	18	,615
Obktoplamlam								
Ydodtoplamlam	-4,63158	15,12985	3,47103	-11,92393	2,66077	-1,334	18	,199
Ydoktoplamlam								
Yodtoplamlam	-3,84211	12,95403	2,97186	-10,08575	2,40154	-1,293	18	,212
Yoktoplamlam								
Oyotoktoplamlam	5,10526	13,25768	3,04152	-1,28473	11,49526	1,679	18	,111
Oyodotoktoplamlam								

Tablo 3.5'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında okuma başarısı açısından anlamlı bir farklılık yoktur sig=0.61, t18= -0,512 ve p>0.05. Bu kapsamda ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının okuma başarısı/becerisi açısından benzer özellikler gösterdikleri ve benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 3.5'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı düşünme becerisi açısından anlamlı bir farklılık yoktur sig=0.19, t18= -1,334 ve p>0.05. Bu kapsamda ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri açısından benzer özellikler gösterdikleri ve benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 3.5'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı okumaya yönelik algı açısından anlamlı bir farklılık yoktur sig=0.212, t18= -1,293 ve p>0.05. Bu kapsamda ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının yaratıcı okumaya ilişkin algıları açısından benzer özellikler gösterdikleri ve benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 3.5'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında okumaya yönelik tutum bağlamında anlamlı bir farklılık yoktur sig=0.111, t18= 1,679 ve p>0.05. Bu kapsamda ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları açısından benzer özellikler gösterdikleri ve benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi", "Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca nicel verilerin

elde edilmesinde; Whetton ve Cameron'un (2002) geliştirmiş olduğu "How creative are you?" adlı ölçeğin Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu olan "Ne Kadar Yaratıcısınız" ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.

Araştırmada Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği "OYTÖ" olarak kısaltılmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan "okumaya yönelik tutum ölçeği" için öncelikle kuramsal yapı oluşturulmuştur. Bu kapsamda ölçek geliştirme süreci ile ilgili veriler toplanmıştır. Birçok araştırmacı ölçek geliştirme süreci ile ilgili birtakım basamaklar ortaya koymuştur. Ölçek geliştirme sürecinde farklı araştırmacıların ölçek geliştirme süreci basamakları incelenmiş ve süreçsel bir temellendirme yapılmıştır. Özgün bir ölçek geliştirme sürecinde belirli işlem basamakları bulunmaktadır.

Seçer (2015, s. 47) bu basamakları şu şekilde belirtmiştir: 1. İhtiyacın belirlenmesi, 2. Alan yazın taraması, 3. Madde havuzu oluşturulması, 4. Uzman görüşü alma, 5. Teste ilk şeklini verme, 6. Örneklem grubunu belirleme, 7. Madde seçimi için pilot uygulama yapma, 8. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma, 9. İstatistiksel analiz sonrası uzman görüşü alma, 10. Pilot uygulama sonrası testin yeni halinin belirlenmesi, 11. İkinci pilot uygulamanın yapılması, 12. İkinci pilot uygulama sonrası istatistiksel analizlerin yapılması, 13. İstatistiksel analiz sonrası testin gözden geçirilmesi ve teste son şeklinin verilmesi, 14. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması, 15. Standardizasyon çalışması. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde bu basamaklar sırasıyla uygulanmıştır. Ölçek geliştirmeye ilişkin işlem basamakları ve bu basamaklarda yapılan uygulamalara ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Gereksinimlerin belirlenmesi

Cohen ve Swerdlik (2002) ölçek geliştirme ihtiyacını belirlemede araştırmacının yanıt araması gereken soruları şu şekilde belirtmiştir:

- Yeni bir ölçme aracına ihtiyaç var mı?
- Bu ölçek neyi ölçmeye çalışacak?
- Ölçeğin hedef grubu kim?
- Uygulama koşulları nelerdir?
- Uygulama ve tamamlama süresi olacak mı? (akt. Seçer, 2015, s. 48).

Alan yazına bakıldığında okuma ile ilgili birçok tutum ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeklerden bazıları "kitap okumaya yönelik tutum ölçekleri"dir

(Gömleksiz, 2004; Kahyaoğlu, 2011; Akçakaya vd., 2012; Susar Kırmızı, 2012; Doğan ve Çermik, 2016).

Alan yazında okumaya yönelik tutumla ilgili yapılan ölçekler bulunmakla birlikte bunlar ilköğretim 5. sınıfa (Başaran ve Ateş, 2009); ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflara (Özbay ve Uyar, 2009); ortaöğretim düzeyine (Akkaya ve Özdemir, 2013; Özdemir, 2013) ve öğretmen adaylarına (Kuzu ve Doğan, 2015) yönelik ölçekler olarak göze çarpmaktadır. Yapılan alan yazını taramasında ilkokul 4. sınıflarla ilgili bir ölçeğe rastlanamamıştır. Başaran ve Altuner (2016) tarafından 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir anket hazırlanmış olup anketin; katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde 3lü likert şeklinde daha çok kitap okumaya yönelik alışkanlığı ölçmek amacıyla hazırlanan bir anket olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin geliştirilme ihtiyacı buradan ortaya çıkmıştır.

Bu ölçek ile ölçülmek istenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu kapsamda hedef kitle ilkokul 4. sınıf öğrencileridir. Uygulama bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Alan yazın taraması

Ölçek maddeleri hazırlanmadan önce okumaya yönelik tutum ölçekleri incelenmiştir (Gömleksiz, 2004; Başaran ve Ateş, 2009; Özbay ve Uyar, 2009; Kahyaoğlu, 2011; Akçakaya vd., 2012; Susar Kırmızı, 2012; Özdemir, 2013; Kuzu ve Doğan, 2015; Doğan ve Çermik, 2016).

Madde havuzunun oluşturulması

Alan yazın incelendikten sonra daha önce hazırlanmış ölçek maddeleri dikkate alınarak “tutum” kavramının yapısına uygun şekilde yeni maddeler hazırlanmıştır. MEB’e bağlı ilkokullarda 49 4. sınıf öğrencisine açık uçlu sorular sorulmuş ve 4 öğrenci ile de görüşme yapılarak okuma ve okuma tutumuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Veriler kapsamında gelen görüşlerden yeni maddeler havuza eklenmiştir. Hazırlanan maddeler içerisinde güvenilirliği artırmak amacıyla ters maddeler de bulunmaktadır. İlk haliyle ölçek yetmiş dokuz maddeden oluşmaktadır.

Uzman görüşünün alınması

Yetmiş dokuz maddelik ölçek kapsam geçerliliğini belirlemek ve uygun olmayan soruları ölçekten çıkarmak için uzman görüşüne sunulmuştur. Yazım, imla ve anlamsal bakımdan hataları tespit etmek için iki Türkçe öğretmeninden, kapsam geçerliliğini tespit etmek için üç alan uzmanından ve maddelerin öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek için üç sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Teste ilk şeklinin verilmesi

Uzman görüşleri sonrası yetmiş dokuz maddelik ölçekten on iki madde çıkarılmış ve gelen dönütler doğrultusunda altı madde eklenmiştir. Yetmiş üç maddeden oluşan ölçeğe kişisel bilgi formu da eklenerek ilk şekli verilmiştir.

Örnekleme grubunun belirlenmesi

Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri için örneklem sayısı belirlenmelidir. Bu kapsamda ilk pilot çalışma için 72 4. sınıf öğrencisi; asıl uygulama içinse madde sayısının 5 katı olan 270 4. sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü ölçütüne uygun olduğu söylenebilir (Child, 2006). Benzer şekilde Kline (1994) faktör analizi için 200 örneklemin yeterli olacağını öngörmektedir.

Madde seçimi için pilot uygulama yapılması

Hazırlanan taslak ölçek MEB'e bağlı 3 ilkokulda 4. sınıflarda 72 öğrenciye uygulanmıştır.

Pilot uygulama sonrası gerçekleştirilen istatistiksel analizler

73 sorudan oluşan taslak ölçek 4. sınıflarda 72 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak uygulamaya ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 3.6, 3.7, 3.8 ve 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6

OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Cinsiyete İlişkin Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
Kız	40	55,6	55,6	55,6
Erkek	32	44,4	44,4	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön pilot kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 40'ı (%55.6) kız, 32'si (%44.4) ise erkektir.

Tablo 3.7

OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Yaşa İlişkin Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
8 yaş	7	9,7	9,7	9,7
9 yaş	36	50,0	50,0	59,7
10 yaş	29	40,3	40,3	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön pilot kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 7'si (%9.7) 8 yaşında, 36'sı (%50.0) 9 yaşında ve 29'u (%40.3) 10 yaşındadır.

Tablo 3.8

OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Kitap Okuma Durumuna İlişkin Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
Evet	65	90,3	90,3	90,3
Hayır	7	9,7	9,7	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön pilot kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 65'i (%90.3) her gün düzenli olarak kitap okumakta, 7'si (%9.7) ise düzenli olarak kitap okumamaktadır.

Tablo 3.9

OYTÖ Ön Pilot Uygulamasının Kitap Okuma Sayısına İlişkin Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
1 kitap	15	20,8	20,8	20,8
2-5 kitap	48	66,7	66,7	87,5
6-10 kitap	9	12,5	12,5	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön pilot kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 15'i (%20.8) haftada bir kitap; 48 'i (%66.7) haftada iki ile beş arası kitap okurken 9 (%12.5) öğrenci ise haftada 6-10 arası kitap okumaktadır.

Ön pilot kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde 73 maddenin madde faktör yükleri incelenmiş ve madde faktör yükü 0.3'den az olan 15 madde (1, 5, 9, 16, 27, 36, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 68 ve 71. maddeler) ölçekten çıkartılmış ve 58 madde ile uzman görüşü alınmıştır. Madde yüklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.10'da gösterilmiştir. Madde yük değeri 0.3'ün altında olanlar koyu gösterilmiştir.

Tablo 3.10

OYTÖ Madde Faktör Yüklerine İlişkin Communalities Tablosu

Maddeler	Madde Faktör Yükleri				
	Toplam	Çıkarılan	Maddeler	Toplam	Çıkarılan
1	1,000	,260	38	1,000	,364
2	1,000	,786	39	1,000	,541
3	1,000	,622	40	1,000	,526
4	1,000	,467	41	1,000	,521
5	1,000	,233	42	1,000	,428
6	1,000	,585	43	1,000	,433
7	1,000	,423	44	1,000	,338
8	1,000	,333	45	1,000	,525
9	1,000	,263	46	1,000	,151
10	1,000	,471	47	1,000	,350
11	1,000	,702	48	1,000	,213
12	1,000	,484	49	1,000	,338
13	1,000	,523	50	1,000	,262
14	1,000	,473	51	1,000	,281
15	1,000	,521	52	1,000	,210
16	1,000	,203	53	1,000	,212
17	1,000	,408	54	1,000	,258
18	1,000	,733	55	1,000	,489
19	1,000	,752	56	1,000	,459
20	1,000	,555	57	1,000	,433

Maddeler	Toplam	Çıkarılan	Maddeler	Toplam	Çıkarılan
21	1,000	,617	58	1,000	,317
22	1,000	,433	59	1,000	,463
23	1,000	,327	60	1,000	,452
24	1,000	,520	61	1,000	,382
25	1,000	,731	62	1,000	,622
26	1,000	,574	63	1,000	,519
27	1,000	,097	64	1,000	,561
28	1,000	,678	65	1,000	,525
29	1,000	,663	66	1,000	,450
30	1,000	,697	67	1,000	,486
31	1,000	,449	68	1,000	,271
32	1,000	,475	69	1,000	,496
33	1,000	,485	70	1,000	,409
34	1,000	,706	71	1,000	,159
35	1,000	,494	72	1,000	,558
36	1,000	,126	73	1,000	,385
37	1,000	,625			

Ön pilot uygulaması sonucu yapılan analizlere göre ölçeğin güvenirliği (Cronbach's Alpha) 0.852'dir. Alpha değerine bakıldığında ölçeğin güvenilirlik için yeterli düzeyde olduğunu söylenebilir. Alpha değerine ilişkin veriler Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11

OYTÖ Cronbach's Alpha Güvenirlik Değerine İlişkin Veriler

Cronbach's Alpha	Standart Madde Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
,852	,867	73

Madde faktör yük değeri 0.3'ün altında olan 15 madde ölçekten çıkarıldığında ise ölçeğin güvenirliği 0.852'den 0.862'ye yükselmiştir. Bu kapsamda ölçekten çıkarılan maddelerin güvenirliği azalttığı ve çıkarılmalarının uygun olduğu söylenebilir. Ölçekten çıkartılan 15 madde sonrası ölçeğin güvenirlik değerleri Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12

OYTÖ Chronbach's Alpha Değerine İlişkin Veriler

Cronbach's Alpha	Standart Madde Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
,862	,871	58

Tablo 3.12'ye bakıldığında ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach's Alpha değeri 0.862 olduğu görülmektedir. Bu güvenirlik değeri faktör analizi için yeterli düzeydedir.

İstatistiksel analiz sonrası uzman görüşü alma

Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmede uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği bir ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçeğin ölçmek istediği nitelikler evrenini yeterince temsil edebilmesi ya da yeterince kapsamı olarak tanımlanabilir (Seçer, 2015, s. 18). Bu kapsamda 6 alan uzmanı, 3 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri sonrası ölçekte yer alan 4 madde çıkartılmıştır. 58 madde ile tasarlanan ölçek uzman görüşleri sonrası 54 maddeye inmiştir.

Pilot uygulama sonrası testin yeni halinin belirlenmesi

1932 yılında likert ölçeği olarak da bilinen ölçek tanıtıldığından bu yana en uygun cevap alternatifi sayısını belirlemeye dönük çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir (Bardakçı, 2009, s. 7-8). Hazırlanan okumaya yönelik tutum ölçeğinin cevap skalasını belirlemede uzman görüşüne başvurulmuş ve alanında uzman iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası ölçeğin 3'lü skala şeklinde yapılandırılmasına karar verilmiştir.

İkinci pilot uygulamanın yapılması

Araştırma kapsamında pilot uygulamada örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tabakalı örnekleme dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak değildir. Tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108-109). Bu kapsamda örnekleme dahil edilen okullar sosyo-ekonomik yapıları bakımından düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılmıştır.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri Denizli Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgiler ışığında düşük, orta ve üst şeklinde adlandırılmıştır. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek pilot uygulama yapılmıştır. İlk pilot uygulama ve uzman görüşleri sonrası 54 maddeden oluşan ölçeğin ikinci pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama Denizli merkez ve ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören ilkökul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İkinci pilot uygulamada ölçekte yer alan soru sayısının (54) 5 katı olan 270 sayısına ulaşılmıştır.

Ayrıca Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü tablosu baz alınarak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna kanaat getirilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin veriler Tablo 3.10'da gösterilmiştir. Araştırmada her sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilmiş olup toplam dokuz okulda pilot uygulama yapılmıştır. Her okuldan 30 öğrenci seçilmiş olup örnekleme 270 sayısına ulaşılmıştır. Pilot uygulama için seçilen 9 ilkökulda toplam 734 4. sınıf öğrencisi eğitim görmektedir. Bu bağlamda Tablo 3.13'e bakıldığında 1000 evren için 0,05 örneklem hatası ile 278 öğrenci örneklem için yeterli görülmektedir.

Tablo 3.13

Örnekleme Büyüklüğüne İlişkin Veriler

Evren Büyük- lülüğü	+ 0.03 örnekleme hatası (d)			+0.05 örnekleme hatası (d)			+0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

(Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50)

İkinci pilot uygulama sonrası istatistiksel analizlerin yapılması

Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi öncesi ve sonrası yapılması gereken birtakım aşamalar vardır. Özellikle faktör analizi süreci ölçek geliştirme sürecinde gerek faktörlerin oluşturulmasında gerekse ölçeğin güvenilirlik geçerliliğini test etmede büyük önem arz etmektedir.

Farklı araştırmacılara ilişkin ölçek geliştirme sürecinde kullanılan açımlayıcı faktör analizine ilişkin basamaklar Tablo 3.14'te gösterilmiştir. Araştırmada ölçek geliştirme süreci Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2014) önermiş olduğu açımlayıcı faktör analizi süreci dikkate alınarak uygulamaya koyulmuştur.

Tablo 3.14

OYTÖ Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Basamaklar

Araştırmacı	Faktör analizi basamakları
Güriş ve Astar (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Veri seti ve veri setinin faktör analizi için uygunluğuna bakılması 2. Faktörlerin elde edilmesi 3. Faktörlerin rotasyonu (Eksen döndürme) 4. Faktörlerin isimlendirilmesi
Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Korelasyon matrislerini belirleme 2. Öz değer oranlarını belirleme 3. Yamaç-birikinti grafiklerini yorumlama 4. Faktör yük değerlerini belirleme 5. Ortak faktör varyanslarını, varyans oranlarını ve kovaryans oranlarını belirleme 6. Faktörleştirme 7. Döndürme 8. Faktörleri isimleştirme
Alpar (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Varsayımların sağlanması 2. Faktörlenebilirliğin incelenmesi 3. Faktör çıkarma yönteminin belirlenmesi

4. Özdeğerlerin, yamaç grafiğın incelenmesi ile kaç faktörün dikkate alınacağıın belirlenmesi
5. Faktör döndürme
6. Yorum
7. Maddelerin ve faktör yapılarının düzenlenmesi ve yeniden uygulama

Hazırlanan bir ölçekte bulunması gereken temel özellikler geçerlik ve güvenilirliktir. Ölçeğın geçerliliğı kapsam ve yapı gibi iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşü alınarak eklenilmesi ya da çıkarılması gereken ifadeler düzenlenmiştir. Ölçeğın yapı geçerliliğini belirlemede ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğın güvenilirliğini belirlemede ise duyarlılığa ve tutarlılığa bakılmıştır. Soru sayısı ve likert skalası ölçeğın duyarlılığı ile ilgili olup bu kapsamda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Tutarlılık boyutunda ise öncelikle iki yarı güvenilirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede Cronbach's Alpha güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır.

Geçerliliğe ilişkin faktör analizleri

Açımlayıcı faktör analizinin sağlıklı sonuç verebilmesi için öncelikle yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılması ve veri setinin uç değerlerden arındırılması gerekmektedir. Bu kapsamda örnekleme yer alan tüm ölçeklerin Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenmiş ve 0.001'den küçük olan dokuz ölçek analizden çıkarılarak uygulama uç değerlerden arındırılmıştır (Tabachnick ve Fideli, 2001).

Ölçekte pilot uygulamada madde sayısının (54) 5 katı kadar öğrenciye ulaşılmıştır (270) (Child, 2006). Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğü madde sayısının en az beş katı mümkünse on katı civarında olması gerektiğini belirtmektedir (akt. Tavşancıl, 2002). Benzer şekilde Kass ve Tinsley'de (1979) ideal büyüklüğün ölçekteki soru sayısının beş ile on katı arasında olması gerektiğini belirtmektedir (akt. Seçer, 2015, s. 79). Bu kapsamda faktör analizinin sağlıklı sonuç vermesi için ilk öncül olan örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmektedir. KMO-Bartlett's analizine ilişkin bilgiler Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.15

OYTÖ KMO ve Bartlett's Testine İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğı	,817
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2990,239
df	528
<i>p</i>	,000

Tablo 3.15'te ölçeğın KMO değerinin 0,817 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda KMO değerinin 0.70'den büyük olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 119). Field (2000) ise KMO değerinin 0,50'den fazla olması gerektiğini belirtmektedir.

KMO değerine bakıldıktan sonra her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren “communalities” tablosuna baktığımızda maddelerin tamamının ortak varyansı açıklama değeri 0,10’dan büyük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ortak varyans açıklama oranları faktör analizi için uygundur (Seçer, 2013, s. 126). Madde ortak faktör varyanslarına ilişkin bilgiler Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

Tablo 3.16

OYTÖ Madde Ortak Faktör Varyanslarına İlişkin Veriler

Maddeler	Toplam	Çıkarılan	Maddeler	Toplam	Çıkarılan
M1	1.000	,218	M28	1.000	,348
M2	1.000	,256	M29	1.000	,420
M3	1.000	,256	M30	1.000	,381
M4	1.000	,287	M31	1.000	,190
M5	1.000	,318	M32	1.000	,337
M6	1.000	,177	M33	1.000	,133
M7	1.000	,485	M34	1.000	,445
M8	1.000	,446	M35	1.000	,376
M9	1.000	,365	M36	1.000	,423
M10	1.000	,164	M37	1.000	,350
M11	1.000	,180	M38	1.000	,410
M12	1.000	,151	M39	1.000	,339
M13	1.000	,341	M40	1.000	,373
M14	1.000	,466	M41	1.000	,496
M15	1.000	,304	M42	1.000	,367
M16	1.000	,422	M43	1.000	,285
M17	1.000	,249	M44	1.000	,329
M18	1.000	,339	M45	1.000	,213
M19	1.000	,388	M46	1.000	,401
M20	1.000	,485	M47	1.000	,137
M21	1.000	,402	M48	1.000	,438
M22	1.000	,558	M49	1.000	,546
M23	1.000	,374	M50	1.000	,356
M24	1.000	,300	M51	1.000	,417
M25	1.000	,152	M52	1.000	,520
M26	1.000	,420	M53	1.000	,483
M27	1.000	,507	M54	1.000	,308

“Compenent matrix” maddelerin faktörlere dağılımı hakkında bilgi veren bir tablo olup madde faktör yük değerlerini vermektedir. Genel kanı madde faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olmasıdır. Ancak kimi araştırmacılar madde faktör yük değerinin en az 0,40-0,45 olması gerektiğini belirtmektedir (Seçer, 2013, s. 129-130). Çalışmada madde faktör yük değerinin en az 0,45 ölçütüne uygun olması dikkate alınmıştır. Tablo 3.14’e bakıldığında 3, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 25, 26, 30, 31, 37, 38, 42, 44, 45, 46 ve 53. Maddelerin madde faktör yük değerleri 0,45’in altında olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Madde faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17

OYTÖ Component Matrix Tablosu

	Faktörler			
	1	2	3	4
m54	,671			
m51	,663			
m36	,639			
m27	,616			
m22	,610		,408	
m19	,605			
m41	,552			
m39	,536			
m21	,528		,326	
m16	,518			
m40	,507	-,455		
m5	,502			
m7	,501			,400
m47	,500		-,332	
m49	,499			
m43	,499			
m14	,498		,390	
m28	,487			
m23	,487			
m20	,486		,482	
m35	,483		-,370	
m32	,478			
m9	,471			
m24	,463			
m29	,460			,393
m50	,454		-,350	
m38	,444	,370		
m13	,443	,328		
m26	,439		,355	
m30	,423			,330
m17	,406			
m53	,395	-,326		
m15	,377			
m18	,369			,354
m44	,361			
m3	,356	,341		
m25	,352			
m8	,333			
m45	,329			
m52				
m48		,622		
m34		,571		
m1	,464	,503		
m2	,486	,489		
m4	,444	,466		
m10		,441		
m31		,434		
m12		,378	,350	
m37		,340		
m11		,335		
m6				
m33				,480
m46				,378
m42				

Component matrix tablosuna bakıldıktan sonra döndürme işlemi yapılmış ve rotated component matrix tablosu oluşturulmuştur. Döndürme işleminde maddelerin birbirine benzer yapılardan oluşması nedeniyle equamax döndürme tekniği kullanılmıştır. Rotated component matrix tablosuna bakıldığında binişik maddeler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda binişiklik ölçütü 0,1 baz alındığında (Seçer, 2013, s. 130) 5, 13, 18, 19, 28, 29, 37, 39, 40 ve 53. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Madde varyans yük değeri 0,45'in altında olan maddeler ve binişik maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğe ilişkin dönüştürülmüş matriks verileri Tablo 3.18'de gösterilmiştir.

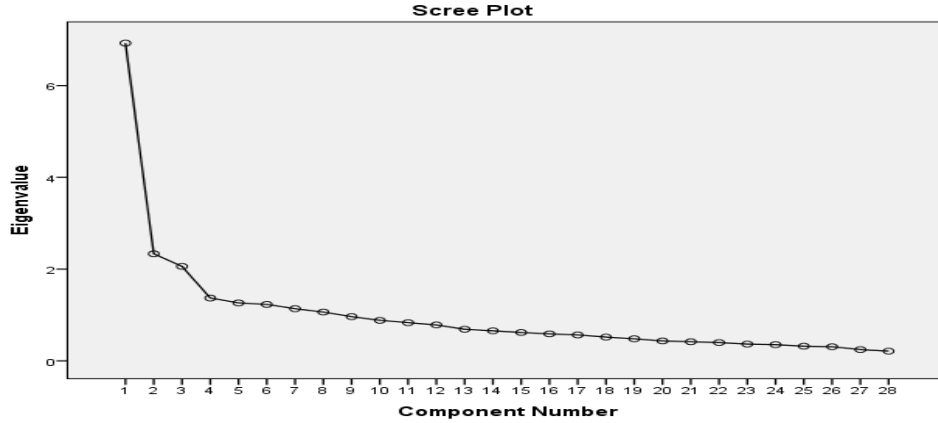
Tablo 3.18

OYTÖ Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri

		Döndürülmüş Bileşen Matrisi			
		Bileşenler			
		1	2	3	4
Soru 1	m14	,768			
Soru 2	m16	,721			
Soru 3	m22	,648			
Soru 4	m20	,641			
Soru 5	m23	,636			
Soru 6	m21	,550			
Soru 7	m27	,533			
Soru 8	m33	,513			
Soru 9	m47	,511			
Soru 10	m51		,616		
Soru 11	m35		,610		
Soru 12	m49		,575		
Soru 13	m54		,567		
Soru 14	m36		,547		
Soru 15	m9		,471		
Soru 16	m4		,353		
Soru 17	m48			,690	
Soru 18	m34			,641	
Soru 19	m1			,635	
Soru 20	m52			,615	
Soru 21	m50			,584	
Soru 22	m2			,511	
Soru 23	m6			,461	
Soru 24	m43				,592
Soru 25	m41				,514
Soru 26	m24				,499
Soru 27	m7				,493
Soru 28	m32				,372

Tablo 3.18'e bakıldığında ölçek 28 soru ve 4 faktörden oluşmaktadır. 14, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 33 ve 47.maddeler birinci alt faktörde; 4, 9, 35, 36, 49, 51 ve 54. maddeler ikinci alt faktörde 1, 2, 6, 34, 48, 50 ve 52. maddeler üçüncü alt faktörde; 7, 24, 32, 41 ve 43. maddeler ise dördüncü alt faktörde yer almaktadır.

Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,51-0,76; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin 0,35-0,61; üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin 0,46-0,69 ve dördünü alt faktördeki maddelerin 0,37-0,59 arasında değişmektedir.



Şekil 3.1. Scree plot grafiği

Ölçeği oluşturan maddelerin kaç faktör altında birleştiğini görmemizi sağlayan bir diğer yöntem ise scree plot grafiğidir. Scree plot tablosu ile ölçeğin faktör yapısı hakkında fikir sahibi olunabilir. Şekil 3.1'e göre 4. kesitten sonra keskin iniş azalmış bu kapsamda ölçeğin dört faktör üzerinden değerlendirilmesinin uygun olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan faktörler, her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin veriler ve toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19

OYTÖ Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

Toplam Açıklanan Varyans								
Başlangıç öz değeri			Çıkan kareler toplamı			Döndürme sonrası kareler toplamı		
Toplam	Varyanslar	Birikimli varyanslar	Toplam	varyanslar	Birikimli varyanslar	Toplam	varyanslar	Birikimli varyanslar
6,925	24,730	24,730	6,925	24,730	24,730	3,860	13,787	13,787
2,333	8,332	33,062	2,333	8,332	33,062	3,447	12,309	26,097
2,059	7,353	40,416	2,059	7,353	40,416	2,784	9,944	36,041
1,369	4,889	45,305	1,369	4,889	45,305	2,594	9,264	45,305

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 3.19'a bakıldığında birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %13,78'ini; ikinci faktör %12,30'unu; üçüncü faktör %9,94'ünü ve dördüncü faktör ise %9,26'sını açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %45,30'dur.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede iki yarı güvenirliliği ve Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır.

İki yarı güvenilirliğine ilişkin veri analizleri

Güvenirliği hesaplamada tek uygulamaya dayalı yöntemlerden olan iki yarı güvenilirliği testin tesadüfü olarak iki eşit parçaya bölünmesi ve bu iki yarılar arasındaki korelasyonu hesaplama üzerine yapılandırılmıştır (Özbek, 2010, s. 57). İki yarı güvenilirlik analizinde Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine bakılmıştır. İki yarı güvenilirlik analizine ilişkin bilgiler Tablo 3.20’de gösterilmiştir.

Tablo 3.20

OYTÖ Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Değerlerine İlişkin Veriler

Cronbach's Alpha	1.yarı	Değer	,728
		Madde toplamı	14 ^a
	2.yarı	Değer	,782
		Madde toplamı	14 ^b
	Toplam madde sayısı		28
Yarılar arası korelasyon			,680
Spearman-Brown katsayısı	Eş uzaklık		,810
	Eş olmayan uzaklık		,810
Guttman Split-Half katsayısı			,808

Tablo 3.20’ye bakıldığında Spearman-Brown korelasyon değerinin 0,81 ve Guttman Split-Half değerinin ise 0,80 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenilirlik düzeyinin 0,81 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenilirliği açısından yeterli düzeydedir.

Chronbach Alpha Değeri

Güvenirlik belirlemede iki yarıdan farklı olarak Cronbach's Alpha değerine de bakılmıştır. Tablo 3.21’de Alpha değerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 3.21

OYTÖ Cronbach's Alpha Değerine İlişkin Bilgiler

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,853	28

Tablo 3.21’e göre ölçeğin geneline ilişkin Chronbach Alpha katsayısının 0,85 olduğu görülmektedir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 179).

İstatistiksel analiz sonrası testin gözden geçirilmesi ve teste son şeklinin verilmesi

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. 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. Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları bu ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, maddelerin bağlı bulunduğu alt faktörler ve madde yük değerleri Tablo 3.22’de gösterilmiştir.

Tablo 3.22

Ölçekteki Faktörler, Maddeler ve Madde Yük Değerleri

Alt Faktörler	Ölçekteki madde numarası	Maddeler	Madde Yük Değeri
1. Alt faktör (Okumanın katkıları)	7	Okuma konuşma becerisini geliştirir.	,768
	8	Okuma hızlı düşünmemi sağlar.	,721
	9	Okuma duygularımı daha rahat ifade etmemi sağlar.	,648
	10	Okuma düşüncelerimi daha rahat ifade etmemi sağlar.	,641
	11	Okuma gündelik hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine katkı sağlar.	,636
	12	Okuma yaratıcılığımı geliştirir.	,550
	13	Okuma empati kurmayı kolaylaştırır.	,533
	14	Okuma planlı düşünmemi sağlar.	,513
	28	Bir şeyler okumak beni mutlu hissettirir.	,511
2. Alt faktör (Okumanın anlamı)	1	İnsanlar bana “kitap kurdu” yakıştırmaması yapar.	,616
	2	Okuma kişisel gelişime katkı sağlamaz.	,610
	3	Kitap almak için harcanan parayı anlamsız bulurum.	,575
	4	Sadece zorunlu olduğum zamanlarda okurum.	,567
	5	Okuma benim için “yeme-içme” gibi hayati öneme sahiptir.	,547
	6	Her insan kitap okuma alışkanlığı kazanmalıdır.	,471
	27	Çok okuyan insanları kendime örnek alırım.	,353
3. Alt faktör (Okuma etkinlikleri)	17	Düzenli olarak kütüphaneye giderim.	,690
	18	Tatile çıkarken yanıma daima kitap alırım.	,641
	19	Yolculuklarda daima yanıma kitap alırım.	,635
	22	Okurken edindiğim bilgileri arkadaşlarım ile paylaşmayı severim.	,615
	24	Okuduğum kitapları arkadaşlarım ile paylaşıyorum.	,584
	25	Okuduğum kitapları aile bireylerine öneririm.	,511
	26	Okuduğum kitapları arkadaşlarıma öneririm.	,461
4. Alt faktör (Okuma süreci)	15	Kitap seçiminde konuya önem veririm.	,592
	16	Kitap seçiminde yaşa uygunluğa önem veririm.	,514
	20	Okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm.	,499
	21	Okuduğum metinlerle etkileşime geçerim.	,493
	23	Okuduğum kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim.	,372

Tablo 3.22’ye bakıldığında ölçek dört alt faktörden oluşmaktadır. 28 madde ve dört faktörden oluşan ölçekteki maddelerin madde faktör yük değerleri 0.353 ile 0.768 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan üçüncü madde olumsuz madde olup diğer tüm maddeler olumludur. Alt faktörler isimlendirilirken her bir alt faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve atıf yaptığı alanlar baz alınmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddeler okumanın bireye kazandırdıklarına ilişkin olduğundan “okumanın katkıları”; ikinci alt faktörde yer alan maddeler okumaya verilen anlamlara ilişkin olduğu için “okumanın anlamı”; üçüncü alt boyutta yer alan maddeler okuma ile ilgili yapılanlarla ilişkili olduğu için “okuma

etkinlikleri” ve dördüncü alt boyutta yer alan maddeler ise okuma sürecinde yapılanlarla ilişkili olduğundan “okuma süreci” olarak adlandırılmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.768-0.511 arasında; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.616-0.353 arasında; üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.690-0.461 arasında ve dördüncü alt faktördeki maddelerin madde yük değerleri 0.592-0.372 arasında değişmektedir. Ölçeğin son hali Ek-6’da verilmiştir.

3.3.1.2. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Ölçek

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini belirlemede Whetton ve Cameron'dan (2002) alınan “How creative are you?” adlı ölçeğin, Aksoy (2004) tarafından Türkçeye “Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği” adıyla uyarlanan halinden yararlanılmıştır. Yaratıcılık ölçeği öğrencilerin sahip olduğu özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir (Aksoy, 2004, s. 195-196).

Ölçekte yer alan, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Tek faktörden oluşan ölçekte toplam 40 madde yer almakta olup her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan 39 madde dereceleme ölçeği türünde olup 40. madde ise verilen sıfatları seçme şeklindedir. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşük puan -2, en yüksek puan ise 4 olmuştur. Buna göre ölçekten alınan puanlara göre yaratıcılık düzeyleri Aksoy (2004) tarafından, 10 puandan az değerler için “Yaratıcılığı Olmayan”; 10–19 puan arası “Ortanın Altında Yaratıcı”; 20–39 puan arası “Orta Düzeyde Yaratıcı”; 40–64 puan arası “Ortanın Üzerinde Yaratıcı”; 65–94 arası “Oldukça Yaratıcı”; 95–116 puan arası “Olağanüstü Yaratıcı” olarak belirtilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 174 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Tek faktörlü ölçeğin açıklanan varyans oranı %45 olup ölçeğe ilişkin Chronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,94’tür.

3.3.1.3. Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarında meydana gelen değişimleri ölçmek için yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği “YOİAÖ” şeklinde kısaltılmıştır. Ölçek

geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taranmış ancak yaratıcı okumaya ilişkin algı ile ilgili bir ölçek bulunamamıştır. Bu kapsamda 4. sınıf öğrencilerinden nitel görüşler alınmıştır. Gelen nitel verilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu için 3 alan uzmanı ve 4 sınıf öğretmenin de görüşleri alınarak taslak bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeklerde genellikle 5li ve 4lü likert kullanılmasına rağmen ilkökul düzeyinde 3lü likert daha uygun olduğu belirlenmiştir. Cevap skalasının artmasının güvenilirliği artırdığı görüşü kabul görülmekle birlikte Bending'e (1954) göre 3 veya 4 cevaplı ölçeklerin güvenilirliği maksimum düzeydedir (Chang, 1994). Ayrıca Benson (1971); Jacoby ve Matell (1971) ve Lehmann ve Hulbert (1972) çalışmalarında sosyal bilimler için üç dereceli ölçeklendirmenin başarılı sonuçlar verdiğini öne sürmektedir (Alwin, 1992, s. 84). Preston ve Colman'a (2000, s. 12) göre 2, 3 ve 4 skalalı ölçekler diğer skalalara göre daha hızlı cevaplandırılmaktadır. Bu kapsamda gerek cevaplama süresinin kısalığı gerekse başarılı sonuçlar vermesi nedeniyle ölçekte üçlü skala kullanılması uygun görülmüştür. Köklü'ye (1995, s. 90) göre likert ölçeklerde ikili, üçlü, dördü, altılı ve yedili seçenekler kullanılmakta, ancak beşli ölçek en pratiği olmaktadır. Küçük yaş çocuklar için üçlü hatta ikili likert ölçeklerin kullanılması daha uygundur.

Araştırma kapsamında pilot uygulamada örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tabakalı örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları verebileceği söylenebilir" (Büyüköztürk, vd., 2008, s. 79).

Bu kapsamda Denizi Pamukkale İlçesi'nde tüm ilkokulların listesi çıkarılarak ekonomik düzey bakımından düşük, orta ve üst şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek pilot uygulama yapılmıştır.

Geçerliliğe ilişkin faktör analizleri

Örneklem büyüklüğünün istatistik için yeterli duruma ulaşması ve veri setinin uç değerlerden arındırılması ölçek geliştirmede yapılacak ilk işlemlerdendir. Bu kapsamda uygulamada yer alan her bir ölçeğin Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenmiş ve 0.001'den küçük olan üç ölçek analizden çıkarılarak uygulama uç değerlerden arındırılmıştır.

Ölçekte pilot uygulamada madde sayısının (31) 5 katı kadar öğrenciye ulaşılmıştır (151) (Child, 2006). Kass ve Tinsley (1979) ideal örneklem büyüklüğünün ölçekteki soru sayısının beş ile on katı arasında olması gerektiğini belirtmektedir (akt. Seçer, 2015, s. 79).

Bu kapsamda faktör analizinin sağlıklı sonuç vermesi için ilk öncül olan örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmektedir. KMO-Bartlett's analizine ilişkin bilgiler Tablo 3.23'te gösterilmiştir.

Tablo 3.23

YOİAÖ KMO And Bartlett's Testine İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği	,713
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1826.866
df	465
<i>p.</i>	,000

Tablo 3.23'te ölçeğin KMO değerinin 0,713 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda KMO değerinin 0,70'den büyük olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 119).

KMO değerine bakıldıktan sonra her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren "communalities" tablosuna baktığımızda maddelerin tamamının ortak varyansı açıklama değeri 0,10'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ortak varyans açıklama oranları faktör analizi için uygundur (Seçer, 2013, s. 126). Madde ortak faktör varyanslarına ilişkin bilgiler Tablo 3.24'te gösterilmiştir.

Tablo 3.24

YOİAÖ Madde Ortak Faktör Varyanslarına İlişkin Veriler

Maddeler	Başlangıç	Çıkarılan	Maddeler	Başlangıç	Çıkarılan
M1	1.000	,621	M17	1.000	,756
M2	1.000	,632	M18	1.000	,634
M3	1.000	,610	M19	1.000	,515
M4	1.000	,711	M20	1.000	,695
M5	1.000	,658	M21	1.000	,691
M6	1.000	,657	M22	1.000	,697
M7	1.000	,664	M23	1.000	,684
M8	1.000	,713	M24	1.000	,692
M9	1.000	,575	M25	1.000	,760
M10	1.000	,673	M26	1.000	,706
M11	1.000	,669	M27	1.000	,611
M12	1.000	,463	M28	1.000	,542
M13	1.000	,596	M29	1.000	,695
M14	1.000	,634	M30	1.000	,651
M15	1.000	,585	M31	1.000	,614
M16	1.000	,618			

"Compenent matrix" maddelerin faktörlere dağılımı hakkında bilgi veren bir tablo olup madde faktör yük değerlerini vermektedir. Genel kanı madde faktör yüklerinin 0,30'dan yüksek olmasıdır. Tablo 3.24'e bakıldığında 3, 8, 9, 10, 21 ve 27. maddelerin madde faktör yük değerlerinin 0,30'un altında olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Madde faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.25'te gösterilmiştir.

Tablo 3.25

YOİAÖ Component Matrix Tablosu

	Faktörler		
	1	2	3
Madde30	,684		
Madde07	,666		
Madde26	,641		
Madde28	,629		
Madde12	,613		
Madde23	,612		
Madde20	,592		
Madde18	,565		
Madde25	,559		
Madde19	,549		
Madde11	,544		
Madde29	,540		
Madde01	,535		
Madde31	,508		
Madde22	,508		
Madde06	,507		
Madde24	,499		
Madde15	,469		
Madde10	,292		
Madde17		,592	
Madde08		-,518	
Madde16		,497	
Madde09		-,392	
Madde21		-,353	
Madde03		,202	
Madde13			,544
Madde02			,489
Madde04			,485
Madde05			,480
Madde27			-,409
Madde14			,375

Component matrix tablosuna bakıldıktan sonra döndürme işlemi yapılmış ve rotated component matrix tablosu oluşturulmuştur. Döndürme işlemi sonrası binişik maddeler incelenmiştir ancak binişik madde olmadığı gözlenmiştir. Bu kapsamda madde varyans yük değeri 0,30'in altında olan maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğe ilişkin dönüştürülmüş matris verileri Tablo 3.26'da gösterilmiştir.

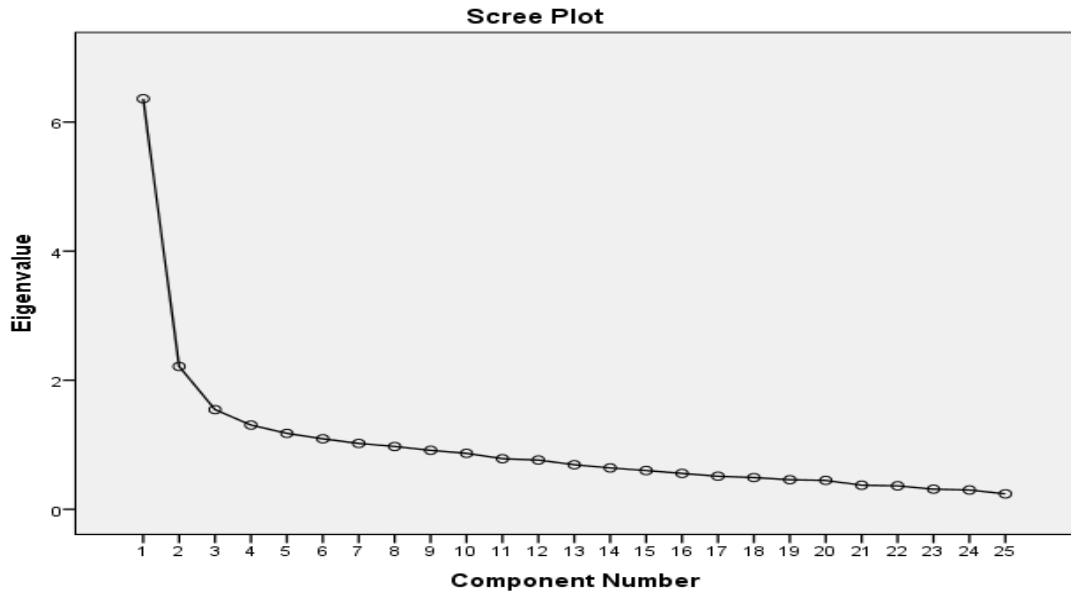
Tablo 3.26

Döndürme Sonrası YOİAÖ Madde Faktör Yük Değerleri

		Dönüştürülmüş Bileşen matrisi ^a		
		Bileşenler		
		1	2	3
Soru 1	Madde26	,758		
Soru 2	Madde18	,712		
Soru 3	Madde13	,693		
Soru 4	Madde30	,639		
Soru 5	Madde04	,621		
Soru 6	Madde31	,584		

Soru 7	Madde25	,581	
Soru 8	Madde28	,533	
Soru 9	Madde17	,522	
Soru 10	Madde24	,468	
Soru 11	Madde14	,466	
Soru 12	Madde29	,420	
Soru 13	Madde06		,663
Soru 14	Madde07		,659
Soru 15	Madde12		,621
Soru 16	Madde23		,609
Soru 17	Madde19		,567
Soru 18	Madde20		,489
Soru 19	Madde22		,462
Soru 20	Madde11		,433
Soru 21	Madde01		,405
Soru 22	Madde15		,376
Soru 23	Madde02		,571
Soru 24	Madde05		,506
Soru 25	Madde16		,451

Tablo 3.26'ya bakıldığında ölçek 25 soru ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. 4, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 26, 28, 29, 30 ve 31. maddeler birinci alt faktörde; 1, 6, 7, 11, 12, 15, 19, 20, 22 ve 23. maddeler ikinci alt faktörde; 2, 5 ve 16. maddeler ise üçüncü alt faktörde yer almaktadır. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,42-0,75; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin 0,37-0,66; üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin 0,45-0,57 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin faktör sayısı ile ilgili bilgi veren scree plot grafiği Şekil 3.2'de gösterilmiştir. Scree plot grafiğine göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmektedir.



Şekil 3.2. Scree plot grafiği

Ölçekte yer alan faktörler ve her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin bilgileri veren toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27

YOİAÖ'nin Alt Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

	Toplam Açıklanan Varyans								
	Başlangıç öz değeri			Çıkan kareler toplamı			Döndürme sonrası kareler toplamı		
	Toplam	Varyanslar	Birikimli varyanslar	Toplam	varyanslar	Birikimli varyanslar	Toplam	varyanslar	Birikimli varyanslar
1	6,412	25,648	25,648	6,412	25,648	25,648	4,042	16,168	16,168
2	2,159	8,637	34,284	2,159	8,637	34,284	3,945	15,778	31,946
3	1,906	7,626	41,910	1,906	7,626	41,910	2,491	9,964	41,910

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 3.27’ye bakıldığında birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16,16’ini; ikinci faktör %15,77’ünü; üçüncü faktör %9,96’ünü açıklamaktadır. Üç faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %41,91’dur.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede iki yarı güvenirliliği ve Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır.

İki yarı güvenirliliğine ilişkin veri analizleri:

Güvenirliliği hesaplamada tek uygulamaya dayalı yöntemlerden olan iki yarı güvenirliliği testin tesadüfü olarak iki eşit parçaya bölünmesi ve bu iki yarılar arasındaki korelasyonu hesaplama üzerine yapılandırılmıştır (Özbek, 2010, s. 57). İki yarı güvenirlilik analizinde Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine bakılmıştır. İki yarı güvenirlilik analizine ilişkin bilgiler Tablo 3.28’de gösterilmiştir.

Tablo 3.28

YOİAÖ Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Değerlerine İlişkin Veriler

Cronbach's Alpha	1.yarı	Değer	,740
		Madde sayısı	13a
	2.yarı	Değer	,850
		Madde sayısı	12b
		Toplam madde sayısı	25
Yarılar arası korelasyon			,579
Spearman-Brown katsayısı	Eş uzaklık		,733
	Eş olmayan uzaklık		,734
Guttman Split-Half katsayısı			,724

Tablo 3.28’e bakıldığında Spearman-Brown korelasyon değerinin 0,73 ve Guttman Split-Half değerinin ise 0,72 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenirlilik

düzeyinin 0,73 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenilirliği açısından yeterli düzeydedir.

Chronbach's Alpha Yöntemi

Güvenirlilik belirlemede iki yarıdan farklı olarak Cronbach's Alpha değerine de bakılmıştır. Tablo 3.29'da Cronbach's Alpha değerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 3.29

YOİAÖ Cronbach's Alpha Değerine İlişkin Bilgiler

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,869	25

Tablo 3.29'a göre ölçeğin geneline ilişkin Chronbach Alpha katsayısının 0,87 olduğu görülmektedir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 179). Ölçek son hali ile 3 faktör ve 25 sorudan oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan her bir alt faktör isimlendirilmiş ve birinci alt faktöre "metin olgusu", ikinci alt faktöre "karakter olgusu" ve üçüncü alt faktöre "yazar olgusu" ismi verilmiştir. Ölçek 25 sorudan oluştuğundan puanlama olarak 100/25 formülünü esas alarak her bir soruya 4 puan verilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara "düşük algı"; 41-70 arası puanlara "orta düzey algı" ve 71-100 arası puanlara ise "yüksek düzeyde algı" isimlendirilmesi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, maddelerin bağlı bulunduğu alt faktörler ve madde yük değerleri Tablo 3.30'da gösterilmiştir.

Tablo 3.30

Ölçekte Yer Alan Maddeler, Boyutlar ve Madde Yük Değerleri

Alt faktörler	Ölçekteki madde numarası	Maddeler	Madde Yük Değeri
1. alt faktör metin olgusu	1	Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.	,758
	2	Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	,712
	3	Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	,693
	4	Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	,639
	5	Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	,621
	6	Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	,584
	7	Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	,581
	8	Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	,533
	9	Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	,522
	10	Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	,468
	11	Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.	,466
	12	Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	,420
2. alt faktör karakter olgusu	16	Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	,663
	17	Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.	,659
	18	Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	,621
	19	Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	,609
	20	Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	,567
	21	Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.	,489

	22	Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	,462
	23	Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	,433
	24	Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	,405
	25	Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	,376
3.alt faktör yazar olgusu	13	Okuduğum metinde yazarı sorgularım.	,571
	14	Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım.	,506
	15	Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.	,451

Tablo 3.30'a bakıldığında ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır. 25 madde ve üç alt faktörden oluşan ölçekteki maddelerin madde faktör yük değerleri 0.376 ile 0.758 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumludur. Alt faktörler isimlendirilirken her bir alt faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve atıf yaptığı alanlar baz alınmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddeler metin ile ilgili etkinliklere ilişkin olduğundan “metin olgusu”; ikinci alt faktörde yer alan maddeler metinde yer alan karakterler ile ilişkin olduğu için “karakter olgusu” ve üçüncü alt boyutta yer alan maddeler metnin yazarı ile ilişkili olduğu için “yazar olgusu” olarak adlandırılmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.758-0.420 arasında; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.663-0.376 arasında ve üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.571-0.451 arasında değişmektedir. Ölçeğin son hali Ek-7’de verilmiştir.

3.3.1.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırma kapsamında hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi “OABT” şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı testinde öncelikle alan yazın taranmış ve uygun bir taslak test hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen taslak test dilbilgisi, yazım vb. kurallara uygunluğu ve anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıfta okuyan 17 öğrenciye test uygulanmış ve uygulama sonrası öğrencilerle görüşülmüştür. Ön pilot sonrası yapılan düzenlemeler sonucunda 26 sorudan oluşan taslak test soru sayısının 5 katı kuralı dikkate alınarak (Child, 2006) 125 kişiye uygulanmıştır (71 kadın, 54 erkek). 125 öğrencinin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniğine başvurulmuş olup sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak her bir sosyo-ekonomik düzeyden 3 okul örnekleme dahil edilmiştir. Toplamda 9 okuldan 125 öğrenciye ulaşılmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılan testin güvenilirliğini belirlemede iki yarı ve Alpha güvenilirlik analizleri; geçerliliğini test etmek için ise madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere

sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılır (Erkuş, 2003, s. 122). Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır.

Testten alınan puanlara göre 125 öğrenci puana göre sıralanmış olup üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği belirlendikten sonra maddelerin güçlü düzeylerine bakılmıştır. Madde güçlük düzeyi maddenin gruba göre zorluk- kolaylık derecesi hakkında bilgi verir. Madde güçlüğü, bir maddeyi doğru yanıtlayanların tüm gruba oranıdır (Erkuş, 2003). Bu kapsamda SPSS 23 paket programı ile madde güçlük düzeyleri belirlenmiş olup çok zor ve çok kolay maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Pilot uygulamada 26 sorudan oluşan test uygulanmıştır. Her bir soru 2 puan olup testten alınacak en yüksek puan 52 en düşük puan ise 0'dır. Tablo 3.31'e göre 125 kişi uygulamaya katılmış olup grubun başarı ortalaması 52 üzerinden 39,2 ve standart sapması ise 5,62'dir.

Tablo 3.31

OABT Test Sonuçlarına İlişkin Veriler

N	Geçerli Kayıp	125 0
Ortalama		39,20
Ortanca		41,00
Mod		41,00 ^a
Standart sapma		5,62
Toplam		4901,00

Tablo 3.32'de grubun aldıkları puanlar ve bu puanların yüzde frekansları verilmiştir. Tabloya göre 1 kişi 25 puan, 2 kişi ise 48 puan almıştır. Bu kapsamda testten alınan en düşük puan 25 en yüksek puan ise 48 denilebilir. Test sonuçlarına bakıldığında en çok yığılma 41 ve 44 puanlar arasında olmuştur. Örneklemin %11,2'si 41 ve 44 puan almıştır.

Tablo 3.32

OABT Örneklem Grubunun Testten Aldıkları Puana İlişkin Veriler

		t			
		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli yüzde
Geçerli	25,00	1	,8	,8	,8
	26,00	2	1,6	1,6	2,4
	27,00	4	3,2	3,2	5,6
	28,00	4	3,2	3,2	8,8
	31,00	1	,8	,8	9,6
	32,00	6	4,8	4,8	14,4
	33,00	3	2,4	2,4	16,8
	34,00	7	5,6	5,6	22,4
	35,00	3	2,4	2,4	24,8
	36,00	4	3,2	3,2	28,0
	37,00	4	3,2	3,2	31,2
	38,00	6	4,8	4,8	36,0
	39,00	8	6,4	6,4	42,4
	40,00	9	7,2	7,2	49,6
	41,00	14	11,2	11,2	60,8
	42,00	6	4,8	4,8	65,6
	43,00	10	8,0	8,0	73,6
	44,00	14	11,2	11,2	84,8
	45,00	6	4,8	4,8	89,6
	46,00	8	6,4	6,4	96,0
	47,00	3	2,4	2,4	98,4
	48,00	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tablo 3.33

OABT'inde Yer Alan Maddelere İlişkin İstatistik Veriler

	Ortalama	Standart sapma	Veri sayısı
Madde1	1,74	,43	125
Madde2	1,50	,50	125
Madde3	1,70	,45	125
Madde4	1,68	,46	125
Madde5	1,87	,33	125
Madde6	1,51	,50	125
Madde7	1,75	,43	125
Madde8	1,52	,50	125
Madde9	1,83	,37	125
Madde10	1,64	,47	125
Madde11	1,72	,45	125
Madde12	1,30	,46	125
Madde13	1,76	,42	125
Madde14	1,56	,49	125
Madde15	1,74	,43	125
Madde16	1,53	,50	125
Madde17	1,44	,49	125
Madde18	1,73	,44	125
Madde19	1,52	,50	125
Madde20	1,75	,43	125
Madde21	1,64	,47	125
Madde22	1,56	,49	125
Madde23	1,42	,49	125
Madde24	1,69	,46	125

Tablo 3.33’de her bir soruya ilişkin, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Maddelerin ortalamaları 1,87 ile 1.30 arasında; standart sapmaları 0,33 ile 0,50 arasında değişmektedir.

Testin güvenilirlik analizleri

Cronbach's Alpha güvenilirlik analizleri

Tablo 3.34

OABT’ne İlişkin Cronbach's Alpha Analiz Verileri

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış madde Cronbach's Alpha değeri	Madde sayısı
,874	,875	24

Tablo 3.34’e bakıldığında 24 maddeden oluşan testin Cronbach Alpha değerinin 0,872 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip ve bilimsel çalışmalara uygun olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013, s. 563).

Tablo 3.35’te “item-total statistics” verileri görülmektedir. Bu tabloda maddelerin silinmesi durumunda Cronbach's Alpha’nın alacağı değer gösterilmektedir. Örnek olarak mevcut Alpha değeri 0,874 iken 23. madde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin Alpha güvenilirlik değerinin 0,875 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 23. sorunun ölçekten çıkarılması uygundur denilebilir. Benzer şekilde mevcut durumda 0,874 olan Alpha değeri 1. soru çıkarıldığında 0,866’ya düşmüştür. Bu kapsamda 1. sorunun ölçekten çıkartılmaması gerekmektedir. Tablo 3.35’e bakıldığında 23. sorunun çıkarılması durumunda testin Alpha güvenilirlik katsayısı artacağından 23. maddenin çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 3.35

OABT Toplam Madde İstatistiklerine İlişkin Veriler

	Madde silinirse oluşacak ortalama	Madde silinirse oluşacak varyans	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silinmesi sonrası oluşan Cronbach's Alpha değeri
Madde1	37,46	28,91	,544	,866
Madde2	37,70	29,29	,391	,870
Madde3	37,50	29,46	,401	,870
Madde4	37,52	29,23	,440	,869
Madde5	37,33	30,17	,374	,871
Madde6	37,69	29,56	,338	,872
Madde7	37,45	29,31	,461	,868
Madde8	37,68	29,86	,283	,874
Madde9	37,37	29,70	,445	,869
Madde10	37,56	28,79	,513	,867
Madde11	37,48	29,17	,471	,868
Madde12	37,90	29,50	,388	,870
Madde13	37,44	29,16	,499	,867
Madde14	37,64	28,65	,520	,866
Madde15	37,46	29,29	,459	,868
Madde16	37,67	28,57	,530	,866
Madde17	37,76	29,45	,363	,871
Madde18	37,47	29,18	,478	,868

	Madde silinirse oluşacak ortalama	Madde silinirse oluşacak varyans	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silinmesi sonrası oluşan Cronbach's Alpha değeri
Madde19	37,68	28,55	,533	,866
Madde20	37,45	29,44	,432	,869
Madde21	37,56	28,61	,549	,866
Madde22	37,64	29,00	,450	,869
Madde23	37,78	30,13	,235	,875
Madde24	37,51	28,70	,556	,865

İki yarı güvenilirlik analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede diğer bir güvenilirlik belirleme yöntemi olan Split Half yani iki yarı güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda Tablo 3.33'e bakıldığında 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sorular birinci yarıda olup Alpha değeri 0,75 iken 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. sorulardan oluşan ikinci yarıda Alpha değeri 0,80 olarak belirlenmiştir. Spearman-Brown katsayısı 0,85 ve Guttman Split Half katsayısı ise 0,85'dir. Bu verilere bakıldığında genel olarak ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ve iki yarılar güvenilirlik analizinin sonuçlarının yeterli olduğu görülmektedir. Spearman-Brown ve Guttman Split Half'a ilişkin veriler Tablo 3.36'da verilmiştir.

Tablo 3.36

OABT İki Yarı Güvenirlik Analizine İlişkin Veriler

Cronbach's Alpha	1.yarı	Değer	,754
		Madde sayısı	12 ^a
	2.yarı	Değer	,803
		Madde sayısı	12 ^b
		Toplam madde sayısı	24
Yarılar arası korelasyon			,748
Spearman-Brown katsayısı	Eş uzaklık		,856
	Eş olmayan uzaklık		,856
Guttman Split-Half katsayısı			,852

Testi oluşturan maddelerin homojenliği ve birbirleri ile ilişkisini belirlemek için Anova Tukey's Nonadditivity analizi yapılmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 3.37'de gösterilmiştir.

Tablo 3.37

OABT Anova Tukey's Nonadditivity Analizine İlişkin Bilgiler

		Kareler toplamı	df	Ortalama kareleri	F	p	
Gruplar arası		163,608	124	1,319			
Grup içi	Maddeler arası	57,104	23	2,483	14,886	,000	
	Residual	Nonadditivity	,031 ^a	1	,031	,185	,667
		Denklik	475,657	2851	,167		
		Toplam	475,688	2852	,167		
Toplam		532,792	2875	,185			
Total		696,400	2999	,232			

Toplam ortalama = 1,6337

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 1,162.

Tablo 3.37'ye bakıldığında sig değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Bu veriye bakılarak ölçeği oluşturan soruların homojen ve birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Tukey Nonadditivity değerinin $p = 0,667$ olduğu görülmektedir. Bu açıdan test içerdikleri seçenekler ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir (Özdamar, 2013, s. 565).

Hotelling's T-Squared analizi ölçülmek istenen fenomenin mevcut ölçme aracı ile etkili bir biçimde ölçülüp ölçülemediği hakkında bilgi veren bir analizdir. Hotelling's T-Squared analizine ilişkin veriler Tablo 3.38'de verilmiştir.

Tablo 3.38

OABT Hotelling's T-Squared Analizine İlişkin Veriler

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	p
189,740	6,786	23	102	,000

Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p < 0,001$). Bu kapsamda ölçeğin “okumaya yönelik başarı” fenomenini ölçmede etkilidir. Ayrıca ölçek homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir ölçek olarak kabul edilebilir.

Intraclass Correlation Coefficient analizi ölçme aracını oluşturan soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi veren bir analizdir. Intraclass Correlation Coefficient analizine ilişkin veriler Tablo 3.39'da verilmiştir.

Tablo 3.39

OABT Intraclass Correlation Coefficient Analizine İlişkin Veriler

	Intraclass Correlation ^b	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Alt sınır	Üst sınır	Değer	df1	df2	p
Tekli ölçümler	,224 ^a	,179	,281	7,911	124	2852	,000
Ortalama ölçümler	,874 ^c	,839	,904	7,911	124	2852	,000

Okumaya yönelik başarı testi ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde test yarımlarının varyansları hem de total varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan test soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test hem tek tek sorular bakımından single measures ($p < 0,01$) hem de ortalama ölçüleri average measures ($p < 0,01$) bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir (Özdamar, 2013, s. 565).

*Geçerlilik**Kapsam geçerliliği*

Alan yazın taraması sonrası hazırlanan taslak test maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, soruların zorluğu, seçeneklerin özellikleri, metinlerin uzunluğu ve kelime/kavramların öğrenciye uygunluğunu belirlemede 3 Türkçe öğretmeninden, 2 alan

uzmanından ve 1 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Gelen dönütlere göre 2 metin uzun olduğu gerekçesiyle taslaktan çıkartılmış ayrıca metinlerde geçen 4 kelime sınıf seviyesinin üstünde olduğundan değiştirilmiştir. Bu kapsamda gelen uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak pilot uygulama yapılmıştır.

Madde güçlüğü

Madde güçlük indeksi testi alan grubun test maddelerini doğru ya da yanlış cevaplandırmaları ile ilgili bir indeks olup maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Kan, 2011, s. 249). İdeal bir başarı testi için madde güçlük indeksinin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmelidir (Özçelik, 1992). Bu kapsamda testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Teste ilişkin analizlere bakıldığında madde güçlük düzeyi 0,80'in üstünde olup çok kolay olarak nitelendirilen 5 ve 9. sorular testten çıkarılmıştır. Madde güçlüğüne ilişkin veriler Tablo 3.40'da verilmiştir.

Tablo 3.40

OABT Madde Güçlüğüne İlişkin Veriler

Maddeler	Doğru yapan	Yanlış yapan	Madde güçlüğü (pj)	Yorum
M1	93	32	0,74	Çok kolay
M2	63	62	0,50	Kolay
M3	88	37	0,70	Çok kolay
M4	86	39	0,69	Kolay
M5	109	16	0,87	Çok kolay
M6	64	61	0,51	Kolay
M7	94	31	0,75	Çok kolay
M8	66	59	0,53	Kolay
M9	104	21	0,83	Çok kolay
M10	81	44	0,65	Kolay
M11	90	35	0,72	Çok kolay
M12	38	87	0,30	Orta güçlükte
M13	95	30	0,76	Çok kolay
M14	71	54	0,57	Kolay
M15	93	32	0,74	Çok kolay
M16	67	58	0,53	Kolay
M17	55	70	0,44	Orta güçlükte
M18	92	33	0,73	Çok kolay
M19	66	59	0,52	Kolay
M20	94	31	0,75	Çok kolay
M21	81	44	0,64	Kolay
M22	71	54	0,56	Kolay
M23	53	72	0,42	Orta güçlükte
M24	87	38	0,69	Kolay

Madde güçlüğüne ilişkin Tablo 3.40'a bakıldığında 10 maddenin çok kolay, 11 maddenin kolay, 3 maddenin ise orta güçlükte olduğu görülmektedir. 5. ve 9. maddelerin madde güçlük değerlerinin (pj) 0,80'in üstünde olması nedeniyle testten çıkarılması uygun görülmüştür.

Madde ayırt ediciliği

Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Test puanlarına göre üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Bu kapsamda örneklem sayısının (125) alt ve üst gruplarda %27'lik kesimi belirlenmiştir (34 kişi). Bu veriler küçükten büyüğe doğru sıralanarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Maddelere alt ve üst gruplarda doğru yanıt verilme ve ayırt ediciliklerine ilişkin bilgiler tabloda gösterilmiştir. Tablo 3.41'e bakıldığında madde ayırt edicilik düzeyi 0,20'nin altında olan 7 ve 21. maddelerin çıkarılması; 5. maddenin ise düzeltilmesi gerekmektedir. Ancak madde güçlük düzeylerinin incelenmesi sonucu hali hazırda 5. maddenin çıkarılacak olması nedeniyle düzeltme işlemine başvurulmamıştır.

Tablo 3.41

OABT Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Maddeler	Üst grupta doğru yapan sayısı	Alt grupta doğru yapan sayısı	Madde ayırt ediciliği Üd-Ad/Alt grup sayısı (dj)	Yorum
M1	32	10	0,64	Çok İyi
M2	28	8	0,58	Çok İyi
M3	32	13	0,55	Çok İyi
M4	30	13	0,50	Çok İyi
M5	31	24	0,20	Düzeltilmeli
M6	26	10	0,47	Çok İyi
M7	27	24	0,11	Çıkarılmalı
M8	28	10	0,52	Çok İyi
M9	32	15	0,50	Çok İyi
M10	32	7	0,73	Çok İyi
M11	30	13	0,50	Çok İyi
M12	24	3	0,61	Çok İyi
M13	30	13	0,50	Çok İyi
M14	29	4	0,73	Çok İyi
M15	30	13	0,50	Çok İyi
M16	30	3	0,79	Çok İyi
M17	28	7	0,61	Çok İyi
M18	31	12	0,55	Çok İyi
M19	32	5	0,79	Çok İyi
M20	32	16	0,47	Çok İyi
M21	32	27	0,18	Çıkarılmalı

Maddeler	Üst grupta doğru yapan sayısı	Alt grupta doğru yapan sayısı	Madde ayırt ediciliği Üd-Ad/Alt grup sayısı (dj)	Yorum
M22	31	9	0,64	Çok İyi
M23	23	7	0,47	Çok İyi
M24	33	11	0,64	Çok İyi

Tablo 3.41'e bakıldığında maddelerin ayırt edicilik düzeyleri (dj) genel itibariyle çok iyi olduğu görülmektedir. Tabloya göre 7 ve 21. maddelerin madde ayırt edicilik (dj) indekslerinin 0,20'den düşük çıkması nedeniyle testten çıkartılması uygun görülmüştür.

Madde güvenilirliği

Madde gücü ve madde ayırt ediciliğini tespit ettikten sonra maddelerin güvenilirliklerini de belirlemek gerekmektedir. Bu kapsamda her bir maddenin madde güvenilirlik indeksleri belirlenmiştir. Madde güvenilirlik indeksi (rj) maddelerin standart sapmaları ve madde ayırt ediciliğinin çarpımı olup maddelerin güvenilirlik indeksleri Tablo 3.42'de gösterilmiştir.

Tablo 3.42

OABT Madde Güvenirlik İndekslerine İlişkin Veriler

Maddeler	Madde güvenilirlik indeksi (rj)	Maddeler	Madde güvenilirlik indeksi (rj)
Madde 1	0,28	Madde 13	0,21
Madde 2	0,29	Madde 14	0,35
Madde 3	0,24	Madde 15	0,22
Madde 4	0,23	Madde 16	0,40
Madde 5	0,06	Madde 17	0,31
Madde 6	0,24	Madde 18	0,24
Madde 7	0,04	Madde 19	0,40
Madde 8	0,26	Madde 20	0,20
Madde 9	0,18	Madde 21	0,08
Madde 10	0,34	Madde 22	0,32
Madde 11	0,23	Madde 23	0,25
Madde 12	0,28	Madde 24	0,30

Tablo 3.42'ye bakıldığında 7, 9 ve 21. maddelerin madde güvenilirlik indeksleri düşük olduğu görülmektedir. Halihazırda bu maddeler madde analizlerinde de düşük indekslere sahip olduklarından elenmişlerdir.

Sonuç olarak 23. madde Alpha güvenilirlik analizi sonucu testin güvenilirliğini düşürdüğünden; 5 ve 9. maddeler madde gücünden, 7 ve 21. maddeler ise madde ayırt ediciliğinden testten çıkartılmıştır.

Bu kapsamda maddelerin ayırt ediciliği ve madde güçlükleri Tablo 3.43'te verilmiştir.

Tablo 3.43

OABT Test Maddelerinin Madde Analizlerine İlişkin Bilgiler

Maddeler	\bar{x}	ss	pj	dj	Yorum
1	1,74	,43	0,74	0,64	Uygun
2	1,50	,50	0,50	0,58	Uygun
3	1,70	,45	0,70	0,55	Uygun
4	1,68	,46	0,69	0,50	Uygun
5	1,87	,33	0,87	0,20	Madde Güçlüğü Uygun Değil
6	1,51	,50	0,51	0,47	Uygun
7	1,75	,43	0,75	0,11	Madde Ayırt Ediciliği Uygun Değil
8	1,52	,50	0,53	0,52	Uygun
9	1,83	,37	0,83	0,50	Madde Güçlüğü Uygun Değil
10	1,64	,47	0,65	0,73	Uygun
11	1,72	,45	0,72	0,50	Uygun
12	1,30	,46	0,30	0,61	Uygun
13	1,76	,42	0,76	0,50	Uygun
14	1,56	,49	0,57	0,73	Uygun
15	1,74	,43	0,74	0,50	Uygun
16	1,53	,50	0,53	0,79	Uygun
17	1,44	,49	0,44	0,61	Uygun
18	1,73	,44	0,73	0,55	Uygun
19	1,52	,50	0,52	0,79	Uygun
20	1,75	,43	0,75	0,47	Uygun
21	1,64	,47	0,64	0,18	Madde Ayırt Ediciliği Uygun Değil
22	1,56	,49	0,56	0,64	Uygun
23	1,42	,49	0,42	0,47	Alpha Güvenirliğinden Çıkarıldı
24	1,69	,46	0,69	0,64	Uygun

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Foddy'e (1993) göre açık uçlu soru formu cevaplayıcının araştırmacı tarafından kısıtlanmasını önler ve yanıtlayıcıya farklı görüşleri öne sürme imkânı sağlar (Akt. Reja vd., 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgım, 2015, s. 115). Edwards ve Holland'a (2013) göre yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırmacının merak ettiği konu ile ilgili bir soru listesi bulunur. Ayrıca bu formlarda soruların yerleri, biçimleri ve cevaplama uzunlukları araştırmacı tarafından esnek olarak yapılandırılabilir.

Soru formunun hazırlanmasında alan yazın taraması sonrası uzman görüşleri alınarak kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsama 2 alan uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni ve 2 sınıf öğretmeninden görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda daha önce hazırlanmış olan taslak formdaki 7 sorunun 2si silinmiş 1 soru eklenmiştir. Son haliyle

soru formu 6 soru ve kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Deneysel sonrasında araştırmacı tarafından öğrencilerin yaratıcı okumaya ve okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okuma ve yaratıcı okuma kavramlarına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerindeki değişimler incelenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla dört ölçek ve bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarını ölçmek için “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Ölçeği”, okumaya ilişkin tutumlarını ölçmek için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için “Aksoy (2004) tarafından geliştirilen “Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği”, sürecin başında ve sonunda yaratıcı okumaya yönelik düşüncelerini ve algılarını belirlemede “Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği” ile çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemede “yaratıcı okuma sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Araştırmada 1 kontrol ve 1 deney grubu olmak üzere iki grup ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest verileri bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunu araştırmacı; kontrol grubunu ise sınıf öğretmeni yürütmüştür. 14 haftalık süreç boyunca deney grubuna yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi; kontrol gruplarına ise MEB tarafından belirlenen Türkçe Dersi Programı uygulanmıştır.

Uygulama süreci

Çalışma öncesinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının denkliklerini belirlemede öntest uygulamaları olarak her iki gruba da “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Yaratıcı Düşünme Ölçeği”, “Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama süreci 14 hafta olup bu süreçte kontrol gruplarına Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programında yer alan okuma çalışmaları, deney grubunda ise yaratıcı okumaya dayalı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde kontrol ve deney grubundaki öğrenciler MEB 4. sınıf Türkçe öğrenci kılavuz kitaplarında yer alan okuma parçalarını (EK-1 ve Tablo 3.41) işlerken, deney grubuyla ayrıca yaratıcı okuma

çalışmaları yapılmıştır (Ayçiçek ve Ceylan, 2012; Durbaş, 2012; İpşiroğlu, 2012; Karaçam, 2012; Tarıman, 2012; Aksoy, 2014; Camız, 2013; Neydim, 2013; Dağtekin, 2014; Adalı, 2015; Ak, 2015; Ayçiçek ve Ceylan, 2015). Deney grubuna araştırmacının hazırlamış olduğu yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Ada (1987) tarafından hazırlanan yaratıcı okuma metodolojisine uygun bir şekilde yürütülmüştür (Tablo 3.42). Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilerle her hafta yapılan uygulamalar ile ilgili görüşmeler yapılmış olup sürecin olumlu-olumsuz yönleri belirlenerek süreç içinde düzenlemelere gidilmiştir. Ayrıca süreç sonunda öğrencilerden uygulamaya ilişkin genel görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında kullanılan okuma metinleri (MEB Türkçe Öğretimi Öğrenci Kılavuz Kitabı) Tablo 3.44'te gösterilmiştir.

Tablo 3.44

Uygulama Sürecinde Kullanılan Okuma Metinleri

Hafta	Yaratıcı okuma metni	Metin türü	Tema
1. Hafta	Okulum	Bilgilendirici	Birey ve toplum
2. Hafta	Paylaşmayı öğrenen sincap	Kurgulayıcı	Birey ve toplum
3. Hafta	Trafikte nasıl güvende olabiliriz?	Bilgilendirici	Birey ve toplum
4. Hafta	Komşu kunduzlar	Kurgulayıcı	Birey ve toplum
5. Hafta	Cumhuriyetin bekçilerine	Bilgilendirici	Atatürk
6. Hafta	Atatürk'ün çocukluğu	Bilgilendirici	Atatürk
7. Hafta	İstiklal Savaşı'nda Atatürk	Bilgilendirici	Atatürk
8. Hafta	Babaanne ve ihlamur ağacı	Kurgulayıcı	Sağlık ve çevre
9. Hafta	Temizlik kurallarına dikkat edelim	Bilgilendirici	Sağlık ve çevre
10. Hafta	İp bacaklı uzaylı çocuk	Kurgulayıcı	Sağlık ve çevre
11. Hafta	Buz pateni	Bilgilendirici	Oyun ve spor
12. Hafta	En büyük takım bizim takım	Kurgulayıcı	Oyun ve spor
13. Hafta	İzcilik	Bilgilendirici	Oyun ve spor
14. Hafta	Tutumsuz'un öyküsü	Kurgulayıcı	Üretim, tüketim ve verimlilik

Araştırmada deney ve kontrol grubuna Tablo 3.44'te verilen metinler ile Türkçe Dersi işlenmiştir. Deneysel çalışmanın amacına uygun bir şekilde hem kontrol hem de deney grubunda aynı metinlerin işlenmesine özen gösterilmiştir.

Yaratıcı Okumaya Dayalı Türkçe Programının Hazırlanması

Yaratıcı okumaya dayalı Türkçe öğretimi programının hazırlanmasında Ada (1987) tarafından metodolojisi hazırlanan yaratıcı okuma süreci kullanılmıştır. Ada'nın (1987) geliştirmiş olduğu yaratıcı okuma süreci ve sürece ait açıklamalar Tablo 3.45'de verilmiştir.

Tablo 3.45

Yaratıcı Okuma Süreci (Metodolojisi)

<p>1. Tanılayıcı aşama</p>	<p>Bu süreçte öğrenciden istenilen metnin veya görselin ne anlattığını söylemesidir. Alıcı okuma veya diğer bir deyişle geleneksel okumada okuma sürecinin başladığı ve bittiği süreç olan bu aşama yaratıcı okumanın aslında başlangıç aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere metin ile ilgili</p> <p>Nerede geçiyor? Ne olmuş? Ne zaman olmuş? Karakterler kimler? Nasıl olmuş?</p> <p>Gibi sorular sorularak metnin tanınması sağlanır. Bu aşamadaki bilgiler direk metinden elde edilebilecek seviyededir.</p>
<p>2. Kişisel yorum aşaması</p>	<p>Öğrenciler metinden gerekli temel bilgileri aldıktan sonra bu aşamada edinilen bilgiler ile kendi yaşantılarını, duygularını ve görüşlerini karşılaştırır. Bu aşama öğrencilerin metindeki bilgiler ile ön bilgilerini karşılaştırması ve metne ilgi duyması bakımından önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendi yaşantılarını bu aşamada ortaya koymaları ve öğretmen-öğrencilerin bu yaşantılara saygı duyması öğrencinin öz-saygısını da artıracaktır. Bu sayede derse karşı olumlu tutumlar besleyecektir. Öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri ön bilgileri ile karşılaştırmaları metni anlamlandırmalarına da katkı sağlayacaktır. Bu aşamada öğrencilere şu tarz sorular yöneltilebilir:</p> <p>Daha önce böyle bir şey gördün mü/ deneyim yaşadın mı? Daha önce böyle bir şey yaptın mı/ istedin mi? Senin gördüklerin ile metindekiler arasındaki farklılıklar/benzerlikler nelerdir? Böyle bir şey yaşadıysan neler hissettin? Metindeki olan seni şaşırttı mı/korkuttu mu? iyi hissettirdi mi? Bu aşamada özellikle metin ve öğrencilerin deneyimlerini içeren diyalogların yapılması önem arz etmektedir.</p>
<p>3. Eleştirel düşünme aşaması</p>	<p>Metindeki temel bilgileri alıp bunlar ile kendi yaşantılarını karşılaştıran öğrenciler artık mevcut bilgileri genellemeye böylelikle eleştirel düşünme aşamasına geçebilir. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır:</p> <p>Metinde yapılanlar değerli mi? Metinde geçen olaylar gerekli mi? Metindeki olaylar/konuşmalar herkes tarafından kabul edilebilir mi? Metindeki karakter başka ne türden davranışlar sergileyebilir? Alternatif davranışlar nelerdir? Farklı cinsiyet/kültür/ırka sahip insanlar bu durumda neler hisseder/yapar?</p> <p>Bu aşamada sorulacak sorular öğrencinin ön yaşantılarına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Her ne kadar eleştirel düşünmenin ilkökul çağındaki çocuklar için uygun olmadığı düşünülse de eleştirel</p>

4. Yaratıcı okuma aşaması	düşünme çok erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Metindeki bilgilerin alınıp, yaşantılar ile eşleştirilip, eleştirel düşünme süreçleri tamamlandıktan sonra artık öğrenciler mevcut bilgiler ile yeni ürünler ortaya koyabilir. Bu aşamada sorulacak sorular öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerine yol açacak şekilde olmalıdır. Ayrıca yaratıcılık aşamasında öğrencilere sorumluluk verilmelidir ve öğrenci bu sorumluluğu hissetmelidir.
---------------------------	---

Araştırmanın uygulama aşamasında yukarıda taslağı verilen yaratıcı okuma süreci kullanılmıştır. Bu kapsamda ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun bilgilendirici, öyküleyici ve şiir tarzında metinler programa ek olarak seçilerek öğretim yapılmıştır. Ayrıca metne bağlı olarak yaratıcı okumaya özgü teknikler ve;

- Oku tahmin et
- Oku görseli çiz
- Farklı bir giriş oluşturma
- Farklı bir bitiş oluşturma
- Farklı karakter ekleme
- Karakterleri yer değiştirme
- Karakter yerine kendini koyma
- Karakter çıkarma
- Dramatize etme
- Metin ile yaşam arasında ilişki kurma
- Karakterler ile empati kurma
- 6 şapka yöntemi
- Metindeki mekân ve zamanı değiştirme
- Yazar değiştirme gibi etkinlikler uygulanmıştır.

14 hafta süren uygulama boyunca günlük ders planlar hazırlanmış ve uygulanmıştır. 14 haftanın ilk ve son haftaları ön ve son testlerin verilerini toplama süreci olup kalan 12 haftada yaratıcı okuma uygulamaları yapılmıştır. Deney grubu için hazırlanmış olan 12 haftalık günlük ders planlarından örnekler ekler bölümünde verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde dağılımın homojen-heterojenlik durumuna göre kontrol ve deney grupları arasında öntest-sontest, öntest-öntest, sontest-sontest gibi

karşılaştırmalarda Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Wilcoxin, Bağımsız gruplar T-testi ve Anova gibi test teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Analiz sürecinde nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı, Ne Kadar Yaratıcısınız (Yaratıcı Düşünme Ölçeği) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeklerinin kontrol-deney gruplarına ön ve son testlerde uygulanmış ve aralarındaki manidarlığa 0,05 düzeyinde bakılmış olup daha sonra kontrol ve deney gruplarının son testleri karşılaştırılarak yaratıcı okumanın etkililiği belirlenmiştir.

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliğini belirlemede açımlayıcı faktör analizi; okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testinin güvenilirlik ve geçerliliğini belirlemede ise madde ve test analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında deneysel çalışma süreci öncesine deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutuma, yaratıcı okuma algısına, yaratıcı düşünme becerisine ve okumaya yönelik başarısına ilişkin ön test sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda her bir ölçek için deney ve kontrol gruplarının ön testleri analiz edilmiştir.

Deneysel çalışmanın kimyasına uygun olarak son testlerde ortaya çıkan farklılaşmanın programdan kaynaklandığını ortaya koymak için öncelikle kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesinde bilişsel olarak benzer özellikler göstermesi gerekmektedir. Bu kapsamda uygulanacak olan tüm ölçme araçları ile deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi durumları tespit edilmiş ve iki grubun benzer özellikler gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının sayısal eşitliğine dikkat edilmiş olup iki grubunda 19 öğrenciden oluşması nedeniyle bu aşamada herhangi bir eşitleme modeline gidilmemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön testlerden aldıkları puanların hem deney hem de kontrol gruplarında benzer olduklarını belirlemede kullanılacak analiz yöntemini seçmek için öncelikle grupların dağılımları incelenmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemede hem dağılımın basıklık ve çarpıklık katsayılarına hem de homojen-heterojen dağılım durumlarına bakılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi dağılımına ilişkin veriler Tablo 3.46’da gösterilmiştir.

Tablo 3.46

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Dağılımına İlişkin Kayıp Madde Analizi

	Geçerli		Kayıp		Toplam	
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde
Deney grubu	19	100,0%	0	0,0%	19	100,0%
Kontrol grubu	19	100,0%	0	0,0%	19	100,0%

Tablo 3.46’ya bakıldığında deney ve kontrol gruplarında 19’ar kişi olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 3.46’da kayıp yüzdeliğine bakıldığında bu oranın 0 (%0)

olduğu görülmektedir. Bu kapsamda verilerin düzgün bir Şekilde SPSS programına girildiği ve kayıp verinin olmadığı söylenebilir. Kayıp ve hatalı verinin olmaması yapılacak analizlerin doğru bir Şekilde yapılmasına katkı sağlamaktadır.

3.5.2. Nitel verilerin analizi

Verilerin analizinde açık kodlama yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı ve alan uzmanı bir başka yardımcı araştırmacı tarafından satır okunmuş ve araştırmaya ilişkin kodlar belirlenmiştir. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalardan yola çıkılarak yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamada Miles ve Huberman'ın (2015, s. 64) oluşturduğu güvenirlik formülü ($Gvenirlik = \frac{Görüş Birligi}{Görüş Birligi + Görüş Ayrılığı}$) kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplaması sonucu birinci sorunun güvenirliğinin 0.88, ikinci sorunun 0.91, üçüncü sorunun 0.83 ve dördüncü sorunun 0.94 olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmada kontrol grubuna 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına dayalı, deney grubuna ise yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri uygulanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.1’de kontrol grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1

Kontrol Grubunun Okuma Başarısına İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları

Testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol grubu okuma başarısı ön testi	29,21	19	3,08	0,70	0,37
Kontrol grubu okuma başarısı son testi	30,68	19	4,46	1,02	

Tablo 4.1’e bakıldığında kontrol grubunun ön test puan ortalamaları $K_{\text{ön}}=29,21$ iken son test puan ortalaması $K_{\text{son}}=30,68$ ’dir. Bu kapsamda kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları uygulama sonunda öncesine göre artış göstermiştir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ön ve son testleri korelasyon katsayısının 0,37 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ön ve son testler arasında pozitif yönde ancak zayıf bir ilişki vardır. Tablo 4.2’de kontrol grubunun okuma başarısı öntest ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Kontrol Grubu Okuma Başarısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öntest	19	29,21	3,08	18	-1,468	0.159
Sontest	19	30,68	4,46			

Tablo 4.2’ye bakıldığında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın, okuma başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okuma başarı ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması $K_{\text{ön}}= 29.21$ ile uygulama sonrası yapılan sınav puanlarının ortalaması $K_{\text{son}}=30.68$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. $T(18) = 1.468, p>0.05$. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise 0,63 ile -3.58 arasındadır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.3’te deney grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney Grubu Okuma Başarısı Ön ve Son Test Ortalamaları

Testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Deney grubu okuma başarısı ön testi	28,73	19	2,35	0,53	-0,370
Deney grubu okuma başarısı son testi	36,00	19	2,23	0,51	

Tablo 4.3’e bakıldığında deney grubunun ön test puan ortalamaları $D_{\text{ön}}=28,73$ iken son test puan ortalaması $D_{\text{son}}=36,00$ ’dır. Bu kapsamda deney grubunun okuduğunu anlama başarıları uygulama sonunda artış göstermiştir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön ve son testleri korelasyon katsayısının -0,37 olduğu görülmektedir. Tablo 4.4’te deney grubunun okuma başarısı öntest ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Deney Grubu Okuma Başarısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Öntest	19	28,73	2,35	18	-8,335	,000	1.91
Sontest	19	36,00	2,23				

Tablo 4.4’e bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersinin, okuma başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okuma başarı ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması $X_{\text{ön}}= 28.73$ ile uygulama sonrası yapılan sınav puanlarının ortalaması $X_{\text{son}}=36.00$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -8,335$, $p < 0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığı söylenebilir. Yapılan ilişkili örneklem için t testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyarken bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2014, s. 140). Etki büyüklüğü (d) ölçüm ortalamaları arasındaki farkın fark puanlarının standart sapmasına bölünmesi ile elde edilmektedir. Bu kapsamda etki büyüklüğü $(-7,26/3,79= 1.91$ ve $d=1.91 > 1)$ 1.91 olarak tespit edilmiştir.

Morgan vd.'e (2004, s. 91) göre etki büyüklüğünün 1'in üzerinde olması "çok büyük bir etki" olarak yorumlanmaktadır (akt. Can, 2014, s. 141). Sonuç olarak yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi öğrencilerin okuma başarılarını çok büyük ve olumlu yönde etkilemektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.5'te deney ve kontrol gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Grubu Okuma Başarısı Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Deney grubu okuma başarısı son testi	36,00	19	2,23	0,51	0.145
Kontrol grubu okuma başarısı son testi	30,68	19	4,46	1,02	

Tablo 4.5'e bakıldığında deney grubunun son test puan ortalamaları $D_{son}=36,00$ iken kontrol grubunun son test puan ortalaması $K_{son}=30,68$ 'dir. Bu kapsamda deney grubunun okuduğunu anlama son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ait korelasyon katsayısının 0,145 olduğu görülmektedir. Tablo 4.6'da deney ve kontrol gruplarının okuma başarısı son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Deney Grubu Okuma Başarısına Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Deney Grubu Okuma Başarısı son Testi	19	36,00	2,23	18	4,939	,000	1.19
Kontrol Grubu Okuma Başarısı Son Testi	19	30,68	4,46				

Tablo 4.6'ya bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi ve 2015 Türkçe Öğretim Programı'na dayalı Türkçe derslerinin okuma başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan okuma başarı ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test sınav puanları ortalaması $D_{son}= 36.00$ ile kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{son}=30.68$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) =4,939$, $p<0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerine göre öğrencilerin

okuma başarılarını daha fazla artırdığı söylenebilir. Etki büyüklüğü $d=1.19$ olup anlamlı farklılık çok yüksek bir etki kuvvetine sahiptir. Sonuç olarak yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi, 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerine göre öğrencilerin okuma başarılarını çok büyük ve olumlu yönde daha fazla artırmaktadır.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.7’de kontrol grubuna ilişkin yaratıcı okuma algısı ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7

Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları

Ön ve son testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı ön test	65,57	19	9,29	2,13	-0.234
Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı son test	64,36	19	8,87	2,03	

Tablo 4.7’ye bakıldığında kontrol grubunun ön test puan ortalamaları $K_{\text{ön}}=65,57$ iken son test puan ortalaması $K_{\text{son}}=64,36$ ’dır. Bu kapsamda kontrol grubunun yaratıcı okuma algısına ilişkin ölçek puanlarında uygulama sonrası, uygulama öncesine göre düşüş olmuştur. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının -0.234 olduğu görülmektedir. Tablo 4.8’de kontrol grubunun yaratıcı okuma algılarının ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	65,57	9,29	18	,370	,716
Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	64,36	8,87			

Tablo 4.8’e bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programı’na dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma algısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yaratıcı okuma algı ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması $K_{\text{ön}}= 65.57$ ile kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{\text{son}}=64.36$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $T(18) = 0,370$, $p > 0.05$. Bu kapsamda 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını azalttığı ancak ön ve son testler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak 2015 Türkçe Öğretim

Programına dayalı Türkçe dersleri öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını artırmadığı gibi küçük bir oranda da olsa azalttığı görülmektedir. Her ne kadar bir azalma olsa da ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise -5,67 ile -8.09 arasındadır.

Yaratıcı okuma algısına yönelik ölçek metin, yazar ve karakter olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Metin alt boyutu	Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	29,84	3,98	18	-1,699	,106	-
	Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	32,21	4,75				
Yazar alt boyutu	Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	13,89	2,28	18	-5,222	,000	1.19
	Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	19,31	3,69				
Karakter alt boyutu	Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	21,78	3,70	18	8,347	,000	1.91
	Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	12,84	2,21				

Tablo 4.9’a bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programı’na dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma algısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yaratıcı okuma algı ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, “metin” alt boyutunda kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması $K_{ön} = 29.84$ ve son test sınav puan ortalaması $K_{son} = 32.21$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $T(18) = -1,699$, $p > 0.05$. “Yazar” adlı ikinci alt boyutta ise $K_{ön} = 13.89$ ve $K_{son} = 19.31$ olup ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -5.222$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama öncesi öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları “yazar” alt boyutunda uygulama sonunda artış göstermiştir. Bu anlamlılık son testler lehinedir. Etki büyüklüğü 1.19 olup farklılığın yüksek bir etki bağlamında olduğu söylenebilir. Ölçeğin son alt boyutu olan “karakter” alt boyutunda ise $K_{ön} = 21.78$ ve $K_{son} = 12.84$ olup öğrencilerin uygulama sonrası yaratıcı okuma algılarında, uygulama öncesine göre düşüş görülmektedir. $T(18) = 8.347$ ve $p < 0.05$ olup ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark ön testler lehinedir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d = 1.91$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan Türkçe

derslerinde öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları “karakter” alt boyutunda yüksek oranda düşüş göstermekte olup bu azalma 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır ve yüksek bir etki gücüne sahiptir.

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.10’da deney grubuna ilişkin yaratıcı okuma algısı ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10

Deney Grubu Yaratıcı Okuma Algısı Ön ve Son Test Ortalamaları

Ön ve son testler	\bar{X}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Deney grubu yaratıcı okuma algısı ön test	61,73	19	7,85	1,80	,003
Deney grubu yaratıcı okuma algısı son test	70,94	19	5,69	1,30	

Tablo 4.10’a bakıldığında deney grubunun ön test puan ortalamaları $D_{\text{ön}}=61,73$ iken son test puan ortalaması $D_{\text{son}}=70,94$ ’tür. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı okuma algısına ilişkin ölçek puanlarında uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artış olmuştur. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının 0.003 olduğu görülmektedir. Tablo 4.11’de deney grubunun yaratıcı okuma algılarının ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.95$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okuma ile yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları yüksek oranda artış göstermiştir.

Tablo 4.11

Deney Grubu Yaratıcı Okuma Algısına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Deney Grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	61,73	7,85	18	-4,144	,001	0.95
Deney Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	70,94	5,69				

Tablo 4.11’e bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma algısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yaratıcı okuma algı ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması $D_{\text{ön}}= 61.73$ ile son test sınav puanlarının ortalaması $D_{\text{son}}=70.94$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-4,144$, $p<0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını olumlu yönde artırdığı görülmektedir. Sonuç olarak yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri öğrencilerin yaratıcı

okuma algılarını olumlu yönde ve yüksek bir etki oranında artırdığı söylenebilir %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise 13,87 ile -4,54 arasındadır. Yaratıcı okuma algısına yönelik ölçek metin, yazar ve karakter olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Metin alt boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	28,68	3,55	18	-2,193	0.042	0.50
	Deney grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	31,47	3,33				
Yazar alt boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	13,21	1,96	18	-13,490	,000	3.09
	Deney grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	23,84	2,33				
Karakter alt boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma algısı ön test	19	19,84	3,32	18	3,979	,001	0.91
	Deney grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	17,00	1,37				

Tablo 4.12’ye bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma algısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yaratıcı okuma algı ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması “metin” adlı birinci alt boyutta $D_{\text{ön}}=28.68$ ve $D_{\text{son}}=31.47$ olup anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,193$, $p < 0.05$. Sonuçlara ilişkin etki değeri $d=0.50$ olup orta düzeyde bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. “Yazar” adlı ikinci alt boyutta ise $D_{\text{ön}}=13.21$ ve $D_{\text{son}}=23.84$ olup ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -13,490$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama öncesi öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları uygulama sonunda artış göstermiştir. Bu anlamlılık son testler lehinedir. Etki büyüklüğü 3.09 olup farklılığın yüksek bir etki bağlamında olduğu söylenebilir. Ölçeğin son alt boyutu olan “karakter” alt boyutunda ise $D_{\text{ön}}=19.84$ ve $D_{\text{son}}=17.00$ olup öğrencilerin uygulama sonrası yaratıcı okuma algılarında düşüş görülmektedir. $T(18) = 3,979$ ve $p < 0.05$ olup ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark ön testler lehinedir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.91$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde uygulama

sonrası öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları “karakter” alt boyutunda uygulama öncesine göre yüksek oranda düşüş göstermektedir.

4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.13’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin yaratıcı okuma algısı ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13

Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları

Ön ve son testler	\bar{X}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı son test	64,36	19	8,87	2,03	,228
Deney grubu yaratıcı okuma algısı son test	70,94	19	5,69	1,30	

Tablo 4.13’e bakıldığında kontrol grubunun son test puan ortalamaları $K_{son}=64,36$ iken deney grubunun son test puan ortalaması $D_{son}=70,94$ ’tür. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı okuma algısına ilişkin son test ölçek puanları kontrol grubu son test puanlarına göre daha yüksektir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ait korelasyon katsayısının 0.228 olduğu görülmektedir. Tablo 4.14’de deney ve kontrol gruplarının yaratıcı okuma algılarının son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Algısına İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Kontrol grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	64,36	8,87	18	-3,056	0.007	0.70
Deney grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	70,94	5,69				

Tablo 4.14’e bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programı’na ve yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin son testlerinin yaratıcı okuma algısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı okuma algı ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test sınav puanları ortalaması $D_{son}=70,94$ ile kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{son}=64,36$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-3,056$, $p<0,05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe dersine göre daha fazla artırdığı görülmektedir. %95 olasılıkla son testler arasındaki farkın güven aralığı ise -2,05663 ile -11,10126 arasındadır. Bu farkın etki katsayısı $d=0,70$ olup

orta düzeyde bir etki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri, 2015 Türkçe öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre orta düzeyde de olsa öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını daha olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir. Yaratıcı okuma algısına yönelik ölçek metin, yazar ve karakter olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Metin alt boyutu	Deney Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	31,47	3,33	18	-,629	,537	-
	Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	32,21	4,75				
Yazar alt boyutu	Deney Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	23,84	2,33	18	-4,290	,000	0,98
	Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	19,31	3,69				
Karakter alt boyutu	Deney Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	17,00	1,37	18	-8,266	,000	1.89
	Kontrol Grubu yaratıcı okuma algısı son test	19	12,84	2,21				

Tablo 4.15’e bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programı’na ve yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma algısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı okuma algı ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test sınav puanları ortalaması “metin” adlı birinci alt boyutta $D_{son}=31.47$ ve kontrol grubu son test sınav puan ortalaması $K_{son}=32.21$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $T(18) = -,629$, $p > 0.05$. “Yazar” adlı ikinci alt boyutta ise $D_{son}=23.84$ ve kontrol grubu son test sınav puanları $K_{son}=19.31$ olup son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -4,290$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin algıları yazar alt boyutunda kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bu anlamlılık deney grubu lehinedir. Etki büyüklüğü 0.98 olup farklılığın yüksek bir etki bağlamında olduğu söylenebilir. Ölçeğin son alt boyutu olan “karakter” alt boyutunda ise $D_{son}=17.00$ ve $K_{son}=12.84$ olup deney grubunun yaratıcı okuma algısı ile kontrol grubunun yaratıcı okumaya yönelik algıları karakter alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. $T(18) = -8,266$ ve $p < 0.05$ olup bu fark deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=1.89$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri, 2015 Türkçe Dersi

Öğretim Programı ile yapılan Türkçe derslerine göre öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını karakter alt boyutunda yüksek düzeyde artırmaktadır.

4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.16’da kontrol grubu ön ve son testlerine ilişkin okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16

Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları

Ön ve son testler	\bar{X}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	63,10	19	9,84	2,25	,038
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	59,89	19	11,23	2,57	

Tablo 4.16’ya bakıldığında kontrol grubunun okumaya yönelik tutuma ilişkin ön test puan ortalamaları $K_{\text{ön}}=63,10$ iken son test puan ortalaması $K_{\text{son}}=59,89$ ’dur. Bu kapsamda kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puanları son test puanlarından daha yüksektir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakılması gerekmektedir. Kontrol grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının 0.038 olduğu görülmektedir. Tablo 4.17’de kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	63,10	9,84	18	,955	0.352
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	59,89	11,23			

Tablo 4.17’ye bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programı’na dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması $K_{\text{ön}}= 63.10$ ile kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{\text{son}}=59.89$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. T (18) =,955, $p>0.05$. Bu kapsamda 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını azalttığı ancak bu azalmanın 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise -3,85233 ve 10,27338 arasındadır. Bu kapsamda 2015 Türkçe öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum

puanlarını azalttığı ancak anlamlı bir azalmanın olmadığı sonuç olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında değişikliğin olmadığı görülmektedir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar, okuma ile ilgili yapılanlar ve okuma sürecinde yapılanlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Okumanın bireye katkıları alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	15,52	2,71	18	-3,794	0.001	0.21
	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	22,63	8,03				
Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	24,26	3,12	18	10,272	,000	2.35
	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	12,42	2,87				
Okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	12,63	2,29	18	-2,750	,013	0.63
	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	14,89	3,44				
Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	16,89	3,16	18	6,465	,000	1.48
	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	9,94	2,89				

Tablo 4.18’e bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması “okumanın bireye katkıları” adlı birinci alt boyutta $K_{ön} = 15.52$ ve kontrol grubu son test sınav puanları $K_{son} = 22.63$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -3,794$, $p < 0.05$. Ön ve son testler arasındaki anlamlılığın etki kuvveti (d) = 0.21 olup okumaya yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutunda kontrol grubunun ön ve son testleri arasında son testler lehine düşük düzeyde etkili bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

“Okumaya yüklenen anlamlar” adlı ikinci alt boyutta ise $K_{ön} = 24.26$ ve kontrol grubu son test sınav puanları $K_{son} = 12.42$ olup ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = 10,272$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası kontrol grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda düşme gözlenmiştir. Bu düşüş ayrıca 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Etki kuvveti (d) = 2.35 gibi yüksek bir

orandır. Bu kapsamda kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda yüksek oranda bir düşüş kaydedilmiştir. Bu anlamlılık ön test lehinedir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “okuma ile ilgili yapılanlar” alt boyutunda ise $K_{\text{ön}}=12.63$ ve $K_{\text{son}}=14.89$ olup kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutunda ön ve son testlerde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,750$ ve $p<0.05$ olup bu fark son test lehinedir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.63$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği üçüncü boyutuna ilişkin ölçek puanlarına bakıldığında son testlerin lehine bir anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda 2015 Türkçe öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları “okuma ile ilgili yapılanlar” boyutunda son testlerde ön testlere göre artış göstermiştir.

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin dördüncü ve son alt boyutu “okuma sürecinde yapılanlar” olup bu boyuta ilişkin kontrol grubunun ön ve son test sonuçları incelendiğinde $K_{\text{ön}}=16.89$ ve $K_{\text{son}}=9.94$ 'dür. Ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $t(18) = 6,465$, $p<0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası kontrol grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin dördüncü alt boyutu test puanlarında düşme gözlenmiştir. Etki kuvveti (d)=1.48 olup yüksek düzeyde bir değişim görülmektedir. Bu değişim ön testler lehinedir.

4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.19’da deney grubu ön ve son testlerine ilişkin okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19

Deney Grubu Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları

Ön ve son testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Deney grubu okumaya yönelik tutum ön test	58,00	19	8,17	1,87	,039
Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	66,63	19	6,09	1,39	

Tablo 4.19’a bakıldığında deney grubunun okumaya yönelik tutuma ilişkin ön test puan ortalamaları $D_{\text{ön}}=58,00$ iken son test puan ortalaması $D_{\text{son}}=66,63$ 'tür. Bu kapsamda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi

kullanılmıştır. Deney grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının 0.039 olduğu görülmektedir. Tablo 4.20’de deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Deney Grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	58,00	8,17	18	-3,762	0.001	0.86
Deney Grubu okumaya yönelik tutum son test	19	66,63	6,09				

Tablo 4.20’ye bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması $X_{\text{ön}}= 58.00$ ile deney grubu son test sınav puanlarının ortalaması $X_{\text{son}}=66.63$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -3,762$, $p < 0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise $-3,81117$ ile $-13,45199$ arasındadır. Etki kuvveti 0.86 olup yüksek düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarını yüksek düzeyde artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d	
Okumanın bireye katkıları alt boyutu	Deney grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	13,10	2,07	18	-12,918	0.00	2.96
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	23,42	2,83				
Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu	Deney grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	14,47	1,67	18	5,938	,000	1.36
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	20,26	4,14				
Okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutu	Deney grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	9,52	1,86	18	-8,258	,000	1,89
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	17,21	3,17				
Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu	Deney grubu okumaya yönelik tutum ön test	19	15,10	3,81	18	4,100	,001	0.93
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	11,52	2,01				

Tablo 4.21'e bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması "Okumanın bireye katkıları" adlı birinci alt boyutta $D_{\text{ön}}=13.10$ ve son test sınav puanları $D_{\text{son}}=23.42$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-12,918$, $p<0.05$. Ön ve son testler arasındaki anlamlılığın etki kuvveti (d) $=2.96$ olup okumaya yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutunda deney grubunun ön ve son testleri arasında çok yüksek düzeyde etkili bir anlamlı farklılık tespit edilmiş olup bu farklılık son testler lehinedir. "Okumaya yüklenen anlamlar" adlı ikinci alt boyutta ise $D_{\text{ön}}=14.47$ ve deney grubu son test sınav puanları $D_{\text{son}}=20.26$ olup ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=5,938$, $p<0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutu puanlarında artış gözlenmiştir. Bu artış ayrıca 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Etki kuvveti (d) $=1.36$ olup bu farklılığın yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda yüksek oranda bir artış kaydedilmiştir. Bu anlamlılık son test lehinedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan "okuma ile ilgili yapılanlar" alt boyutunda ise $D_{\text{ön}}=9.52$ ve $D_{\text{son}}=17.21$ olup deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutunda ön ve son testlerde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-8,258$ ve $p<0.05$ olup bu fark son test lehinedir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=1.89$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği üçüncü boyutuna ilişkin ölçek puanlarına bakıldığında son testlerin lehine yüksek düzeyde bir anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları "okuma ile ilgili yapılanlar" boyutunda artış göstermiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin dördüncü ve son alt boyutu "okuma sürecinde yapılanlar" olup bu boyuta ilişkin kontrol grubunun ön ve son test sonuçları incelendiğinde $D_{\text{ön}}=15.10$ ve $D_{\text{son}}=11.52$ 'dir. Ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $t(18)=4,100$, $p<0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin dördüncü alt boyutu test puanlarında düşme gözlenmiştir. Etki kuvveti (d) $=0.93$ olup yüksek düzeyde bir anlamlılık görülmektedir.

4.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.22’de deney ve kontrol gruplarının son testlerine ilişkin okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22

Deney ve Kontrol Grupları Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	59,89	19	11,23	59,89	-,049
Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	66,63	19	6,09	66,63	

Tablo 4.22’ye bakıldığında deney grubunun okumaya yönelik tutuma ilişkin son test puan ortalamaları $D_{son}=66,63$ iken kontrol grubunun son test ortalaması $K_{son}=59,89$ ’dur. Bu kapsamda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ait korelasyon katsayısının $-0,049$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.23’te deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.23

Deney ve Kontrol Grupları Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	59,89	11,23	18	2,252	0.037	0.51
Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	66,63	6,09				

Tablo 4.23’e bakıldığında yaratıcı okumaya ve 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin son testlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test sınav puanları ortalaması $D_{son}=66,63$ ve kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{son}=59,89$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=2,252$, $p<0,05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre daha fazla artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise $-0,45080$ ile $-13,02288$ arasındadır. Etki kuvveti $0,51$ olup orta düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum

puanlarını 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre yüksek düzeyde ve anlamlı düzeyde daha fazla artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.24’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Okumanın bireye katkıları alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	22,63	8,03	18	-,394	0.698	-
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	23,42	2,83				
Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	12,42	2,87	18	-2,416	,027	0.55
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	14,47	1,67				
Okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	14,89	3,44	18	-2,514	,022	0.57
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	17,21	3,17				
Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu	Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	19	9,94	2,89	18	-2,575	,019	0.58
	Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	19	11,52	2,01				

Tablo 4.24’e bakıldığında yaratıcı okumaya ve 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test sınav puanları ortalaması “okumanın bireye katkıları” adlı birinci alt boyutta $K_{son}= 22.63$ ve $D_{son}=23.42$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $T(18) = -,394, p > 0.05$. “Okumaya yüklenen anlamlar” adlı ikinci alt boyutta ise $K_{son}=12.42$ ve $D_{son}=14.47$ olup son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,416, p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutu puanlarında kontrol gruba göre artış gözlenmiştir. Bu farklılık ayrıca 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Etki kuvveti (d)=0.55 olup bu farklılığın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu

kapsamda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda orta düzeyde ve anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Bu anlamlılık deney grubu lehinedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “okuma ile ilgili yapılanlar” alt boyutunda ise $K_{son}=14.89$ ve $D_{son}=17.21$ olup deney grubu ve kontrol grubu arasında okumaya yönelik tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutunda son testlerde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,514$ ve $p < 0.05$ olup bu fark deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.57$ olup orta düzeyde bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği üçüncü boyutuna ilişkin ölçek puanlarına bakıldığında deney grubu lehine ve olumlu yönde bir anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları “okuma ile ilgili yapılanlar” boyutunda 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile öğrenim gören öğrencilere oranla artış göstermiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin dördüncü ve son alt boyutu “okuma sürecinde yapılanlar” olup bu boyuta ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları incelendiğinde $K_{son}=9.94$ ve $D_{son}=11.52$ 'dir. Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $t(18) = -2,575$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumları kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarından daha yüksek çıkmıştır. Etki kuvveti (d)=0.58 olup orta düzeyde bir anlamlılık görülmektedir. Kısaca okumaya yönelik tutum ölçeği kapsamında ölçeğin birinci boyutu hariç diğer tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup deney grubunun okumaya yönelik tutumları kontrol grubuna göre orta düzeyde etki kuvveti bağlamında artış göstermiştir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.25'te kontrol grubunun ön ve son testlerine ilişkin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.25

Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{x}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol Grubu yaratıcı düşünme ön test	88,63	19	12,49	2,86	,153
Kontrol Grubu yaratıcı düşünme son test	74,21	19	17,32	3,97	

Tablo 4.25'e bakıldığında kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerisine ilişkin ön test puan ortalamaları $K_{\text{ön}}=88,63$ iken son test ortalaması $K_{\text{son}}=74,21$ 'dir. Bu kapsamda kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek puanları ön testlerde son testlere göre daha yüksektir. Bu kapsamda 2015 Türkçe öğretim programı ile işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini azalttığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakılmalıdır. Kontrol grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının ,153 olduğu görülmektedir. Tablo 4.26'da kontrol grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.26

Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Kontrol grubu yaratıcı düşünme ön test	19	88,63	12,49	18	3,184	0.005	0.73
Kontrol grubu yaratıcı düşünme son test	19	74,21	17,32				

Tablo 4.26'ya bakıldığında 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı düşünme becerisi ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması $X_{\text{ön}}=88.63$ ve kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $X_{\text{son}}=74.21$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=3,184$, $p<0.05$. Bu kapsamda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan Türkçe dersinin yaratıcı düşünme becerisini azalttığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise 4,90490 ile 23,93720 arasındadır. Etki kuvveti 0.73 olup orta düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini orta güçlükte de olsa anlamlı düzeyde daha azalttığı söylenebilir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4.27'te deney grubunun ön ve son testlerine ilişkin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.27

Deney Grubunun Yaratıcı Düşünme Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{X}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Deney grubu yaratıcı düşünme ön test	84,00	19	6,24	1,43	-,08
Deney grubu yaratıcı düşünme son test	95,42	19	8,28	1,90	

Tablo 4.27'ye bakıldığında deney grubunun yaratıcı düşünme becerisine ilişkin ön test puan ortalamaları $D_{\text{ön}}=84,00$ iken son test ortalaması $D_{\text{son}}=95,42$ 'dir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek puanları uygulama sonrası artış göstermiştir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakılması gerekmektedir. Deney grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının $-0,08$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.28'de deney grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.28

Deney Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Deney Grubu yaratıcı düşünme ön test	19	84,00	6,24	18	-4,615	0.00	1.05
Deney Grubu yaratıcı düşünme son test	19	95,42	8,28				

Tablo 4.28'e bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı düşünme becerisi ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması $X_{\text{ön}}=84.00$ ve deney grubu son test sınav puanlarının ortalaması $X_{\text{son}}=95.42$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-4,615$, $p<0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okuma ile yapılan Türkçe dersinin yaratıcı düşünme becerisini artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise $-16,62042$ ile $-6,22168$ arasındadır. Etki kuvveti 1.05 olup çok yüksek düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı işlenen Türkçe derslerinin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılık içermesi nedeniyle yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine çok yüksek oranda ve anlamlı düzeyde etkisi vardır.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin "yaratıcı düşünme becerilerinin" son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo

4.29’da kontrol ve deney gruplarının son testlerine ilişkin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.29

Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Ölçeği Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{X}	N	ss	sh	Korelasyon katsayısı
Kontrol grubu yaratıcı düşünme son test	74,21	19	17,32	3,97	,217
Deney grubu yaratıcı düşünme son test	95,42	19	8,28	1,90	

Tablo 4.29’a bakıldığında kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerisine ilişkin son test puan ortalamaları $K_{son}=74,21$ iken deney grubunun son test ortalaması $D_{son}=95,42$ ’dir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek puanları uygulama sonrasında kontrol grubundan daha yüksektir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı işlenen Türkçe derslerinin 2015 Türkçe öğretim programı ile işlenen Türkçe dersine göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini daha fazla artırdığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ait korelasyon katsayısının 0,217 olduğu görülmektedir. Tablo 4.30’da deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme ölçeği son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.30

Kontrol ve Deney Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	d
Kontrol Grubu yaratıcı düşünme son test	19	74,21	17,32	18	-5,282	0.00	1.21
Deney Grubu yaratıcı düşünme son test	19	95,42	8,28				

Tablo 4.30’a bakıldığında yaratıcı okumaya ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı Türkçe derslerinin son testlerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı düşünme becerisi ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kontrol grubu son test sınav puanları ortalaması $K_{son}=74.21$ ve deney grubu son test sınav puanlarının ortalaması $D_{son}=95.42$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-5,282, p<0.05$.

Bu kapsamda yaratıcı okuma ile yapılan Türkçe dersinin yaratıcı düşünme becerisini, Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre daha fazla artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise -29,64729 ile -12,77376 arasındadır. Etki kuvveti 1.21 olup çok yüksek düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı düşünme becerisi ölçeği son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir

farklılık vardır. Bu farklılık deney grubu lehine olup farklılık çok yüksek düzeydedir (d=1.21).

4.13.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan okuma çalışmalarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; bu alt problem kapsamında öğrencilerden uygulama sonunda dönem boyunca uygulanan yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşler alınmıştır. Verilerin analizinde açık kodlama yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından satır okunmuş ve araştırmaya ilişkin kodlar belirlenmiştir. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalardan yola çıkılarak yorumlamalar yapılmıştır.

Öğrencilerin uygulama sonunda (12 hafta+ön test+son test) yaratıcı okumaya ilişkin görüşleri şu şekildedir; Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve “metinlere yönelik görüşler”, “yöntem-tekniğe ilişkin görüşler”, “okumaya ilişkin görüşler” ve “ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşler” şeklinde temalar oluşturulmuştur. Metinlere yönelik görüşler temasına ilişkin oluşturulan kodlar “olumlu etkiler” ve “zorluklar” şeklindedir. Metinlere ilişkin görüşler temasının olumlu etkiler ve zorluklar kodlarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31

Metin Temasının Olumlu Etkiler ve Zorluklar Kodlarına İlişkin, Öğrenci Görüşleri, Sayıları ve Yüzdeleri

Kod	Öğrenci görüşleri	Öğrenci sayısı
Olumlu etkiler	“Metni tekrar okuma isteğim oluştu”	11(%59)
	“Metin sonu oluşturma etkinliklerinde metinleri komik-öcülü-süper kahramanlı bitirme hakkımızın olmasından çok keyif aldım”	4 (%21)
	“Parçalar çok sıkıcı olmasına rağmen bu şekilde eğlenceli hale geliyor”	1 (%5)
Zorluklar	“Güzel ama böyle Türkçe ile ilgili tarihi yerlere gidelim, kütüphaneye gidelim”	2 (%10)
	“Metinle ilgili daha çok etkinlik yapmak istiyorum”	1 (%5)
	Toplam	19 (%100)

Tablo 4.31’e bakıldığında öğrencilerin alıcı okuma ile işlenen Türkçe derslerinde metinden sıkıldıkları yaratıcı okuma çalışmaları ile metni tekrar tekrar okumayı istedikleri tespit edilmiştir. MEB Türkçe öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan metinlerin neredeyse tamamı olumlu ve mutlu bir sonla bitmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerden metni aykırı bir şekilde bitirmeleri istendiğinde genellikle süpermen, batman,

kül kedisi, pamuk prenses ve şirinler gibi masal kahramanları ile bitirmeleri ve bu sonların kabul edilmesi öğrencilerden gelen görüşlere göre okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda uygulama başında metin sonu oluşturma etkinliklerine katılmayan veya zorla katılan öğrencilerin metni istedikleri gibi bitirebileceklerini öğrendikten sonra katılmak için yoğun çaba sarf etmeleri gözlenmiştir. Birçok araştırmada MEB tarafından hazırlanan öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin tarafından sıkıcı olarak nitelendirildiği görülmektedir. Metinlerin içeriklerinin öğrencileri meraklandırmaması, bilindik sonlarla bitmesi ve uzun olması öğrencilerin metinlerden sıkılmalarına yol açmaktadır. Yaratıcı okuma sadece sınıf içi etkinliklerden oluşmayan bir süreçtir. Yaratıcı okuma ile ilgili kütüphane vb. yerlerde okuma çalışmaları yapılabilmektedir. Ancak uygulama sürecinin izinler kapsamında yapılması ve izinlerin okul içi ile sınırlandırılması yaratıcı okuma çalışmalarının sadece sınıf içi ile kalmasına yol açmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde yapılan tekniklerden ve etkinliklerden hoşnut kaldıkları ve uygulamaların tekrar yapılmasını istedikleri görülmüştür. Yöntem-tekniklere ilişkin görüşler temasına ilişkin bulgular Tablo 4.32’de verilmiştir. Bu temaya ilişkin kodlar farklılıklar ve zorluklar şeklindedir.

Tablo 4.32

Yöntem-Tekniklere İlişkin Görüşler Temasınının Farklılıklar ve Zorluklar Kodlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Örnekler, Öğrenci Sayıları ve Yüzdeler

Kod	Öğrenci görüşleri	Öğrenci sayısı
Farklılıklar		
	“Hikayelerin farklı görüşlerde incelenmesi hoşuma gitti”	4 (%20)
	“Daha önce yapmadığımız-sessiz resim, boş sayfa ve yabancı dil- gibi etkinliklerden çok zevk aldım”	4 (%20)
	“Yazarı eleştirmek ve kendimi yazar olarak görmek hoşuma gitti”	3 (%15)
	“Her hafta farklı bir etkinlik yapıyoruz bu çok hoşuma gidiyor”	2 (%10)
	“Etkinliklerin komik olması ve öğretmenin komik bir şekilde okuma yaptırması”	1 (%5)
	“İlk başlarda çok sıkıldım artık seviyorum”	1 (%5)
	“Gazeteci ve yazar olma etkinliklerini çok seviyorum, büyüyünce gazeteci olacağım”	1 (%5)
Zorluklar		
	“Etkinlikler biraz kafa karıştırıcıydı”	3 (%15)
	“Şiir yazmayı sevmiyorum, şiir yazma etkinliklerini istemiyorum”	2 (%10)
Toplam		19 (%100)

Tablo 4.32’ye bakıldığında okuma parçalarının sonlarını veya başlarını öğrencilere tekrardan yazdırma sürecinde öğrencilerin kendi tabirleri ile “korkunç, vahşi ve komik” öğelerle bitirmeleri hoşlarına gitmiş ve derse katılımları artmıştır. Yaratıcı okumanın kendine özgü teknikleri genellikle alıcı okuma uygulamalarında kullanılmamaktadır. Yaratıcı okuma teknikleri öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağladığından hem istenilen

kazanımları öğrencilerin edinmesini hem de öğrencilerin aktif şekilde derse katılmalarını sağlamaktadır. Yaratıcı okuma çalışmalarında her hafta öğrencilerden metin yazarını eleştirmelerini, yazarın beğenmedikleri ya da eksik yazdığı kısımları söylemeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden kendilerinin yazar olmaları durumunda metni nasıl yapılandıracakları sorulmuş ve öğrenciler metne daha fazla ilgi duyarak metni içselleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle metinlerin konularının sıkıcı olduğunu ve metinlerin çok uzun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca metinlerde yer alan karakter isimlerini beğenmedikleri ve görsellerin yetersiz olduğunu belirttikleri gözlenmiştir. Yaratıcı okumada kullanılabilecek birçok tekniğin olması her hafta farklı tekniklerle dersin işlenmesine olanak sağlamaktadır. Yaratıcı okuma çalışmalarında öğrencilerden sınırları aşmaları ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerini kullanmaları beklenir. Bu kapsamda sınıfta yapılan metin sonu veya metin girişi oluşturma etkinliklerinde öğrencilerin kendilerine komik gelen konularda yazmalarına izin verilmesi öğrencilerin katılımlarını artırmıştır. Yaratıcı okuma özellikle ilkökul ikinci kademe de kullanılan bir okuma uygulamasıdır. İlkokul düzeyinde uygulama başlarında öğrenciler için zor olsa da ikinci ve üçüncü haftalardan itibaren öğrencilerin yaratıcı okumayı anlamaları sonucu eğlenceli ve kolay bir şekilde işlenmeye başlamıştır. Özellikle yaratıcı okuma yöntem ve teknikleri öğrenciler için uygulama başlarında –bilmedikleri için– anlamsız gelmekte süreç ilerledikçe hem etkinliklerden hem de yöntem-tekniklerden zevk almaktadırlar. Yaratıcı okumada kullanılan teknikler ve yapılan uygulamalar öğrencilerin ilk kez karşılaşması nedeniyle öğrencilere kafa karıştırıcı ve zor gelebilir. Ancak öğrenci sürece ve uygulamalara alıştıkça bu etkinlikler daha kolay ve eğlenceli hale gelecektir. Öğrencilerin özellikle şiir uygulamalarında zorlandıkları gözlenmiştir. Okumaya yönelik görüşler temasına ilişkin bulgular Tablo 4.33’de verilmiştir. Bu temaya ilişkin beklentiler ve beğeniler alma kodları çıkarılmıştır.

Tablo 4.33

Okuma Temasına İlişkin Kodlar, Öğrenci Görüşlerinden Örnekler, Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

Kod	Öğrenci görüşleri	Öğrenci sayısı
Beklentiler		
	“Türkçe dersinde normal okuma yapmak istemiyorum”	14 (%74)
	“Daha az okuyup daha çok konuşmaktan zevk aldım. Böyle olmasını istiyorum”	2 (%11)
	“Sınıf çok sıcak okurken terliyorum, okumak istemiyorum”	1 (%5)
Beğeniler		
	“Bu şekilde okumaktan çok zevk alıyorum”	1 (%5)
	“Okuma oyunlarla yapılıyor bunu çok seviyorum, hep okumak istiyorum”	1 (%5)
Toplam		19 (%100)

Öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarını severek işlemeleri ve diğer derslerde alıcı okumaya devam etmeleri sonucu süreç içinde iki okuma sürecinin de karşılaştırma imkânı doğurmuş ve öğrencilerin Türkçe dersi okuma becerisini daima yaratıcı okuma şeklinde işlemek istedikleri ortaya çıkmıştır. Yaratıcı okuma çalışmalarında metinde yer alan bilgileri edinmekten çok metnin genel hatlarının anlaşılıp öğrencinin yaratıcı düşünme gücünü kullanarak metni yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçe kitaplarında yer alan uzun metinleri okurken sıkıldıkları yaratıcı okuma süreçlerinde okumanın daha az yer tutması sonucu daha fazla düşünce ve fikir üretmeye zaman harcadıkları görülmektedir.

Öğrenmenin etkili bir şekilde olması için ortamında öğrenmeye uygun olması gerekmektedir. Uygulama sürecinin sonunda sınıfın sıcak olduğuna yönelik bir görüş gelmesine rağmen uygulamanın ikinci haftasında öğrencilerin bu sorunu tespit edilip sınıfa vantilatör alınmıştır. Öğrencilerin yaratıcı okuma ile okuma öğrenme alanında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte okumaya yönelik ilgi ve isteklerinin arttığı gözlenmiştir. Yaratıcı okuma sürecinde drama, oyun gibi teknikler kullanılarak öğrencinin derse etkin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Değerlendirmeye yönelik görüşler temasına ilişkin bulgular Tablo 4.34’de verilmiştir. Değerlendirmeye yönelik görüşler temasına ilişkin kodlar beğeniler ve isteklerdir.

Tablo 4.34

Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar, Öğrenci Görüşlerinden Örnekler, Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

Kod	Öğrenci görüşleri	Öğrenci sayısı
Beğeniler		
	“Her türlü farklı düşünceme değer verilmesi hoşuma gitti”	7 (%37)
	“Değerlendirmede arkadaşlarımla ortak olarak istediğimiz şekilde istediğimizi yapabilmemiz hoşuma gitti”	4 (%21)
	“Yapılan ödev ve etkinliklerde sınıf sonuncusu olmuyor”	4 (%21)
	“Öğretmen bizi değerlendirirken çok hoşgörülü ve bize yanlış demiyor her cevabımız doğru kabul ediliyor”	2 (%11)
	“Sorulan sorular çok farklı ve eğlenceli geliyor”	1 (%5)
İstekler		
	“Hep grup çalışması yapmak istiyorum”	1 (%5)

Öğrencilerin neredeyse tamamı yaratıcı okumada kullanılan yöntem ve teknikleri beğenmiş olup aykırı, saçma ve farklı fikirlerin normal derslerde kabul edilmediğini bu sebeple derslerde söz almak istemediklerini belirten öğrenciler yaratıcı okuma çalışmalarında istedikleri görüşleri ve yorumları yapmalarını gerekçe göstererek derse daha

fazla katılım sağladıkları ve düşüncelerine değer verilmesi ile derse karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin grup çalışmalarında bariyerleri aşarak istedikleri şekilde, istedikleri tarzda, istedikleri sloganlarla, istedikleri konuda temaya ilişkin performans çalışmaları hazırlamaları derse katılımlarını artırmıştır. Kurallara bağlı kalmadan temel Millî Eğitim Bakanlığı müfredatı içinde kalarak yaratıcı fikirler ile yaratıcı çalışmaları yapmaları öğrencilerin beğenisini kazanmış ve grup çalışmalarına daha etkin katkı göstermelerine yol açmıştır. Bu görüşün özellikle sınıfta “başarısız” olarak tabir edilen öğrencilerden geldiği görülmektedir. Yaratıcı okuma da her bir yazımın yaratılma sürecinde yeni bir yazımın ortaya çıkması sonucu yapılan uygulama ve etkinliklerde doğru-yanlış gibi kavramlara yer verilmemektedir. Bu kapsamda her öğrencinin kendi ürettiği metinler o öğrencinin dünyasından bir kesit olduğundan hiçbir uygulamada ve etkinlikte öğrencilerin ürettikleri veriler yanlış, kötü ve başarısız gibi tabirlere yer verilmeden kabul edilmiştir.

Yaratıcı okuma sürecinde her bir okuma işinin kendi öz yaratım süreci olduğundan ortaya çıkan ürünlere ilişkin olmuş-olmamış gibi sınıflamalara gidilmeden sadece daha iyiye ulaşma ve düzenleme süreçleri ön plana çıkarılmaktadır. Yaratıcı okumada sadece kılavuz kitaplarda yer alan 5N1K soruları yerine öğrenciler için çok şaşırtıcı ve beklemedikleri tarzda sorular sorulmaktadır. Buna örnek olarak savaşın olumlu yönleri nelerdir?, Mustafa Kemal Atatürk askeri okulda değil de öğretmen okulunda okusaydı ne olurdu? soruları gösterilebilir. Özellikle sınıf ortalamasına göre başarısız olan öğrenciler grup çalışması yapılmasını isterken başarılı öğrenciler ise bireysel çalışmaları tercih etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucu ortaya koyulan bulgulara ilişkin açıklamalar alan yazın desteklenerek sunulmuştur. Her bir alt problem kendi içerisinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmanın birinci alt problemi “2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir. Okuduğunu anlama becerisi sadece Türkçe dersi için değil öğrencinin diğer tüm derslerde başarılı olması için bir ön koşuldur. Okuduğunu anlama başarısı ile matematik dersi arasında (Göktaş, 2010; Göktaş ve Gürbüz Türk, 2012; Deniz, 2013; Erdem, 2016), okuduğunu anlama başarısı ile akademik başarı arasında (Ateş, 2008), okuduğunu anlama başarısı ile sosyal bilgisi dersi arasında (Özçelik, 2011; Yılmaz, 2011), okuduğunu anlama başarısı ile fen bilgisi dersi arasında (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Özçelik, 2011; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2013) anlamlı ilişkilerin olduğu yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda okuduğunu anlama başarısının diğer tüm dersler için bir ön koşul olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu eğitim programları ve öğretmen-öğrenci kılavuz kitapları ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırıcı düzenlemeler yapması gerekmektedir. Okuduğunu etkili ve hızlı bir şekilde anlayan öğrencinin gerek akademik gerekse sosyal boyutlarda başarılı olması kaçınılmazdır. Araştırmada deney grubuna yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri işlenirken kontrol grubunda ise 2015 Türkçe Öğretim Programı'na dayalı Türkçe dersleri işlenmiştir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları son testlerde ön testlere göre bir miktar artış göstermesine rağmen bu artış 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Türkçe dersleri 4 temel öğrenme alanı üzerine kurgulanmıştır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerisi ilkokula başlamadan önce kazanıldığı için özellikle ilkokullarda öğretmenlerden beklenen öğrencilerin etkin bir okuma-yazma becerisi kazanmalarıdır. Okuma bilgi edinme sürecinde önemli bir öğrenme kaynağı olup okuma becerisi gelişmiş bireylerin akademik ve sosyal hayatlarında başarılı olmaları kaçınılmazdır. Bu kapsamda ilkokullarda Türkçe dersinde öğrencilerden başarılı bir okuma becerisine sahip olmaları istenmektedir. Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma başarılarını anlamlı düzeyde artırmaması düşünülmesi gereken bir durumdur. Okul başarısı öğretmen,

öğrenci, okul yönetimi ve programın eş güdümü ile işlerlik kazanan bir olgudur. Kontrol grubunda okuma başarısında anlamlı bir gelişmenin görülmemesi nedenlerinden birisi de öğretmen olabilir. Odden ve Picus (2000, s. 290) öğrenci başarısına etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır; okul ya da eğitim bölgesinde öğrencilere sunulan kaynaklar, öğrenci özellikleri, okul ya da eğitim bölgesine yönelik özellikler (akt, Tural, 2002, s. 42). Deney ve kontrol gruplarının aynı bölge ve okulda olması ayrıca öğrencilere benzer kaynakların sunulması ilk iki faktörün çalışma kapsamında etki eden bir faktör olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin akademik özellikleri ön testler sonuçlarına göre benzer nitelikler sergilemektedir. Bu kapsamda deney grubunun okuma başarısı artarken kontrol grubunda anlamlı bir artışın olmaması programa bağlanabilir. Çalışmada uygulama sürecinde her ne kadar her hafta öğretmenin gerek işlenen konularda gerekse okutulan metinlerde takibi yapılsa da öğretmen faktörü de bu duruma etki etmiş olabilir. 2015 Türkçe dersi öğretim programında okumanın nasıl yapılması gerektiği, okuma sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, okuma türleri veya okuma başarısını artırıcı öneriler gibi bilgilerin olmaması bu durumun ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Özellikle 2005 Türkçe öğretim programının okuma konusunda ayrıntılı bilgiler içermesi öğretmenlerin ve uygulayıcıların kılavuz kitaptan etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlarken 2015 Türkçe öğretim programının bu gibi konularda kısır kalması sorgulanmalıdır. Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan bir diğer faktör zamandır. Mevcut öğrenmelerin içselleştirilmesi ve pratikte kullanılabilmesi için belirli bir zamana ihtiyaç vardır. Uygulama 14 hafta sürmüş olup yeterli olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda bu durumun ortaya çıkmasında zaman faktörünün etkili olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma başarıları okul başarıları üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Yılmaz (2012) bir ilkokulda yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okul başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda özellikle ilkokul düzeyinde öğrencilerin edinmesi gereken temel becerilerin başında gelen okuma becerisinin yeterli düzeyde edinilememesi ileriki eğitim hayatında öğrenci açısından problemlere yol açacaktır. Bu kapsamda öğretim programlarının içerikleri, kılavuzlarda yer alan etkinlikler ve okuma metinlerinin öğrencilerin okuma başarısını artırıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle Türkçe öğrenci kılavuz kitaplarında kullanılan metinlerin öğrenciye uygunluk özelliğini taşıması gerekmektedir. Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015) yaptıkları çalışmada okur dostu metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Metinlerin gerek biçimsel gerekse içerik boyutunda öğrenciye uygun olması, metinlerin öğrencinin merak ve ilgi öğelerini harekete

geçirmesi okuduğunu anlama başarısında etkili olmaktadır. Yıldız ve Akyol (2011) araştırmalarında motivasyonun okuduğunu anlama başarısını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmak için metinlerin ve görsellerin öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Özellikle metinlerin uzunluk-kısalık, çocuğa görelilik, akıcılık, açıklık ve anlamlılık gibi olgular boyutlarında kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmanın ikinci alt problemi “Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir. Araştırma kapsamında deney grubu ile 14 hafta boyunca yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri işlenmiştir. Sürecin başında yapılan ön testlerde deney grubunun okuduğunu anlama başarı ortalamaları 28.73 iken uygulama sonunda 36.00’a yükselmiştir. Deney grubunun okuduğunu anlama başarı ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucu 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık $d=1.91$ düzeyindedir. Kısaca deney grubunun son test puanları ön test puanlarına kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde artış göstermiştir. Yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma başarılarını artırması beklenen bir durumdur. Yaratıcı okumanın iki temel fraksiyonu okumayı geliştirme ve yaratıcı düşünmeyi sağlamaktır. Yaratıcı okuma sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, her türlü görüş ve düşünceye önem verilmesi, beyin fırtınasına dayalı kelime çalışmalarının yapılması ve her bir derste farklı etkinliklerin kullanılması öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve merak duygularını artırmaktadır. Merak duygusu artan öğrencilerin derslere daha etkin katılmaları beklenmektedir. Alan yazında ilköğretim düzeyinde yaratıcı okuma ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda uygulama öncesi yaratıcı okumanın ilköğretim düzeyinde uygulanabileceği sadece kuramsal verilere dayalı olarak tespit edilmiştir. Russell’e (1961) göre yaratıcı okuma ilköğretim düzeyinde rahatlıkla uygulanabilecek bir okuma türüdür. Yetişkin ve çocukların düşünme stilleri arasında çok az bir fark bulunmaktadır. Russell’in görüşlerinin uygulama olarak karşılığı alınmış ve yaratıcı okumanın ilköğretimde de uygulanabileceği ve başarılı sonuçlar verebileceği görülmüştür. Akyol’a (2005, s. 2) göre okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Bu bağlamda yaratıcı okumanın temelini oluşturan yaratıcı düşünmenin ortaya çıkması için bireylerin

senteze ulaşmaları yani yeni fikirler ve olgular ortaya koymaları gerekmektedir. Yaratıcı okumanın okuduğunu anlama başarısını artırmada sentez becerisinin süreç boyu sıklıkla kullanılması etkili olmuş olabilir.

Temel eğitim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Yılmaz, 2008, s. 132). Bu bağlamda ilkokullarda öğrenciler için hayati önem arz eden okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için yaratıcı okumanın kullanılabileceği ortaya koyulmuş ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin görüş ve düşünceleri yanlış, saçma ve aykırı gibi isimlendirmelere girmeden kabul edilir. Yaratıcı okumanın temel amacı sorulara doğru yanıtlar vermek değil bireyin yaratıcı düşünme ve yeni bir düşünce ortaya koyma becerisini geliştirmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamalarında öğrencilerin hayal güçlerini kullanması ve sıra dışı fikirler üretmesi onların derse yönelik tutum ve motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve motivasyonlarının artması da okuduğunu anlama başarılarını dolaylı olarak etkilemektedir. Ürün Karahan ve Taşdan (2016) araştırmalarına motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Baş ve Şahin (2012) araştırmalarında okumaya yönelik tutumun Türkçe dersi başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarını artırmanın okuduğu anlama başarısını da artıracağı söylenebilir.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışmalar şunlardır;

Araştırmada deney grubuna yaratıcı okumaya dayalı kontrol grubuna ise 2015 Türkçe dersi öğretim programına dayalı Türkçe dersleri uygulanmış ve bu uygulama 14 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama başarı testi uygulanmış ve her iki grubun puanları benzer çıkarak iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Uygulama sonunda tekrar ölçümler yapılmış ve deney grubunun okuduğunu anlama ölçeği ortalama puanları kontrol grubundan daha yüksek çıkmış olup bu

farklılık 0.05 manidarlık düzeyinde de anlamlıdır. İki grup arasındaki etki kuvveti (d)= 1.19 olup bu farklılığın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yaratıcı okuma ile işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri; mevcut program ile işlenen Türkçe derslerine göre daha fazla artış göstermekte ve öğrenciler daha fazla başarılı olmaktadır. Bu sonuçlara göre yaratıcı okumanın diğer okumalara göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha olumlu etkiler gösterdiği görülmektedir. Bunun nedenlerine bakacak olursak yaratıcı okumanın diğer okuma türlerinden farklarını tespit etmek gerekmektedir.

Yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi, öğrenciye okudukları üzerine kendi yaşamını düşünme, okuduklarıyla yaşadıkları arasında karşılaştırma yapma fırsatı verir; bu süreçte öğrencinin yaşamında benzer/karşıt durumların olup olmadığı araştırılır; çelişkili/karşıt durumlarda öğrencinin yaşamda hangi davranış biçimlerini benimsediği sorgulanır; öğrencinin yaşamında bu okuduklarının birer karşılığı bulunup bulunmadığı sorgulanır...Öbür deyişle öğrencinin düş gücünü harekete geçirip, metnin ötesine giden gelişmelerle öğrenciyi yüz yüze getirir, sorunların farkına varmasını sağlar, olası çözümler konusunda kestirimde bulunmasının fırsatları yaratılır (Çotuksöken, 2006, s. 755).

Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar alıcı (receptive reading) okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Alıcı okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca alıcı okumaya en temel ve en basit okuma süreci diyebiliriz. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde alıcı okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Alıcı okuma ve eleştirel okuma basamaklarını başarıyla geçen öğrencilerin yaratıcı okuma yapmaları kaçınılmazdır. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okumadan daha fazla olması nedeniyle yaratıcı okuma en üst düzey okuma becerisi diyebiliriz. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın yapısına ve öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere bakıldığında daha çok alıcı okumanın ön planda olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkçe öğretim programlarının ve kılavuz kitapların temel yapıları değiştirilmeli ve tüm etkinlikler, metinler ve ölçme-değerlendirme süreçleri yaratıcı okumaya uygun olarak yapılandırılmalıdır. Yaratıcı okuma yapılan grubun MEB programına uygun okuma yapılan gruptan okuduğunu anlama başarısı boyutunda anlamlı düzeyde farklılık arz etmesinin birçok sebebi olabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin derse yönelik olumlu motivasyon kazanmaları

ve derse yönelik ilgi ve alaka göstermeleri gerekmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan teknikler ve dersin işlenişi öğrencilerin motivasyonlarını ve derse yönelik ilgilerini artırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgilerini çeken boş sayfa, yabancı dil gibi tekniklerin kullanılması öğrencilerin başarılı olmalarına katkı sağlamış olabilir. Yaratıcı okuma sürecinde öğrencinin metinle iletişime geçmesi ve kendi yaşantısı ile metin arasında ilişki kurması metne daha fazla odaklanmasına ve dolayısı ile okuduğunu daha iyi anlamasına yol açmaktadır. Yaratıcı okumanın temel kavramları olan saygı, iletişim, empati, özgünlük ve farklı düşünme gibi kavramların derslerde işlevsel olarak kullanılması da bu başarıya etki etmiş olabilir.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar şunlardır;

Bireyin bir konu üzerinde başarılı olmasının ön koşullarından birisi de o olguya ilişkin olumlu algı taşınmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerden yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı olmaları istenirken bu iki olguya yönelik algılarının tespit edilmesi ve gerekirse bu algıları olumlu yönde geliştirici uygulamaların yapılması gerekmektedir. Yaratıcı okuma süreci yaratıcı düşünme ve yaratıcı olma varsayımlarına dayanmaktadır. Öğrencilerin normal şartlarda yaratıcı düşünme ve yaratıcı olmaya ilişkin olumlu algılarının olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları tespit edilmek istenmiş ancak alan yazında böyle bir ölçek bulunamamıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yaratıcı okumaya yönelik bir algı ölçeği geliştirilmiştir. Uygulama öncesinde kontrol grubunun yaratıcı okumaya ilişkin algı puan ortalamaları 65.57 iken uygulama sonrası bu puanlar 64.36'ya düşmüştür. Sonuç olarak 2015 Türkçe öğretim programı ile işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarında düşüş olmaktadır. İlişkili örneklem t testi analizi sonucu yaratıcı okuma algılarında bir azalma olduğu ancak bu azalmanın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin, yazar ve karakter olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Metin alt boyutunda kontrol grubu son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiş ancak bu artış anlamlı düzeyde olmamıştır. Yazar alt boyutunda ise kontrol grubunun ön test puan ortalamaları 13.89 iken son test puan ortalamaları 19.31 olmuştur. Yapılan ilişkili örneklem

t testi sonucunda bu farkın 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu ve yüksek bir etki oranında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda MEB Türkçe Öğretim Programında yer alan etkinlikler ve uygulama süreçlerinin yaratıcı okuma algısını yazar alt boyutunda artırdığı söylenebilir. Metin sonlarında yer alan etkinliklerin ve soruların yazar ile ilişkilendirilmesi ve metin sonlarında öğrencilerden farklı metinler yazdırılması bunun sonucu da öğrencinin bir nevi yazar statüsü kazanması bu artışa neden olmuş olabilir. Yaratıcı okuma algısının üçüncü ve son alt boyutu olan karakter boyutunda ise kontrol grubunun son test puanlarında ön test puanlarına göre büyük bir azalma görülmektedir. Bu azalma anlamlı olup yüksek bir etki oranında ortaya çıkmıştır. Akyol'a (2009) göre okuma sürecinin beşinci basamağı olan ilişkilendirme basamağında çocuklar bu dönemde uzun metinleri ve kitapları rahatlıkla okuyabilirler, okudukları hikâyelerde yer alan karakterleri ve durumları derinlemesine yorumlayıp karakter ve durumlar arasında karşılaştırma yapabilirler. Yaratıcı okuma sürecinde de sıklıkla kullanılan karakter ekleme, karakter çıkarma ve karakter durumlarının derinlemesine yorumlanması gibi uygulamalar üst düzey düşünme becerileri gerektiren ve yapılması zor olan aktivitelerdendir. Bu kapsamda örneklem grubunun 10-11 yaş arası olması nedeniyle gerek kontrol gerekse deney gruplarının yaratıcı okuma algıları karakter alt boyutlarında son testlerde ön testlere göre düşüş göstermiştir. Öğrencilerin herhangi bir olguya ilişkin algıları süreç başında olumlu olabilir. Ancak süreç ilerledikçe yapılan uygulamalarda o olguya ilişkin zorlanmalar veya problemler ortaya çıktıkça olguya ilişkin algılarda azalmalar görülebilir. Çalışmanın nitel boyutunda da öğrenciler metne karakter ekleme ve karakter çıkarma uygulamalarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda algının azalması bunlara bağlanabilir.

5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir. Uygulama öncesi deney grubunun yaratıcı okuma algısı ölçeği puan ortalamaları 61.73 iken uygulama sonrası bu ortalama 70,94 olmuştur. Bu durum beklenen bir durum olup yapılan uygulamanın etkili olduğunun önemli bir işaretidir. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan bir uygulamada öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarının artmasının beklenmesi normal karşılanabilecek bir durumdur. Ancak bu artışın 9 puan gibi yüksek bir oranda olması öğrencilerin yaratıcı okumayı

sevdiklerinin ve içselleştirdiklerinin bir kanıtıdır. Deney grubunun ön ve son testleri arasında son testler lehine anlamlı bir farklılık olup bu farklılık yüksek seviyededir.

Okuma becerisi ile ilgili olarak hazırlanan programların içerisinde yaratıcılığı geliştirecek aktivitelerin yer alması hem öğrencilerin ilgisini çekecektir hem de öğrencinin okul başarısını artıracaktır (Criscuolo, 1975, s. 80). Bu bağlamda yapılan yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin ilgilerini çektiği ve algılarını bu yönde artırdığı söylenebilir. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan yöntemlerin dışında drama yöntemi de etkin bir şekilde uygulanmıştır. Dramatizasyon çalışmaları yaratıcı okumanın geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar kısa bir öykünün canlandırılması şeklinde yapılabilir. Drama çalışmalarında öğrencilerden metinde geçen bir karakteri özgürce seçmeleri ve tüm özelliklerini yansıtacak şekilde dramatize etmeleri istenir. Drama çalışmaları bir resmin oynanması şeklinde de yapılabilir. Öykünün uzunluğuna göre bazen bir bazen birden fazla grubun ortak çalışması ile drama çalışmaları yapılabilir (Barnhardt, 1963, s. 8). Yapılan drama çalışmalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırdığı gibi yaratıcı okumaya yönelik algılarını da doğrudan etkilemiş olabilir.

Ada'ya (1987, s. 98) göre öğrencilerin zevk alarak, kolayca, özgürce ve yaratıcı okumaları için okuma süreçlerinde şu beş noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Kullanılan araç gereçler öğrencilerin okumaya karşı olumlu bakış açısı geliştirmeleri için ilgi çekici olmalıdır.
- Okuma sürecinde öğrencilerin sözel dil becerileri sürekli olarak geliştirilmelidir.
- Okuma için seçilen yöntem öğrencileri başarıya teşvik etmeli ve öğrencinin kendi becerileri ile öğrenebilmesine olanak tanınmalıdır.
- Okuma süreci anlamlı olmalıdır. Okunulan metinler gerçek dünya ile ilişkili olmalıdır.
- Aileler sürece daima etkin bir şekilde katılım göstermelidir.

Uygulama sürecinde her hafta farklı araç gereçler kullanılmış olup öğrencilerin daha önce eğitim-öğretim hayatları boyunca kullanmadıkları materyaller ile dersler işlenmiştir. Yaratıcı yazma ve yaratıcı okuma birbirlerine benzeyen iki beceri olması ve kolayca karıştırılmaları nedeniyle uygulama sürecinde yazma çalışmaları sadece ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılmış bu nedenle derslerin büyük çoğunluğu sözel dil becerileri kullanılarak sürdürülmüştür. Her ders her öğrenciye söz hakkı verilmiş ve hiçbir

meramın yanlış, saçma ya da akıl dışı şeklinde nitelendirilmeden kabul edilmesi sağlanmıştır. Özellikle öğrencilerin derslerde sıkıldıkları zaman drama çalışmaları yapılmış bizzat ailelerin de okula gelerek bu çalışmalara katkıda buldukları ve dramının yapılmasına katkı sağladıkları gözlenmiştir. Tüm bunları dikkate aldığımızda öğrencilerin yaratıcı okumadan zevk almaları sağlanmış ve yaratıcı okumaya yönelik algıları da kendiliğinden artmıştır. Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği iç alt faktörden oluşmaktadır. Metin ve yazar alt boyutlarında deney grubunun son testlerinde ön testlere göre anlamlı artışlar yaşanmıştır. Ancak kontrol grubunda olduğu gibi deney grubunda da karakter ile ilgili uygulamaların öğrencilere zor gelmesi bu alt boyutta yer alan sorulara karşı algılarının da düşmesine yol açmış olabilir. Karakter alt boyutunda “kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım”, “okuduğum metne yeni bir karakter eklerim” ve “okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim” gibi maddeler yer almaktadır. Öğrencilerle uygulama sonunda yapılan görüşmelerde de süreçte özellikle empati kurma ve karakter ekleme-çıkarma etkinliklerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. MEB Türkçe Dersi Öğrenci Kılavuz Kitabı’nda metin sonlarında metne karakter ekleme ya da metinden karakter çıkarma gibi etkinliklerin olmaması öğrencilerin bu tekniklerde zorlanmalarına dolayısıyla da yaratıcı okuma algısı ölçeğinin karakter alt boyutunda algılarının düşmesine yol açmış olabilir. Özellikle yazar alt boyutunda deney grubunun ön test puan ortalamaları 13.21 iken son test puan ortalamaları 23.84 olmuş ve yaklaşık 11 puanlık bir artış gözlenmiştir. Yaratıcı okuma okuyucunun geçmiş deneyimlerini ve ilişkisel düşünme süreçlerini kullanarak kendi için yeni bir yorum yaratma sürecidir. Bu süreç çoğunlukla sorgulama ve yargılama içermektedir (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 6). Bu bağlamda her okuma aslında metni yeniden yazma, metne yeni bir yorum katmadır. Bu kapsamda uygulama süreci boyunca her etkinlikte öğrencilerden kendilerini yazar olarak görmeleri ve metni yeniden yapılandırmaları istenmiştir. Bu uygulamalar öğrencilerin yazar alt boyutunda algılarındaki büyük artışın sebebi olabilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

“2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı okuma algılarının” son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde düzenlenen altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar şunlardır; 14 haftalık uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının yaratıcı okumaya ilişkin algıları benzer nitelik göstermekte olup anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu kapsamda hem deney hem de kontrol grubunun yaratıcı okumaya ilişkin algıları uygulama öncesinde eşittir. Uygulama sonrası kontrol grubunun yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinden aldığı puan ortalaması 64,36 iken deney grubunun puan ortalaması 70,94'dir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı okumaya ilişkin algıları son testler baz alındığında kontrol grubundan yüksektir. Bağımsız gruplar t testi sonucu anlamlı bir farklılık çıkmış olup bu fark orta düzeyde kuvvet dercesine sahiptir. Kontrol grubunun son test puan ortalamaları ön teste göre daha yüksek iken deney grubunda son test puan ortalamaları son teste göre yüksek çıkmış olup bu sonucun ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Yaratıcı okuma yapacak kişinin basit kelime yapılarını, kelimelerin metin içindeki anlamlarını ve kompleks söz dizimi kurallarını bilmesi gerekmektedir (Moorman ve Ram, 1994). Bu bağlamda hem kontrol hem de deney grubu ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde oluşmakta ve birbirlerine benzer başarı düzeylerine sahip olmakla birlikte yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri işleyen deney grubunda yaratıcı okumaya yönelik algılar daha yüksektir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri yaratıcı okuma yapabilecek durumda iken bu farkın çıkmasının sebebi yaratıcı okuma uygulamalarıdır.

Turner ve Alexander'a (1975, s. 786-787) göre uygun ortam sağlandığında yaratıcı okuma geliştirilebilir. Sınıflar yaratıcı okumanın kendiliğinden gelişeceği sihirli ortamlar değildir. Uygun uygulamaların ve öğrencileri cesaretlendirme faaliyetlerinin etkin bir biçimde yapılması gerekmektedir. Özellikle dört alanda yapılacak değişimlerin yaratıcı okumayı geliştireceği söylenebilir bunlar;

- 1- Yaratıcı okumaya ve yaratıcı düşünmeye uygun yazınsal metinlerin ve araçların seçilmesi,
- 2- Sözel iletişimin ve metin sonlarında sorulacak soruların yaratıcılığı geliştirecek şekilde yapılandırılması,
- 3- Okuma görevlerinin düşünme kabiliyetini geliştirici, ufuk açıcı ve hayal gücünü geliştirici şekilde verilmesi,
- 4- Okuma yapılacak ortamın yaratıcılığı kısıtlamayacak şekilde yapılandırılması olarak gösterilebilir.

Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı sınıfta kullanılan araç gereçler ve etkinlikler yaratıcı okumayı geliştirici niteliktedir. Metin sonu sorularda 5N1K sorularının dışına çıkılıp öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, empati kurma becerilerini ve özgün düşüncelerini sağlayacak soruların sorulmasına özen gösterilmiştir. Yaratıcı okuma

sürecinde öğrencilerin hayal güçleri ortaya çıkarılmış yaratıcılıklarını ve aykırı düşüncelerini engelleyecek tutum ve davranışlardan kaçınılmıştır. Bütün bu farklılıklar yaratıcı okuma yapılan deney grubunun yaratıcı okumaya yönelik algılarını da artırmış olabilir. Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği üç alt boyuttan oluşmakta olup bunlar metin, yazar ve karakter alt boyutlarıdır. Yazar ve karakter alt boyutlarında deney grubu son test puanları kontrol grubu son test puanlarından yüksek olup anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak metin alt boyutunda her ne kadar anlamlı bir farklılık bulunmasa da kontrol grubu son test puanları deney grubu son test puanlarından yüksektir. Yaratıcı okuma tanılayıcı, kişisel yorum, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma olmak üzere dört basamaktan oluşan bir yapıya sahiptir (Ada, 1987). Öğrencilere yaratıcı okuma çalışmaları yapılırken öncelikle alıcı okumada olduğu gibi metinden bilgiyi alıp herhangi bir zihinsel işleve sokmadan cevaplama çalışmaları yapılır. Basamaklar yükseldikçe yaratıcı okumaya hazırlanan öğrenci son basamakta yaratıcı okuma yapmaya başlar. Bu kapsamda yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinin metin alt boyutu daha çok alıcı okumaya ilişkin maddeler içermektedir. Bu bağlamda deney grubunun metin alt boyutunda ölçek puan ortalamalarının kontrol grubuna göre düşük çıkması bu durumla açıklanabilir.

5.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir.

Yıldız ve Kaman (2016) araştırmalarında 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonunda 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyi ilerledikçe düştüğü söylenebilir. Bu durumun birçok nedeni olabilir özellikle öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının azalmasına yol açacak faktörler; program, öğretmen davranışları, okunan metin ve yöntem-teknikler olarak gösterilebilir. Bu faktörlerin etkin bir şekilde çalışması durumunda ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumları artış gösterecektir.

Araştırma kapsamında kontrol grubunun okumaya yönelik tutum puanları son testlerde ön testlere göre bir düşüş yaşamış olup bu düşüş 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Öğrencilerin okuma becerisini etkin bir şekilde kazanabilmesi için okumaya yönelik tutumlarının ve algılarının yüksek ve olumlu yönde olması gerekmektedir. Bunun

için okumanın öğrencide bir ihtiyaç olduğunun sezdirilmesi, merak olgusunun işe koşulması, derslerin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde yapılandırılması, kullanılan araç-gereçlerin öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde olması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin sağlanması, farklı görüş ve düşüncelere değer verilmesi ve okutulacak metinlerin öğrencilerin düzeyine ve ilgisine uygun olması gerekmektedir. Bu kapsamda 14 haftalık süreçte kontrol grubunda okumaya yönelik tutum puanlarında düşüşün görülmesi 2015 Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin etkililiği hakkında soru işaretleri doğurmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2017, s. 10-11). Bu kapsamda 2015 Türkçe Öğretim Programı tutumun öğrenme üzerindeki etkisini anlamlı bir şekilde açıklamasına rağmen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında düşüşlerin olması programın temel felsefesinin kılavuz kitaplara yansımamasına bağlanabilir. 2015 programının içeriği merak ve olumlu tutum üzerine kurulmuş ve öğrenmede etkili iki faktör açıklanmıştır. Ancak kılavuz kitaplarda yer alan metinler ve etkinlikler bu faktörleri pratiğe dökmekte yetersiz kalmaktadır. Özellikle metinlerin uzun olması, metin içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve meraklarını cezbetmemesi, benzer konuların art arda kullanılması gibi etmenler öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının düşmesine yol açmış olabilir. 4. Sınıf Türkçe çalışma ve öğrenci kılavuz kitabının 2. Teması Atatürk teması olup bu temada art arda 3 metin, 2 serbest okuma metni ve 1 dinleme metni bulunmaktadır. 6 metnin tamamı benzer konular üzerinde yoğunlaşmış olup Atatürk ve çevresi ile ilgili olaylar ele alınmıştır. Öğrencilerin 6 hafta boyunca benzer konular işleme hem öğrencilerde bıkkınlık yaratmakta hem de derse ve okumaya yönelik uzaklaşmalar görülmektedir. Bu durum öğrencilerin "Atatürk" olgusuna bakışını da olumsuz etkilemektedir. 6 hafta boyunca Atatürk ile ilgili metin okuyan öğrencide sıkılma, yılgınlık, dersten uzaklaşma ve metnin ana konusu olan Atatürk olgusundan soğumalar görülmektedir. Bu kapsamda kılavuz kitaplarda tema bazlı değil metin bazlı bir yapılandırmaya gidilmeli ve Atatürk ile ilgili metinler üst üste verilmesi yerine belirli aralıklarla ve tarihsel uyum içinde sıralanmalıdır. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen

anımlar, okuma ile ilgili yapılanlar ve okuma sürecinde yapılanlardır. Kontrol grubu son test puan ortalamaları okumaya yönelik tutum ölçeğinin okumanın bireye katkıları ve okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutlarında ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Okumaya yüklenen anlamlar ve okuma sürecinde yapılanlar alt boyutlarında ise son test puanlarında düşüşler yaşanmış olup bu düşüşler 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Bu alt boyutlarda etki kuvveti (d) 2.35 ve 1.48 olup çok yüksek bir düşüşe işaret etmektedir. Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu daha çok okumanın gerekliliğine ve okuma ihtiyacına vurgu yapan maddelerden oluşmaktadır. Bu kapsamda program ve kılavuz kitapların öğrencilerin okumaya yüklediği anlamı artırıcı etkisinin olmadığı söylenebilir. Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu ise okumanın temel felsefesi olan yaratıcılık faktörü üzerine yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda bu düşüşün yaşanması beklenen bir durumdur. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda yaratıcı okuma yer almamasına rağmen 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda her ne kadar yaratıcı okuma kavramı yer alsada kılavuz kitaplarda yer alan metinler ve metin sonu etkinlikler alıcı okuma üzerine kurgulanmıştır.

Her metnin ders materyali olarak kullanılması elbette mümkün değildir. Derste kullanılacak metinlerin, hedef kitlelerin seviyesine, Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması şarttır (Duman, 2003, s. 152). Türkçe ders kitaplarında okutulacak metinler belirlenirken öğrencilerin yaş, merak ve hayal dünyalarına yönelik tercihler yapılmalıdır (Yurt ve Arslan, 2015, s. 318). Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri isteniyor ise kılavuz kitaplarda yer alan metinlerin ve etkinliklerin öğrenciye görelilik esas alınarak hazırlanması gerekmektedir.

5.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir.

İyi bir okuma gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için okuma metnine / kitaba yani okumaya yönelik tutum çok önemlidir. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik tutum eğitime özel bir önem verilmesi okuma alışkanlığının geliştirilmesinde etkili olabilir (Susar, 2006, s. 21). Bunun yanı sıra kullanılan yöntem-teknikler, öğretmenin öğrenci fikirlerine bakış açısı ve kullanılan okuma süreci de öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu etkileyebilecek etmenlerdendir.

Okuma tutumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekâ sayılabilir (Garrett, 2002'den akt. Ogurlu, 2014, s. 30). Bu faktörlerden yetenek, cinsiyet ve zekâ gibi olgular değiştirilmesi zor ya da imkânsız olsa da diğer faktörlerin belirli düzenlemeler ile değiştirilmesi mümkündür. Öğretmenler öğrencilerin özellikle akademik bağlamda olumlu tutumlar geliştirmeleri için öğrencilerin öz benliklerini geliştirici çalışmalar ve ilgi artırıcı etkinlikler yapmalıdır. Yaratıcı okumanın doğası gereği öğrencilerin farklı fikir ve düşünce geliştirmeleri istenmekte ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin aykırı olarak tabir edilebilecek farklı düşünceleri öğretmenler tarafından kabul görülmeli ve olumlu dönütler verilmelidir. Yaratıcı okumanın temel özelliklerinden birisi de özgürlük ve sıra dışılıktır. Birey özgür bir şekilde sıra dışı konularda sıra dışı fikirler ortaya koyarak yaratıcı düşünme becerisini geliştirmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma süreçleri öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir.

Yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri işlenen deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları 58.00 iken son test puan ortalamaları 66,63'dir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar, okuma ile ilgili yapılanlar ve okuma sürecinde yapılanlardır.

Okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar ve okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutlarında son testlerde ön testlere göre anlamlı yükselişler tespit edilmesine rağmen okuma sürecinde yapılanlar alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarından anlamı düzeyde bir düşüş yaşanmıştır. Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm, kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim ve okuduğum metinlerle etkileşime geçirim gibi sorulardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunu da benzer bir durum ortaya çıkmış ve öğrencilerin yaratıcı okuma sürecinde gerek karakter etkinliklerinde gerekse metinlerle etkileşime geçme uygulamalarında zorluklar yaşadıkları ve bu durumun okumaya yönelik tutum ölçeğinin bu alt boyutuna etki yaptığı düşünülebilir. Yaratıcı okuma ve süreçte kullanılan tekniklerin öğrencilere yabancı gelmesi ve bu tekniklerle ilk kez karşılaşmaları birtakım problemler ortaya çıkarmıştır. Bu problemler zamanla aşılrsa da öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutunda ortalama puanlarının düşmesine yol açmış olabilir. Yaratıcı okuma uygulamalarında

öğrenciler metinlere dışarıdan bakan bir okuyucu profilinden çıkıp metinle etkileşime geçen metne yazar gözüyle bakan bir profile dönüşürler. Bu kapsamda yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerden metne bir yazar gibi bakmaları ve özellikle eleştirel okuma basamağında metnin başlığını, içeriğini ve karakterleri eleştirmeleri ve “siz yazar olsaydınız nasıl yazardınız?” tarzı sorular ile metni yeniden revize etmeleri beklenmektedir. Mevcut programda ve kılavuz kitaplarda daha çok alıcı okumaya yönelik metinlerin olması öğrencilerin metne yazar gözüyle bakmalarının önünde bir engel olmaktadır. Bu kapsamda okumaya yönelik tutum ölçeğinin “okuma sürecinde yapılanlar” alt boyutunda anlamlı bir düşünün yaşanması bunlara bağlanabilir.

5.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin tartışma sonuçları şunlardır;

Uygulama sonrası kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 59.89 iken deney grubunun puan ortalaması ise 66.63'tür. Bu kapsamda deney grubunun okumaya yönelik tutum son test puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fazladır. Barbe'ye (1974, s. 27) göre kütüphane ya da öğrenme merkezleri yaratıcı okumayı geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda yaratıcı okuma çalışmaları yapılan sınıflarda farklı tür ve konularda kitaplar bulunmalıdır. Ayrıca evde öğrenciye ait bir kütüphanenin bulunması ve öğrencinin yaşı ilerledikçe kitapların tür ve konularının güncellenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Yaratıcı okuma yapılan sınıfta her türden kitapların bulunması ve okuma etkinliklerinde farklı tür ve düzeyde kitaplardan edinilen metinlerin kullanılması okumaya yönelik tutumu artırıcı bir etkidir.

Okumaya yönelik tutum sadece okuma sürecinden etkilenmez aynı zamanda metin sonu etkinlikler ve sorular da öğrencilerin okumaya yönelik tutuma etki edeceği unutulmamalıdır. Smith (1974, s. 55) öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için metni okurken sorulması gereken sorularla ilgili şu önerileri sıralamaktadır; metinde yer almayan bilgiler ile ilgili kendinize sorular sorunuz, yazarın kişisel algıları ve görüşlerine ilişkin sorgulamalar yapınız, metinde yer alan olaylara ilişkin yargılamalarda doğru-yanlış gibi ikilemlere düşmeyiniz, okuyucu olarak metne farklı olarak neler ekleyebileceğinizi sorgulayınız. Bu gibi öğrencinin okurken kendi kendini sorgulaması ve düzenlemeler

yapması okumaya bakış açısını da etkilemektedir. Yaratıcı okuma uygulamalarında öğrencilere bu öneriler sunulmuş ve gerekli zaman tanınarak öğrencilerin metni sorgulamaları istenmiştir.

İsaacs (1974) gerekli desteğin sağlanmaması ve yaratıcı okumaya özgü tekniklerin ve materyallerin kullanılmaması durumunda yaratıcı okumanın gelişemeyeceğini vurgulamıştır. Okuma sürecinde yeterli düzeyde motive olamamış öğrencilerde yaratıcı okumadan kopuşlar gözlenebilir. Ancak yaratıcı okuma ile yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin uyguladıkları aktiviteler olması nedeniyle bu motivasyon sorununun öğretmenden kaynaklandığı söylenebilir. Uygun anlamlandırma yolları ve yeterli uygulamanın kullanılmadığı durumlarda öğrencilerde doğal olarak yaratıcı okumaya ilişkin motivasyon (Williams, 1947, s. 455) dolayısı ile okumaya yönelik tutumlarında düşüşler yaşanacaktır. Okumaya yönelik tutumu artırmak isteyen bir öğretmen ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin ilgilerine ve merak duygularına hitap etmelidir. Yaratıcı okuma çalışmalarında okuma metninin konusunu seçerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına önem verilmelidir. Otten ve Stelmach' a (1988, s. 81) göre yaratıcı okuma etkinliklerinde şu konular kullanılabilir; Nükleer savaş ve nükleer kış ile ilgili konular, hayalet ve periler ile ilgili konular, hayaller, genç kahramanlar ve fantastik dünya/gezegen ile ilgili konular, çevresine yardım eden genç insanlar, dini konular, sevilen birinin ölümü üzerine şiirler, hikayeler ve makaleler, alkol veya kötü alışkanlıklar yüzünden zarar gören gençler.

Tutumlar önceden kazanılmış olan deneyimlerin edinilen bilgilerle örgütlenmesi sonucu oluşmaktadır. Söz konusu deneyim ve bilgiler değiştiğinde tutumların da değişmesi olasıdır (İnceoğlu,2000, s. 8). Öğrencilerin okul içinde özellikle okuma faaliyetlerine ilişkin deneyimleri tutumlarını artırabileceği gibi azaltabilir de. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırıcı etkinlikler yapmaları önem arz etmektedir. Öğrencinin görüş ve fikirlerine saygı duyulması, farklı fikirlerin dikkate alınması ve hayal gücünü kullanmasına yardım edilmesi okumaya yönelik hem merakı hem de tutumu olumlu yönde artıracaktır.

Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelmekte ve bu tutumlar öğrencinin okuma derslerine ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili tecrübelerine bağlıdır. Okumanın yararına ilişkin algıları olan, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir (Çakıcı, 2007, s.

68). Yaratıcı okuma sadece sınıfta yapılan bir okuma süreci değildir. Yaratıcı okumanın tamamlayıcı ve son basamağı olan aile ile iletişim sürecin başarıya ulaşmasında büyük bir öneme sahiptir. 14 haftalık uygulama boyunca deney grubu aileleri ile belirli günlerde görüşmeler yapılmış ve okulda yapılan faaliyetlerin evde tekrarlanması ve öğrencilere gerek okuma da gerekse saygı ve empati konularında örnek olunması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu durum deney grubunun okumaya yönelik algılarının kontrol grubundan yüksek olmasına yol açmış olabilir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Uygulama sonrası deney grubu ölçek puan ortalamaları tüm alt boyutlarda kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin tutum puanları hem genel ölçek hem de her bir alt boyutta, 2015 Türkçe Öğretim Programı ile yapılan Türkçe derslerindeki öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindeki onuncu alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar şunlardır; Kontrol grubu uygulama öncesi yaratıcı düşünme ölçeği ortalama puanları 88.63 iken uygulama sonrası 74.21 olmuştur. Bu kapsamda anlamlı ve yüksek düzeyde bir düşüş görülmektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programı’nda dayalı Türkçe dersleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini azalttığı söylenebilir.

Yaratıcı düşünce, eğitim ve meslek alanında başarı için gereklidir. Bu nedenle eğitim yoluyla kazandırılması gereken en üst düzey düşünme becerisi olmalıdır. Merak ve özgünlük kavramlarını içeren yaratıcılık sayesinde birey, problemlere yeni çözüm yolları bulacak ve sentez yapma becerilerine sahip olacaktır (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir takım temel hususları vardır. Bu hususlar verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarını ve beklentilerini oluşturur. 2015 Türkçe Öğretim Programı’nda “eleştirel düşünme yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca birey, düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır. Öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir.” İfadesi yer almaktadır. Kısaca MEB programı yaratıcı

düşünmenin gelişmesinin önemini vurgulamış ve programın buna hitap ettiğini belirtmektedir. Ancak gerek okutulan metinlerdeki metin sonu soruları gerekse metinlerin içerikleri yaratıcı düşünceyi geliştirme konusunda kısır kalmaktadır. Kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerileri yükselmediği gibi anlamlı düzeyde bir düşünüş göstermiştir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesi için bilgi edinme süreçlerinin yani okuma-yazma gibi becerilerinde yaratıcı düşünmeye zevk edecek şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu kapsamda alıcı okuma yerine yaratıcı okumaya dayalı olarak Türkçe dersleri işlenmelidir.

2015 programında yer alması da 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur. Özellikle PISA sınavından alınan olumsuz sonuçlar nedeniyle ülkedeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünleşik bir yapı sunma amacı taşıyan TYÇ oluşturulmuştur. TYÇ'nin içeriğine bakıldığında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme gibi temel unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda bilgi çağında yaratıcı bireyler yetiştirilmek hedefleniyor ise kılavuz kitapların ve programlarında yaratıcı düşünmeyi geliştirici şekilde hazırlanması gerekmektedir. Programların içeriklerinde yaratıcı düşünme becerisine yer verilmesi yeterli olmamakta uygulamada kullanılan kılavuz kitapların da yaratıcı düşünmeyi geliştirici şekilde hazırlanmaları gerekmektedir.

5.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın on birinci alt problemi “Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde olup alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar şunlardır;

Yaratıcılık insanların çevreye uyum sağlaması ve kendini geliştirebilmesi için sahip olması gereken kaçınılmaz bir özelliktir. Bu sebepten ötürü yıllardır araştırmacılar yaratıcı düşünmenin nasıl oluştuğu ve yaratıcı düşüncenin nasıl geliştiği üzerinde araştırmalar yapmışlardır (Simonton, 2003). Günümüzde bireylerden kendilerini gerçekleştirmeleri ve yaratıcı fikirler üretmeleri beklenmektedir. Bilgi edinme sürecinde önemli bir rol oynayan okuma becerisinin yaratıcı düşünmeyi desteklemesi de beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi olumlu ve yüksek düzeyde etkilemesi istenilen bir durumdur. Nitekim araştırmada yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri ile yürütülen deney grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön test puan ortalamaları 84.00 iken son testlerde 95.42

olmuştur. Bu farklılık anlamlıdır. Ayrıca farklılığın etki kuvveti (d)= 1.05 olup yüksek düzeyde bir etki ile bu anlamlılık ortaya çıkmıştır. Yaratıcı okumada metinle yaşam arasında ilişki kurma, yeni ve orijinal bir ürün ortaya koyma ön plandadır. Nitekim Torrance ve Goff'a, (1989; s:136-137) göre yaratıcı düşünme, problemlere duyarlı olmayı, akıcılığı, esnekliği, orijinalliği ve yeniden tasvir etme gibi yetenekleri içerir.

Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek isteyen bir öğretmen sonuca değil sürece önem verir, problemi çözmek yerine problemi tanımlama ve keşfetmeye önem vermelidir. Kavramların sözlük anlamlarından çok kişisel tanımlarına değer vermelidir, Ezbere dayalı bilgiler yerine öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak ve eğitim psikolojisine uygun bilgilere yer vermelidir. Bilinen teoriler/hipotezleri kullanmak yerine iletişim becerilerini güçlendirerek bireyin kendi hipotezlerini kurması sağlanmalıdır. Mevcut düşünceleri kullanarak düşünme yerine yaratıcı ve üretken gücü kullanarak kompleks düşüncüyü kullanarak bakış açısı kazandırmalıdır. Gelişigüzel sonuçlara ulaşmak yerine sistematik sonuçlara ulaşmayı hedeflemelidir (Saliceti, 2015, s. 1177). Yaratıcı okumanın doğası gereği ortaya koyulan üründen ziyade ürünün ortaya koyuluşu önem arz etmektedir. Ürün ortaya koyarken kullanılan zihinsel düşüncüler ve orijinal fikirler üründen daha fazla önemsenmektedir. Alıcı okumada çok kullanılan bilinen hipotezler veya bilgiler yerine bireyin kendi bilgilerini, düşüncelerini ve hipotezlerini oluşturmaları beklenir. Birey yaratıcı okuma sürecinde tek yönlü değil kompleks bir bakış açısı ile düşünerek sistematik sonuçlara ulaşır. Bu kapsamda yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi olumlu etkilemesi bunlara bağlanabilir.

5.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın on ikinci alt problemi “2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “yaratıcı düşünme becerilerinin” son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde olup alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar şunlardır;

Araştırma kapsamında 14 haftalık uygulamalar sonucu kontrol grubunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar son testlerde ön testlere göre düşüş yaşamıştır. Yaratıcı okuma yapılan deney grubunda ise öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Nitekim deney ve kontrol gruplarının son testlerine bakıldığında kontrol grubunun yaratıcı düşünme ölçeğinden aldığı son test puan

ortalamaları 74.21 iken deney grubunun 95.42'dir. Son testler arasında anlamlı bir farklılık olup bu anlam deney grubu lehinedir.

Yaratıcı okuma hem diğer okuma türlerini kapsamakta hem de diğer okuma türlerinden daha üst basamakta yer almaktadır. Bireyin yaratıcı okuma yapabilmesi için belirli bir okuma olgunluğuna ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Yaratıcı okuma süreci akıcı okumaya göre daha zor bir süreç olarak görülse de uygulamada bunun tersi bir durum söz konusudur. Yaratıcı okumada kullanılan farklı tekniklerin öğrencilerin ilgilerini çekmesi ve yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak farklı fikirlere ulaşması öğrencilerin merak duygularını geliştirmekte ve dersler daha zevkli ve kolay geçmektedir. Bu kapsamda bilgi çağında bireylerden beklenen özelliklerin başında gelen yaratıcı düşünme becerisini artıran yaratıcı okumanın Türkçe derslerinde kullanılması önem arz etmektedir.

Belirli bir gösterge yokken ya da alan yazında konu ile ilgili bir bilgi bulunmaz iken okuma materyaline yaratıcı hayal gücünü kullanarak şekil verme sürecine yaratıcı okuma süreci denilmektedir. Günlük hayatın her alanında kullanılan yaratıcı okuma hayatın gizli gerçeklerini ve saklı güzelliklerini de bireylere sunmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116). Bu bağlamda yaratıcı okuma sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bireyin yaratıcı düşünme gücünü ortaya koyması gerekmektedir. Bu gerekçeyle yaratıcı okuma ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönde bir ilişki olması gerekmektedir. Yaratıcı okuma yaratıcı düşünme ve bireyin yaratıcılık gücünü artıracığından çalışma bulguları bu durum ile paralel görülmektedir.

5.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

“Yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan okuma çalışmalarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindeki on üçüncü alt probleme ilişkin bulgular şunlardır;

Metin temasına ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin alıcı okuma ile işlenen Türkçe derslerinde metinden sıkıldıkları yaratıcı okuma çalışmaları ile metni tekrar tekrar okumayı istedikleri tespit edilmiştir. MEB Türkçe öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan metinlerin neredeyse tamamı olumlu ve mutlu bir sonla bitmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerden metni aykırı bir şekilde bitirmeleri istendiğinde genellikle süpermen, batman, kül kedisi, pamuk prenses ve şirinler gibi masal kahramanları ile bitirmeleri ve bu sonların kabul edilmesi öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda uygulama başında metin sonu

oluşturma etkinliklerine katılmayan veya zorla katılan öğrencilerin metni istedikleri gibi bitirebileceklerini öğrendikten sonra katılmak için yoğun çaba sarf etmeleri gözlenmiştir. Birçok araştırmada MEB tarafından hazırlanan öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin tarafından sıkıcı olarak nitelendirildiği görülmektedir. Metinlerin içeriklerinin öğrencileri meraklandırmaması, bilindik sonlarla bitmesi ve uzun olması öğrencilerin metinlerden sıkılmalarına yol açmaktadır. Yaratıcı okuma sadece sınıf içi etkinliklerden oluşmayan bir süreçtir. Yaratıcı okuma ile ilgili kütüphane vb. Yerlerde okuma çalışmaları yapılabilmektedir. Ancak uygulama sürecinin izinler kapsamında yapılması ve izinlerin okul içi ile sınırlandırılması yaratıcı okuma çalışmalarının sadece sınıf içi ile kalmasına yol açmıştır.

Yöntem ve teknik temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; okuma parçalarının sonlarını veya başlarını öğrencilere tekrardan yazdırma sürecinde öğrencilerin kendi tabirleri ile “korkunç, vahşi ve komik” öğelerle bitirmeleri hoşlarına gitmiş ve derse katılımları artmıştır. Yaratıcı okumanın kendine özgü teknikleri genellikle açık okuma uygulamalarında kullanılmamaktadır. Yaratıcı okuma teknikleri öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağladığından hem istenilen kazanımları öğrencilerin edinmesini hem de öğrencilerin aktif şekilde derse katılmalarını sağlamaktadır. Yaratıcı okuma çalışmalarında her hafta öğrencilerden metin yazarını eleştirmelerini, yazarın beğenmedikleri ya da eksik yazdığı kısımları söylemeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden kendilerinin yazar olmaları durumunda metni nasıl yapılandıracakları sorulmuş ve öğrenciler metne daha fazla ilgi duyarak metni içselleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle metinlerin konularının sıkıcı olduğunu ve metinlerin çok uzun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca metinlerde yer alan karakter isimlerini beğenmedikleri ve görsellerin yetersiz olduğunu belirttikleri gözlenmiştir.

Yaratıcı okumada kullanılabilecek birçok tekniğin olması her hafta farklı tekniklerle dersin işlenmesine olanak sağlamaktadır. Yaratıcı okuma çalışmalarında öğrencilerden sınırları aşmaları ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerini kullanmaları beklenir. Bu kapsamda sınıfta yapılan metin sonu veya metin girişi oluşturma etkinliklerinde öğrencilerin kendilerine komik gelen konularda yazmalarına izin verilmesi öğrencilerin katılımlarını artırmıştır.

Yaratıcı okuma özellikle ilkökul ikinci kademe de kullanılan bir okuma uygulamasıdır. İlkokul düzeyinde uygulama başlarında öğrenciler için zor olsa da ikinci ve üçüncü haftalardan itibaren öğrencilerin yaratıcı okumayı anlamaları sonucu eğlenceli ve

kolay bir şekilde işlenmeye başlamıştır. Özellikle yaratıcı okuma yöntem ve teknikleri öğrenciler için uygulama başlarında –bilmedikleri için- anlamsız gelmekte süreç ilerledikçe hem etkinliklerden hem de yöntem-tekniklerden zevk almaktadırlar. Yaratıcı okumada kullanılan teknikler ve yapılan uygulamalar öğrencilerin ilk kez karşılaşması nedeniyle öğrencilere kafa karıştırıcı ve zor gelebilir. Ancak öğrenci sürece ve uygulamalara alıştıkça bu etkinlikler daha kolay ve eğlenceli hale gelecektir. Öğrencilerin özellikle şiir uygulamalarında zorlandıkları gözlenmiştir.

Okuma temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; Öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarını severek işlemeleri ve diğer derslerde açık okumaya devam etmeleri sonucu süreç içinde iki okuma sürecinin de karşılaştırma imkânı doğurmuş ve öğrencilerin Türkçe dersi okuma becerisini daima yaratıcı okuma şeklinde işlemek istedikleri ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı okuma çalışmalarında metinde yer alan bilgileri edinmekten çok metnin genel hatlarının anlaşılıp öğrencinin yaratıcı düşünme gücünü kullanarak metni yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçe kitaplarında yer alan uzun metinleri okurken sıkıldıkları yaratıcı okuma süreçlerinde okumanın daha az yer tutması sonucu daha fazla düşünce ve fikir üretmeye zaman harcadıkları görülmektedir.

Öğrenmenin etkili bir şekilde olması için ortamında öğrenmeye uygun olması gerekmektedir. Uygulama sürecinin sonunda sınıfın sıcak olduğuna yönelik bir görüş gelmesine rağmen uygulamanın ikinci haftasında öğrencilerin bu sorunu tespit edilip sınıfa vantilatör alınmıştır. Öğrencilerin yaratıcı okuma ile okuma öğrenme alanında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte okumaya yönelik ilgi ve isteklerinin arttığı gözlenmiştir. Yaratıcı okuma sürecinde drama, oyun gibi teknikler kullanılarak öğrencinin derse etkin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Değerlendirme temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; Öğrencilerin neredeyse tamamı bu yönde görüş bildirmiş olup aykırı, saçma ve farklı fikirlerin normal derslerde kabul edilmediğini bu sebeple derslerde söz almak istemediklerini belirten öğrenciler yaratıcı okuma çalışmalarında istedikleri görüşleri ve yorumları yapmalarını gerekçe göstererek derse daha fazla katılım sağladıkları ve düşüncelerine değer verilmesi ile derse karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin grup çalışmalarında bariyerleri aşarak istedikleri şekilde, istedikleri tarzda, istedikleri sloganlarla, istedikleri konuda temaya ilişkin performans çalışmaları hazırlamaları derse katılımlarını artırmıştır.

Kurallara bağılı kalmadan temel Millî Eğitim Bakanlığı müfredatı içinde kalarak yaratıcı fikirler ile yaratıcı çalışmaları yapmaları öğrencilerin beğenisini kazanmış ve grup çalışmalarına daha etkin katkı göstermelerine yol açmıştır. Bu görüşün özellikle sınıfta “başarısız” olarak tabir edilen öğrencilerden geldiği görülmektedir. Yaratıcı okuma da her bir yazımın yaratılma sürecinde yeni bir yazımın ortaya çıkması sonucu yapılan uygulama ve etkinliklerde doğru-yanlış gibi kavramlara yer verilmemektedir. Bu kapsamda her öğrencinin kendi ürettiği metinler o öğrencinin dünyasından bir kesit olduğundan hiçbir uygulamada ve etkinlikte öğrencilerin ürettikleri veriler yanlış, kötü ve başarısız gibi tabirlere yer verilmeden kabul edilmiştir. Yaratıcı okuma sürecinde her bir okuma işinin kendi öz yaratım süreci olduğundan ortaya çıkan ürünlere ilişkin olmuş-olmamış gibi sınıflamalara gidilmeden sadece daha iyiye ulaşma ve düzenleme süreçleri ön plana çıkarılmaktadır. Yaratıcı okumada sadece kılavuz kitaplarda yer alan 5N1K soruları yerine öğrenciler için çok şaşırtıcı ve beklemedikleri tarzda sorular sorulmaktadır. Buna örnek olarak savaşın olumlu yönleri nelerdir? Mustafa Kemal Atatürk askeri okulda değil de öğretmen okulunda okusaydı ne olurdu? Soruları gösterilebilir. Özellikle sınıf ortalamasına göre başarısız olan öğrenciler grup çalışması yapılmasını isterken başarılı öğrenciler ise bireysel çalışmaları tercih etmektedir.

6. ÖNERİLER

6.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yaratıcı okumanın nasıl yapılacağına bilinmesi yetmemekte kullanılan özel tekniklerin de öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere yaratıcı okuma tekniklerine ilişkin eğitimler verilmelidir.

Deneysel çalışma yapılırken kontrol grubunun öğretmeni ile yapılacak çalışmaya ilişkin uygulama öncesi görüşmeler yapılmalıdır.

Deneysel çalışma yapılırken kontrol grubunun öğretmeni ve uyguladığı programın süreci düzenli olarak takip edilmelidir.

Deneysel çalışma yapılırken öğrencilerden belirli aralıklarla dersin işlenişine yönelik görüşler alınarak uygulanan program buna göre düzenlenmelidir.

Öğrencilere ev ödevi verilirken öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak ödevin içeriği sabit kalmak koşulu ile kapsamı düzenlenebilir.

Ailelere yaratıcı okumanın ne olduğuna ve faydalarına ilişkin bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır. Yaratıcı okumanın son basamağının da aile katılımı olduğu unutulmamalıdır.

Üniversitelerde Eğitim Fakültesi'nde yer alan öğretim elemanlarının özellikle Türkçenin öğretimine ilişkin derslerde öğretmen adaylarına yaratıcı okumanın önemini vurgulayıcı ve yaratıcı okumanın uygulanışına ilişkin etkinlikler yapılmalıdır.

6.2.Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Alan yazında yaratıcı okuma ile ilgili deneysel çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği bilinen yaratıcı okumaya ilişkin deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Yaratıcı okuma becerisine ilişkin alan yazında ölçek bulunamamıştır. Bu bağlamda yaratıcı okuma becerisine ilişkin ölçme aracı geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Yaratıcı okumanın etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin alıcı okuma becerisine sahip olması gerekir bu kapsamda özellikle ilkökul 2. sınıftan itibaren öğrencilerin yaratıcı okumayı içselleştirebilmesi için bu çalışmalar yapılabilir. İlkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Ortaokul düzeyinde öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını tespit etmeye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir.

Kontrol grubunda meydana gelen değişmelerin öğretmen faktöründen kaynaklanıp kaynaklanmadığını tespit etmede benzer çalışmalar 2 kontrol 1 deney grubu şeklinde desenlenebilir.

Yaratıcı okumanın ortaokul ve ortaöğretim kademesinde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

Yaratıcı okuma ile ilk okuma yazma öğretiminin yapılıp yapılamayacağına ilişkin deneysel veya boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı okumanın ilkokul 1. ve 2. sınıflarda kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı okumanın yaratıcı yazmaya etkisi ve bu iki olgu arasındaki ilişkileri inceleyen korelasyonel çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı okumanın Türkçe ve diğer derslerin başarılarına etkisine yönelik bilimsel çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı okumaya ilişkin bilimsel kitapların az olması bu konunun yaygınlaşmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu kapsamda yaratıcı okumaya ilişkin akademik kitapların basılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaratıcı okuma yaptırıp yaptırmadıklarına; uyguluyorlar ise süreçte karşılaştıkları zorluklara ilişkin nitel çalışmaların yapılması gerekmektedir.

6.3.Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler

Yapılandırmacı eğitim anlayışının hâkim olduğu günümüzde öğretim programlarında yer alan yöntem ve tekniklerinde yapılandırmacı anlayışa uygun olması önerilmektedir.

Yaratıcı düşünmeyi geliştiren yaratıcı okumanın etkin bir şekilde kullanımını için MEB öğretim programlarında yaratıcı okumaya ve yaratıcı okumanın uygulanışına ilişkin kapsamlı bilgilere yer vermelidir.

MEB kılavuz kitapları hazırlarken metin seçimlerinde öğrenci düzeyine ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek içeriklere önem vermelidir.

MEB ders araç ve gereçlerini hazırlarken öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşünmelerine olanak sağlama özelliğini dikkate almalıdır.

MEB'e bağlı okullarda yapılacak bilimsel çalışmalar için alınması gereken izinlerin prosedürlerini pratik hala getirilmesi gerekmektedir.

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda yer almamasına rağmen MEB 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yaratıcı okuma kavramsal olarak yer almakla birlikte herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu kapsamda programlarda yaratıcı okumanın ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin kapsamlı bilgiler yer almalıdır.

MEB'in kılavuz kitaplarında yer alacak metinleri tespit etmeden önce bu metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırıp artırmadığına ilişkin çalışmalar yapması gerekmektedir.

MEB okullara masa ve sıra alımı yaparken o anki etkinliğe göre esnek bir şekilde grup veya bireysel çalışmalara uyarlanabilecek şekilde oturma grupları temin etmelidir.

Türkçe dersinin 4. sınıflarda haftalık ders saati 8 olup bu ders saatini artırılması gerekmektedir.

MEB Türkçe dersi kazanımlarını oluştururken yaratıcı okumayı göz önüne almalıdır.

MEB yaratıcı okumaya ilişkin öğretmenleri ve aileleri bilgilendirici kitapçıklar hazırlamalıdır. Bu kitapçıkları hazırlarken de alan uzmanlarından yardım almalıdır.

MEB sadece Türkçe dersi için değil diğer tüm derslerin kılavuz kitaplarını hazırlarken alıcı okumaya değil yaratıcı okumaya yönelik bir tavır içinde bulunmalıdır.

YÖK eğitim fakültelerinde okutulan Türkçe öğretimi dersinin içeriğini güncelleyerek yaratıcı okumaya yer vermelidir.

6.4.Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Sınıf öğretmenleri derslerini işlerken öğrencilerin motivasyonlarını artırma amacıyla farklı tekniklere yer vermelidir.

Sınıf öğretmenleri derslerde öğrencilerden aldıkları görüşlerin farklı ve yaratıcı olmasını teşvik etmelidir.

Öğretmenler dersin işlenişini öğrencilerin görüşlerini göz önüne alarak düzenleyebilmelidir. Bu sayede hem öğrencilerin derse katılımları hem de sınıfın genel başarısı artabilir.

Öğretmenler ders sürecinde görsel öğeleri ve görsel sunumları sıklıkla kullanmalı. Bu sayede öğrencilerin derse yönelik ilgileri artmaktadır.

Özellikle sınıf öğretmenleri alıcı okuma yerine okumaya yönelik tutumu ve okuma başarısını artıran yaratıcı okumayı tüm derslerde kullanmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acuner, T., Birdoğan B. ve Ekrem C. (2004). Yaratıcı örgüt kültürü faktörlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 325-340.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme* (1. bs), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, A. F. (1987). Creative reading a relevant methodology for language minority children, theory, research, and applications: *Selected papers from the 16. annual meeting on the national association for bilingual education*, Denver, Colorado, 30 Mart-3 Nisan.
- Adalı, B. (2015). *Güneşi Arayan Çocuk* (2. bs), İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Adams, P. J. (1968). Creative Reading, *International reading association*, Boston.
- Ak, S. (2015). *Gökte Biri Var* (4. bs), İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Akçakaya, M., Demir, T., Gündoğan, S. vd. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*. (20) 2, 120-128.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 75-96.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, S. K. (2014). *Şişko Patates* (2. bs), İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 77-83.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 11-23.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Akyol, H. (2007). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Okuma*. (Ed.: Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol), İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Ali Taha, V. ve Tej, J. (2014). *Tvorive Metódy V Manazmente*. Presov: Bookman, s.r.o. Presov.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011), 80-101.
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Alpar, R. (2014). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*, (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*, Ankara: Alperen Yayıncılık.
- Alwin, D. F. (1992). Information transmission in the survey interview: Number of response categories and the reliability of attitude measurement, *Sociological Methodology*, 22, 83-118.
- Amabile, T. (1998) *How to Kill Creativity*. Harvard Business Review <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity/ar/1>.adresinden 2 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Armstrong, T. (1998). *Awakening Genius in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Argun, Y. (2004). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayınları.

- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1), 41-61.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ayçiçek, P. E. ve Ceylan, Ö. Ö. (2012). *Okuma Sandığı-Yaratıcı okuma defteri*, İzmir: Top Yayıncılık.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefi yapılandırmacılık, *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 1-12.
- Aytaş, S. (2005). Yaratıcı Kişilik ve Yönetici <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/yaratici-kisilik-ve-yoneticisi-104783> adresinden 23.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4): 461-470.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*, Ankara: PegemA yayıncılık.
- Barbe, Walter B. (1971). Innovative Reading Program for the Gifted and Creative. *In Reading for the Gifted and Creative Student*. (P. A. Witty, Ed.). Delaware: IRA.
- Barbe, Walter, B. (1974). Ingredients of a Creative Reading Program. *In Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence (25-33)* (Labuda Michael ed.), International Reading Association, Newark, Del.
- Bardakçı, A. (2009). Pazarlama araştırmalarında kullanılan tutum ölçeklerindeki cevap alternatifleri sayısına ilişkin bir literatür taraması, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 7-20.
- Barnhardt, M. M. (1963). Developing creativity in reading, *Reading Horizons*, 4 (1). 7-10.
- Barysheva, T. A. (2005). Psychological structure and development of creativity in adults: Unpublished PhD of psychological sciences. St. Petersburg.

- Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 203-215.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7 (3), 555-572.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Başaran, M. ve Altuner, G. Ş. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat örneği)*, 1. Uluslararası Bozok Sempozyumu, Sempozyum Kitapçığı, 582-592.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2016). *Türkçe Öğretiminde Ders İşleme Süreci*, İlk Ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde, (Edi: F. Susar Kırmızı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batey, M. (2012). Working creativity. *Psychology today*. <http://www.psychologytoday.com/blog/workingcreativity/> 201205/top-ten-creativity-questions adresinden 5 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Batıbay, D. ve Piji, D. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının müzik derslerindeki başarıları ile müzikal yaratıcılıkları arasındaki ilişki, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23: 51-68.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 39 (176). 457-466.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi
- Baysal, Z. N., Kaya, N. B. ve Üçüncü, G. (2013). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38: 55-64.

- Bentley, M. L. (1998). *Constructivism as a Referent for Reforming Science Education*. In M. Larochelle, N. Bednarz ve J. Garrison (Eds.). *Constructivism and Education*. Cambridge University Press.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57–75.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel Öğretim Metotları*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Boden, M. A. (1990). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Boden, M.A. (1998), Creativity and artificial intelligence, *Artificial Intelligence*, 103: 347-356.
- Boothby, P. Y. (1980). Creative and critical reading for the gifted, *The Reading Teacher*, 33 (6), 674-676.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği), *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2 (1), 411-428.
- Brogan, D. R. ve Kutner, M. H. (1980). Comparative analyses of pretest-posttest research designs, *The American Statistician*, 34 (4): 229-232.
- Brooks, J. G. ve Brooks M. G. (1993), *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia USA, ASCD- Association for Supervision and Curriculum Development.

- Büyükalan Filiz, S. (2011). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*, Eğitim Bilimine Giriş içinde (Edi: M. Ç. Özdemir). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (14. bs), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Camız, Ş. (2013). *Şirin Sincaplar ve Yaşlı Çınar* (2. bs), İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. bs), Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Candy, L. (1997), Computers and creativity support: Knowledge, visualisation and collaboration, *Knowledge-Based Systems*, 10: 3-13.
- Cannatella, H. (2004). Embedding creativity in teaching and learning. *Journal of Aesthetic Education*, 38 (4).
- Carson, S. H., Peterson, J. B., ve Higgins, D. M. (2003). Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (3), 499–506.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çev. Ed.: A. Alpay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cimermanova, I. (2015). Creativity in EFL teacher training and its transfer to language teaching, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 197, 1969 – 1975

- Chang, L. (1994). A psychometric evaluation of 4-point and 6-point likert-type scales in relation to reliability and validity, *Applied Psychological Measurement*, 18 (3), 205-215, <http://apm.sagepub.com/content/18/3/205.full.pdf> adresinden 14.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Faktör Analysis* (3. bs). Londra: Continuum.
- CNNTURK (2017). UNESCO: Türkiye, kitap okuma oranında 86'ncı sırada, <https://www.cnnturk.com/dunya/dw/unesco-turkiye-kitap-okuma-oraninda-86inci-sirada> adresinden 12.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Criscuolo, N. P. (1975). Seven creative reading programs for the secondary schools, *The English Journal*, 64 (2), 76-80.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları-Tasarımı Ve Yürütülmesi*, (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı yayıncılık.
- Cobb, T. (2007). *Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading: Language Learning &Technology*. London: Education Center Ltd.
- Copley, A. J. (1998). *Creativity*. London: Longmans, Green & Company.
- Cozzarin, J. R. (2005). Creative Readings . . . And More!, *Amwa Journal*, 20 (4), 165
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 65–82
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*. 173: 39-49.
- Çekmecelioglu, H. G., (2002). *Yaratıcı birey teorisi ve örgütsel yaratıcılığı etkileyen genel özellikler*. 1.Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitapçığı, Kocaeli Üniversitesi Yayınları, 553-565.

- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7, 18-30
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik analizleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 172-185.
- Çelik, T., Demirgüneş, S., ve Fidan, D. (2015). Okur Dostu Metin Olma Özelliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 2 (1), 115-122.
- Çınar, O. Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri (Ağrı ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11): 47-64.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi*, 2. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri, 4-6 Ekim 2006, Ankara.
- Dağtekin, S. (2014). *Genç Yazarlar Kulübü Yaratıcı Okuma ve Yazma Uygulamaları* (4. bs), İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*, New York: Taylor & Francis e-Library
- Davis, G. (2016). *Why is Reading Important?*, <http://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html> adresinden 09.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview, *South African Journal of Education*, 26 (2): 177-187.

- DeBoer, J. J. (1963). Creative reading and the gifted student, *The Reading Teacher*, 16 (6), 435-441.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 80-88.
- Demirbaş, M. (2015). *Bilimsel Araştırma ve Özellikleri*, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (Edi. M. Metin), Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü (geliştirilmiş 4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilworth, C. B. (1977). The reader as poet: A strategy for creative reading, *The English Journal*, 66 (2), 43-47.
- Doğan, B., ve çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 11 (4), 168-183.
- Doğanay, A. (2000), *Yaratıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi*, Derl.: A. şimşek (Ankara: Eğitim Sen Yayınları):171-210.
- Dollins, C. A (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing, *The Reading Teacher*, 70 (1).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çalışmaları ve Empati Sanatta ve Günlük Yaşamda*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi, *TÜBAR-XIII*, 151-154.
- Dunn, S. (1979). The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading, *Reading Horizons*, 19 (4). 276-279.

- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci, *Yönetim ve Ekonomi*, 16 (1), 57-71.
- Durbaş, R. (2012). *Biri Dev Biri Pire*, İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Edwards, R. ve Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing*, London: Bloomsbury Academic.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. bs). Ankara: Anı Yayıncılık
- Emanuel, R. C. ve Challons-Lipton, S. (2012). Helping Students Transition to Critical and Creative Thinking at the Intersection of Communication and Art, *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (11), 1-9.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe ders öğretim programının değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 182-202.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 393-414.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Popüler Bilim*, 19-23.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde " Program " Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fenza, D. (2008). *Afterword, Creative Writing Studies Practice, Research and Pedagogy* içinde (Edi. G. Harper ve J. Kroll). Great Britain: MPG Books Ltd.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS For Windows*, New Delhi: Sage Publication.

- Filis, I. (2000), Modeling and measuring creativity at the interface, *Journal of Marketing Theory and Practice*, Spring: 8-17.
- Fisher, R. (2006). Expanding minds: Developing creative thinking in young learners. *The IATEFL Young Learners SIG journal*: 5-9
- Forgays, D. G. ve Forgays, D. K. (1992). Creativity enhancement through floatation isolation, *Journal of Environmental Psychology*, 12: 329-335.
- Foucault M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*, Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault M (1982). *The Subject and Power. Afterword to Dreyfus HL & Rabinow P. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Gainsburg, J. C. (1961). Critical reading is creative reading and needs creative teaching, *The Reading Teacher*, 15 (3), 185-192.
- Gentile, M. (2012). *Progetto Classi 2.0: L'integrazione Della Tecnologia Nella Didattica Dell'italiano E Della Matematica. Rapporto Intermedio*, Trento: Dipartimento della Conoscenza
- Getzels, J. W. ve Csikszentmihalyi, M. (2001). *From Problem Solving to Problem Finding. Perspectives in Creativity*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Gibb, S. (2008). *Human Resource Development. Process, Practices and Perspectives*. (2. Edition). New York: Palgrave MacMillan.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching And Researching Reading*, New York: Pearson Education.
- Granowsky, A. ve Botel, M. (1974). Creative thinking, reading and writing in the classroom, *Elementary English*, 51 (5). 653-654.
- Gretsov, A. G. (2008) *Creativity Training For Upper-Form Pupils And Students*. St. Petersburg: St. Pete. 208.

- Grotberg, E. H. (1974). *Parent Roles In Fostering Reading, In Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence* (34-45) (Labuda Michael ed.), International Reading Association, Newark, Del.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCIS)*, 4 (2), 52-66.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 443-454.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Sanat Kitapevi.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, (2. bs.), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (2).
- Gülyüz, H. (1998). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.

- Güneş, F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi, *İlköğretmen*, 2, 43-45.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 1-15.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS İle İstatistik*, İstanbul: Der Yayınları.
- Gürol, M. A. (2000). *Türkiye’de Kadın Girişimi ve Küçük İşletmesi: Fırsatlar, Sorunlar, Beklentiler ve Öneriler*, Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Gürol, M. A. (2006), *Küresel Arena’da Girişimci ve Girişimcilik*, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama, *Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28 (4), 98-103.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe Ansiklopedisi (Kavramlar ve Akımlar-7)* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus- A Brief History of Tomorrow*, İstanbul: Kolektif Kitap.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Method (9. Edi)*. New York: Longman.
- Hayes, R. L. ve Oppenheim R. (1997). *Constructivism: Reality is What You Make It, Constructivist Thinking In Counseling Practice, Research And Training*. (Editors: T.L. Sexton ve B.L. Griffin). New York: Teachers College Press.
- Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni, *Eğitim Yönetimi*. 4 (15).

- Hernandez, D. J. (2011). *How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*, Annie E. Casey Foundation report.
- Heunks, J. F. (1998) Innovation, creativity and success, *Small Business Economic*, 10: 263-272.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hollenbeck, J. ve Hollenbeck, D. (2006). *Technology to Enhance Learning in the Multi-Lingual Classroom*. 21.02, 2017 tarihinde <http://www.sciencescope.org>.adresinden alınmıştır.
- Howkins, J. (2001). *The Creative Economy: How People Make Money From Ideas*, UK: Penguin.
- Isaacs, Ann F. (1974). *Creative Reading Can be a Balance and an Anchor in Guiding the Gifted*. In *Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence*. (Michael Labuda, Ed.). Dclaware: IRA.
- Isbell, R. T. and Raines S. C. (2003). *Creativity and The Arts with Young Children*. Canada: Thomson Delmar Learning Printed.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı-İletişim*, Ankara: İmaj Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*, Ankara: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İpşiroğlu, Z. (2014). *Şimdiki Çocuklar Hala Harika* (3.bs), İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 153-161.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 133-152.

- Jonassen, D. H. ve Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology, Research And Development*. 47 (1), 61-79.
- Kahyaoglu, M., (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (3), 1056-1065.
- Kan, A. (2011). *Ölçme Aracı Geliştirme*, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (Edi. S. Tekindal), 239-276, Ankara: Pegem Akademi.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 764-776.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin yayınevi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (22. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaçam, A. (2012). *Eğlenceli Okuma Etkinlikleri*, İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). *Okuma Eğitimi*, İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde, Ankara: Anı yayıncılık.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 225-243.
- Karatay, H. (2013). *Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama, Ölçme Ve Değerlendirme*, Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (Edi: A. Güzel ve H. Karatay). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, (2.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F . (2017). Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 166-175. DOI: 10.17860/mersinefd.305787

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*, (7. Baskı) Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2007). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Faktör Analysis*. New York: Routledge.
- Kneller, G. F. (2005). *The Art of Science and Creativity*. New York, NY: Holt, Rinehart ve Winston, Inc.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa eğitimde yeni bir paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koçyiğit, S. (1990). Okuma alışkanlığı, *Millî Eğitim*, (97), 28–29.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2).
- Köksal, K. (1999). *Okuma–Yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegam A Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, *TÜBAR*, 287-309.
- Kutlu, Ö. (2004). *Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş sözlü bildiri. On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 132-139.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuzu-Sarar, T. ve Doğan, T., (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (15), 771-786.
- Küpana, M. N. (2013). Müzikal yaratıcılığı geliştiren yaklaşımlar, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 26-34.
- La Marca A. (2009). *Saggezza e adolescenza. Una sfida educativa*. Roma: Armando
- Leedy, P. ve Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lehman, C. ve Roberts, K. (2014). *Falling Īn Love With Close Reading: Lessons For Analyzing Texts—And Life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lehr, F. (1983). Developing critical and creative reading and thinking skills, *Language Arts*, 60 (8), 1031-1035.
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M. ve Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 217: 558 – 566.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle Veri Analizi-SPSS Uygulamalı*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Loop, E. (2017). *Importance of Reading Skills*, <http://classroom.synonym.com/importance-reading-skills-5642093.html> adresinden 09.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Lucas, B., Claxton, G. ve Spencer, E. (2013). Progression in Student Creativity in School: First Step Towards New Forms of Formative Assessments. *OECD Education Working Papers*, 86, OECD Publishing. (Online), <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdww-en>. ISSN 1993-9019.
- MacKinnon, D. W. (2005). IPAR's *Contributions to the Conceptualization and Study of Creativity. Perspectives in Creativity*. Taylor, I. A. & Getzels, J. W. (Eds.). Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Martin, S. A (1968). Techniques for the creative reading or telling of stories to children, *Elementary English*, 45 (5), 611-618.

- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education & Teaching International*, 45 (3), 289–294.
- Mearns, H. (1958). *Creative Power: The Education of Youth in the Creative Arts* (2. Ed.). New York: Dover Publications.
- MEB (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar “Hayat Bilgisi” Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2011). *PISA Türkiye*, Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912.htm> adresinden 05.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2012). *Yaratıcı Düşünme Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Çocuk Edebiyatına Giriş*, Ankara.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.

- MEGEP (2006). *Etkin ve Hızlı Okuma, Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Raporu*, Ankara.
- Mengi, F. ve Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Micell, D. (2006). Creative readings, *Amwa Journal*, 21 (3): 133.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal Of Educational Psychology*, 98 (4): 839–853.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel Veri Analizi, (Çev. Edi. S. Akbaba ve A-A. Ersoy), Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barret, K. C. (2004). *SPSS For Introductory Statistics: Use and Interpretation*, Londra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series*. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1996). *The Role of Ontology in Creative Understanding*, In Proceedings of the 18th Annual Cognitive Science Conference, San Diego
- Morley, D. (2007). *Creative Writing*, New York: Cambridge University Press.
- Morlock, F. (2007). *The Institute For Creative Reading*, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=073ac8ce-2f84-42c4-89cf-7122dd15ac0b%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4212> adresinden 06.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı.

- Mumford, M. D. ve Gustafson, S. B. (1988) Creativity syndrome: İntegration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 103: 27-43.
- NACCCE (1999). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport.
- Nalinci, G. (2014). Görsel sanatlar dersi öğretim programının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge*, 2 (3), s.1-18.
- Nardelli, R. R. ve Nardelli, R. N. (1955). Creative reading includes emotional factors, *The Reading Teacher*, 9 (1), 5-10.
- Naumova, N. E. (2011). Development of the Creative Potential and Personal Abilities of the Students”. <http://school32uslab.narod.ru/metod6.html> adresinden 12.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Nettle, D. (2009). *The Evolution of Creative writing, The Psychology of Creative Writing* içinde (Edi: S. B. Kaufman ve J. C. Kaufman). New York: Cambridge University Press.
- Neydim, N. (2013). *Hoş Geldin Ali*, İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Newell, A., Shaw, J. C. ve Simon, H. A. (1958). *The Processes of Creative Thinking, Presented At Symposium on Creative Thinking*, University of Colorado, <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/.../P1320.pdf> adresinden 25.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Newell, A. ve Shaw, J.C. (1972). *The Process of Creative Thinking*, A. Newell and H.A. Simon (eds), *Human Problem Solving içinde*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ: 144-174.
- Nickerson, R. S. (1999). *Enhancing Creativity*. In Sternberg, R.-J.: *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 341-350. www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdf/1999/341-350.pdf adresinden 25.07.2016 tarihinde erişilmiştir.

- Nsytrom P. C., K. Ramamurthy ve A. L. Wilson (2002). Organizational context, climate and innovativeness: adoption of imaging technology, *Journal of Engineering and Technology Management*, 19, 221-247.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği, *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.
- OECD (2015). PISA 2015 results in focus, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 14.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2), 29-41.
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44 (3), 275-295.
- Otten, N. ve Stenmach, M. (1988). Creative reading / creative writing: What do they write about?, *The English Journal*, 77 (2), 80-81.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 13-25.
- Oğuzkan, F. (1987). *Okuma ve Dinleme Öğretimi*, Türkçe Öğretimi içinde. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36-48.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy*, 4 (2), 632-651

- Özbek, Ö. Y. (2010). *Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler*, Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (Edi. S. Tekindal), 44-87, Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, O. A. (2000), *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Avcıol Basın Yayın Dağıtım.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçer, N. (2005). *Yönetimde Yaratıcılık ve Yenilikçilik*, İstanbul: Rota Yayınları.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-II, (Çok Değişkenli Yöntemler)*, (9. bs), Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E., (1998). *Eleştirel Okuma*. (3. Baskı), Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir Buca ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 675-705.
- Özgüven, İ. E. (2000), *Psikolojik Testler*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.

- Padgett, R. (1997). *Creative Reading: What it is, How to do it, and Why*. ABD Virginia: Natl Council of Teachers
- Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline*. 02.01.2017 tarihinde <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.adresinden erişilmiştir.
- Parisi, P. (1979). Close reading, creative writing, and cognitive development *College English*, 41 (1), 57-67.
- Child (2016). *Shared Reading An Instructional Strategy for Teachers Grades K–3*, <http://www.readingrockets.org/content/pdfs/SharedReading.pdf> adresinden 21.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Petty, G. (1997). *How to be Better at Creativity*. Kogan Page.
- Phillips, D. C. (2000). *An Opinionated Account of The Constructivist Landscape*. Phillips, D. C. (Ed). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago, Illionis: The University of Chicago Press.
- Preston, C. C. ve Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences, *Acta Psychologica*, 104: 1-15.
- Puig, M. (1976). *El Beso De La Mujer Arana*, New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Ramsey, E. (1930). Creative reading, *The Elementary English Review*, 7 (5), 116-123.
- Rawlinson, J. G. (1995). Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası (Creative Thinking And Brain Storming). (Çev: Değirmen, O.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Reid, A. ve Petocz, P. (2004). Learning domains and the process of creativity. *The Australian Educational Researcher*, 31 (2).
- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V. ve Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. close-ended questions in web questionnaires, *Metodološki zvezki*, 19, 159-177.

- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. ve Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations, *Learning and Individual Differences*, 26: 171-176.
- Roderick, J. A. (1968). Some relationship between creativity and the reading preferences and choices of a group of sixth grades, *Educational leadership*, 2 (1), 49-52.
- Roodi, S. (2007). *Fiction: Creative Post---Reading Activities And Questions*, https://www.academia.edu/3613173/Creative_Postreading_Activities_for_Students. [The Novel adresinden 13.03.2017](#) tarihinde erişilmiştir.
- Ross, S. M., ve Morrison, G. R. (2003). *Experimental Research Methods*. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (2. ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Runco, M. A. (2007). Developmental trends and influences on creativity *Creativity*., 39-69.
- Russell, B. (1974). *İlim Cemiyetler ve İnsanlığın Geleceği*, (Çev: İ. Kaya), İstanbul: Boğaziçi yayınları.
- Russell, D. H. (1961). *Children Learn to Read*. Boston: Ginn and Company.
- Sadoski, M. ve Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 337-356.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saliceti, F. (2015). Educate for creativity, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197: 1174 – 1178.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills, *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9 (16): 141–155.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim* (2. Basım), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 151, Ankara.

- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in ASEAN libraries, 65th IFLA Council and General Conference*, <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm> adresinden 09.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler, *Eğitim Araştırmaları*. 4 (12), 149-157.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*, İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Scanlon, J. (2006). Reading, writing, and creativity. *Business Week Online*, 10.
- Schell, L. A. (2004). Teaching learning styles with technology. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 75 (1), 14-15.
- Schlange, L. E. ve Juttner, U. (1997), Helping managers to identify the key strategic issues, *Long Range Planning*, 30 (5), 777-786.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL İle Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sefertzi, E. (2000). *Creativity*, http://www.adi.pt/docs/innoregio_creativity-en.pdf adresinden 22.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu. 20.02.2017 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm> adresinden erişilmiştir.
- Sever, S. (1997) *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Shaw, F. B. (1937). A modern concept of education, *American Journal of Public Health and the Nation's Health*, 27 (6), 587-589.

- Shkolny V. A. (2009) *Formation of creativity at lessons of humanity subjects by using interactive teaching methods*: Unpublished PhD of psychological sciences. Bishkek.
- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2014). *Yapılandırıcılık ve Okuma Yazma, Türkçe İlkokuma Ve Yazma Eğitimi içinde (23-46)* (Edi. M. Elkatmış). Ankara: Maya Akademi.
- Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person and process perspectives, *Psychological Bulletin*, 129, 475–494.
- Small, R.V. ve Arnone, M. P. (2011). Creative reading-The antidote to readicide, *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39 (4). 12-15.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading, *Journal of Reading*. 8 (4), 278-282.
- Smith, J. A. (1967). *Creative Teaching J. Reading and Literature in Elementary School*, Boston: Allvn and Bacon. Inc.
- Smith, R. J. (1969). Questions for teachers: Creative reading, *The Reading Teacher*, 22 (5), 430-434.
- Smith, Richard J. (1974). *Using Rcadng to Stimulate Creative Thinking in the Intermediate Grades*. In *Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence*. (Michael Labuda, Ed.). Delaware: IRA.
- Smith, D. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180-190.
- Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spiro, R. J. ve Jehng, J. (1990). *Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory And Technology For The Non-Linear And Multi dimensional Traversal of Complex Subject Matter*. D. Nix ve R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1999) *The Concept Of Creativity: Prospects and Paradigms*. In R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*, pp. 3-16. London: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity, *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87–98.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. *Reading Teacher*, 61 (5), 411-414.
- Sullivan, J. (1972). Liberating children to creative reading, *The Reading Teacher*, 25 (7), 639-642.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 2353-2366.
- Susar Kırmızı, F. (2016). Metinlerarası Okuma, İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde, (Edi: F. Susar Kırmızı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 48-62. DOI: 10.29250/sead.286446
- Sylva, K. ve Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training *Literacy, Teaching And Learning*, 2(2), 49-68.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216.
- Şahin, Y. (2011). Okuma Eğitimi, Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Tabachnick, B. G. ve Fideli, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4. edition). Boston: Ally And Bacon.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. edition). United States: Pearson Education.

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış, *Aile ve Toplum*, 6 (22), 30-39.
- Tarıseven, I. ve Cengizhan, S. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim fakültesi programlarına yansımaları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7), 1019-1037.
- Tarıman, B. (2012). *Ufacık Tefecik Kurbağacık*, İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TDK (2017). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58e4f99c622a20.31145084 adresinden 05.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tekışık, H. H. (1999). Okuyan toplum haline nasıl geliriz?, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24 (253), 1-4.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 195-223.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. (İkinci baskı), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (1), 50-55.

- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1351-1365.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
- Torrance E. P. (1968). *Education and Creative Potential: Modern School Practices Series* (5). Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. ve Goff, K. (1989). A Quiet Revolution, *Journal of Creative Behavior*, 23 (2), 136-145.
- Tural, S. K. (1992). *Sorulara Cevaplarla Kültür, Edebiyat, Dil*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Tural, N. K. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 39-54.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (10. Bs.). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turner, T. N. ve Alexander, J. E. (1975). Fostering early creative reading, *Language Arts*, 52 (6), 786-789.
- Tuzlukova, V., Eltayeb, C. ve Gilhooly, A. (2013). *Encouraging Creative Reading in EFL Classroom*, 3. international conference on foreign language learning and teaching, 2 (1), 237-248.
- Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri, *Turkish Studies*, 8 (12). 1345-1358.

- Ulukök, Ş., Sarı, U., Özbek, G. ve Çelik, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi (Kırıkkale Üniversitesi Örneği), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 202-212.
- USDoE. (2003). *Condition of education 2003*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma, *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Ünalın, Ş. (2001), *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Van Der Pol, H. (2007). *Key Role Of Cultural And Creative Industries In The Economy*, www.oecd.org/site/worldforum06/38703999.pdf adresinden 21.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Von Oech, R. (1983). *Whack on the Side of the Head: How to Unlock Your Mind for Innovation*, ABD: Warner Books.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing, *Thinking Skills and Creativity* 7, 38– 47.
- Wikstrom, M. (1976). *Creative Reading for the Gifted Child*, Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association Plains Regional Conference. Wichita, Kansas, 4-6 Mart.
- Williams, P. A. (1947). Creative reading, *The English Journal*, 36 (9), 454-459.
- Witty, P. A. (1974). *Rationale For Fostering Creative Reading in The Gifted and The Creative*, In *Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence* (8-24) (Labuda Michael ed.), International Reading Association, Newark, Del.

- Yalman, M., Özkan, E. ve Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği, *Ekev Akademi Dergisi*, 19 (61). 463-478.
- Yanpar, T., Koray, Ö., Parmaksız, R. Ş. ve Arslan, A. (2006). İlköğretim öğretmen adayları tarafından hazırlanan el yapımı ve teknoloji temelli materyallerin yaratıcılık boyutları açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45,
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 59-75.
- Yazıcı, T. ve Topalak, Ş. İ. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 195-204.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları, *Ege Akademik Bakış*, 7 (1), 133-152
- Yıldırım, R. (1998), *Yaratıcılık ve Yenilik*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12 (9), 109-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.

- Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma Alışkanlığının Okuma Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine bir Araştırma*. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi, Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde, (s. 77-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu, E. ve Subaşı, S. (2016). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin resimsel yaratıcılığına katkılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 34-48.
- Yurdakal, İ. H. (2014). İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurt, G. ve Arslan, G. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma, *Kuramsal Eğitim bilim*, 3 (1), 124-134.
- Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj [Creativity and Its Development]*. Prague: Computer Press.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı	İbrahim Halil
Soyadı	YURDAKAL
Doğum yılı ve yeri	Birecik-1988
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefonu	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Sınıf Eğitimi ABD-0258 296 11 43
EĞİTİM	
İlköğretim	Fevzi Paşa İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Mehmet Adil Çulcuoğlu Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD
Yükseköğretim (Doktora)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD
YABANCI DİL	
İngilizce-KPDS- Şubat 2009	72.00
MESLEKİ DENEYİM	
2010-2012	MEB Bolu Gökçesu İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni)
2012-...	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD (Araştırma Görevlisi)
TEZ KAPSAMINDA YAPILAN BİLİMSEL YAYINLAR	
Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6 (3), 1726-1742.	
Yurdakal, H.İ ve Susar-Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. IV. International Eurasian Educational Research Congress içinde (s.1621- 1622). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.	
Yurdakal, H. İ. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Okuma Becerisini Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü sunum.	
Yurdakal, H. İ. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Sözlü sunum.	

EKLER

EK-1: 14 Haftalık Ders Planı

Haftalar	Tarih	Metin ismi	Metin türü	Tema	Uygulanan teknikler	Süre
1. Hafta	20.09.2017-21.09.2017	Okulum	Bilgilendirici	Birey ve toplum	Tek kelime değişimi tekniği	4 ders saati
2. Hafta	27.09.2017-28.09.2017	Paylaşmayı öğrenen sincap	Kurgulayıcı	Birey ve toplum	Satır atlama tekniği	4 ders saati
3. Hafta	04.10.2017-05.10.2017	Trafikte nasıl güvende olabiliriz?	Bilgilendirici	Birey ve toplum	Boş sayfa tekniği, yabancı dil tekniği	4 ders saati
4. Hafta	11.10.2017-12.10.2017	Komşu kunduzlar	Kurgulayıcı	Birey ve toplum	Yabancı dil tekniği	4 ders saati
5. Hafta	18.10.2017-19.10.2017	Cumhuriyetin bekçilerine	Bilgilendirici	Atatürk	Sessiz resim tekniği	4 ders saati
6. Hafta	25.10.2017-26.10.2017	Atatürk'ün çocukluğu	Bilgilendirici	Atatürk	Farklı karakter ekleme, karakterleri yer değiştirme	4 ders saati
7. Hafta	01.11.2017-02.11.2017	İstiklal Savaşı'nda atatürk	Bilgilendirici	Atatürk	Karakter çıkarma, sayfa tekrarı.	4 ders saati
8. Hafta	08.11.2017-09.11.2017	Babaanne ve ıhlamur ağacı	Kurgulayıcı	Sağlık ve çevre	Dize atlama, üstten ve alttan yer değiştirme.	4 ders saati
9. Hafta	15.11.2017-16.11.2017	Temizlik kurallarına dikkat edelim	Bilgilendirici	Sağlık ve çevre	Kenarları flüleştirme, satır değişimi	4 ders saati
10. Hafta	22.11.2017-23.11.2017	İp bacaklı uzaylı çocuk	Kurgulayıcı	Sağlık ve çevre	Tek kelime değişimi, göz-zihin ayrımı.	4 ders saati
11. Hafta	29.11.2017-30.11.2017	Buz pateni	Bilgilendirici	Oyun ve spor	Gün tonlaması	4 ders saati
12. Hafta	06.12.2017-07.12.2011	En büyük takım bizim takım	Kurgulayıcı	Oyun ve spor	Şablon çizimi, sessizlik.	4 ders saati
13. Hafta	13.12.2017-14.12.2011	İzcilik	Bilgilendirici	Oyun ve spor	Satır değişimi,	4 ders saati
14. Hafta	21.12.2017-22.12.2011	Tutumsuz'un öyküsü	Kurgulayıcı	Üretim, tüketim ve verimlilik	Kitapların düellosu.	4 ders saati

Ek-2: Örnek Ders Planı

Ressam İbrahim Çallı İlkokulu		TARİH:04.10.2017-05.10.2017
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Türkçe	
Sınıf	4/A	
Konu	Yaratıcı Okuma (Trafikte nasıl güvende olabiliriz?)	
Önerilen Süre	4 ders saati (40 + 40 +40 +40 dakika)	
BÖLÜM II		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR		
<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirler. • Okuduğu metindeki karakterlerin tutumlarını belirler. • Okuduğu metinde yer alan olayları belirler. 		
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri		
Genel teknikler: Oku tahmin et, Tartışma, Beyin fırtınası Yaratıcı okuma teknikleri: Boş sayfa okuma, yabancı dil tekniği.		
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça		
Ders kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, çalışma kağıdı.		
DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ		
Türkçe dersi 1. Kitap 1. Tema 3. Metin olan “Trafikte nasıl güvende olabiliriz?” adlı okuma metni işlenmiştir.		
1. Tanılayıcı aşama		
Metni tahmin etme basamakları uygulanır. Bu aşamada öncelikle görseller üzerinden daha sonra ise metnin başlığı üzerinden metnin ana fikri ile ilgili tahminler elde edilir. Daha sonra metin okutularak tahminler ile karşılaştırılır. Metin okunduktan sonra 5N1K soruları sorularak metin içselleştirilmeye çalışılır. Bu süreçte öğrencilerin yanıtları eleştirilmez ve mantık dışına çıkmalar önlenmez. Tanılayıcı aşamada temel hedef öğrencinin ön bilgilerini kullanarak tahmin etme becerisini geliştirmektir. Sürecin ikinci kısmında öğrenciden metinde yer alan bilgileri olduğu gibi iletmeleri ve doğru yanıtlara ulaşmaları beklenir.		
Metin ne ile ilgili?		
Metinde yer alan olay nedir?		
Metinde yer alan karakterler kimlerdir?		
Metin ne zaman ve nerede geçmektedir?		
Anayollarda ve şehir içlerinde karşıdan karşıya nasıl geçmeliyiz?		
Üst geçitler hangi durumlarda kullanılır?		
Trafik ışıkları ne anlama geliyor?		
Metinde olaylar nasıl işlenmektedir? Gibi sorular yöneltilir.		
Ders işleme sürecinde gerektiğinde bu sorulara yenileri eklenebilir.		

2. Kişisel yorum aşaması

Öğrenciler metinden gerekli temel bilgileri aldıktan sonra bu aşamada edinilen bilgiler ile kendi yaşantılarını, duygularını ve görüşlerini karşılaştırır. Metnin geçtiği yer, zaman ve metinde yer alan karakterler ile çocuğun kendi yaşantısı arasında ilişki kurulur. Benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulur. Bu aşamada benzerlik ve farklılıkların gerekçeleri sorgulanmaz. Süreçte Daha önce böyle bir şey gördün mü/ deneyim yaşadın mı? Daha önce böyle bir şey yaptın mı/ istedin mi?, Senin gördüklerin ile metindeki arasındaki farklılıklar/benzerlikler nelerdir?, Böyle bir şey yaşadıysan neler hissettin?, Metindeki olan seni şaşırttı mı/korkuttu mu? Şeklinde sorular yöneltilir. Süreç boyunca ikili diyaloglar kullanılır. Ders sürecinde sorulabilecek sorular;

Trafik kurallarına uymak neden önemlidir?

Trafik kurallarına uyan kişileri gördünüz mü? Ne gibi kurallara uyuyorlardı?

Trafik kurallarına uymayan kişileri gördünüz mü? Ne gibi kural ihlalleri yapıyorlardı?

Trafik kurallarına uymaz isen ne hissedersin? Trafik kurallarına uyarsan kendini nasıl hissederdin?

Hiç yaya geçidi ya da üst geçit kullandın mı? Metinde yer alan bilgiler sana ilginç geldi mi?

3. Eleştirel düşünme aşaması

Metindeki temel bilgileri alıp bunlar ile kendi yaşantılarını karşılaştıran öğrenciler artık mevcut bilgileri genellemeye böylelikle eleştirel düşünme aşamasına geçebilir. Bu basamakta öğrenciler okudukları metinleri değer yargıları ile sorgulayarak iyi-kötü gibi yargılara ulaşır. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır:

Metinde yapılanlar değerli mi?

Metinde geçen olaylar gerekli mi?

Metindeki olaylar/konuşmalar herkes taraşından kabul edilebilir mi?

Metindeki karakter başka ne türden davranışlar sergileyebilir? Alternatif davranışlar nelerdir?

Şarklı cinsiyet/kültür/ırka sahip insanlar bu durumda neler hisseder/yapar?

Kurallara uymayan şoförler hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kurallara uymayan yayalar hakkında ne düşünüyorsunuz?

Trafik kuralları gerekli mi? Trafik ışıkları gerekli mi? Yaya yolları gerekli mi?

Trafikte insanlar birbirlerine karşı neden saygı duymazlar?

Trafikte geçiş üstünlüğü yayalarda mı yoksa araçlarda mı?

Bu aşamada sorulacak sorular öğrencinin ön yaşantılarına ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır.

4. Yaratıcı okuma aşaması

Metindeki bilgilerin alınıp, yaşantılar ile eşleştirilip, eleştirel düşünme süreçleri tamamlandıktan sonra artık öğrenciler mevcut bilgiler ile yeni ürünler ortaya koyabilir. Bu aşamada sorulacak sorular öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerine yol açacak şekilde olmalıdır. Ayrıca yaratıcılık aşamasında öğrencilere sorumluluk verilmelidir ve öğrenci bu sorumluluğu hissetmelidir.

Siz trafik polisi olsaydınız hangi kurallara uyulmasını sağladınız?

Yaşadığımız çevrede hangi trafik kurallarına gereksinim vardır?

Araba kazalarını önlemek için önerileriniz nelerdir?

Yayaların trafik kurallarına uymaları için nasıl bir eğitim verilmelidir?

Trafik ışığında bulunan 3 rengi değiştirmek ister miydiniz? Hangi renkleri çıkarıp hangi renkleri koyardınız?

Yolları daha güvenli hale nasıl getirebiliriz?

Kaldırımları daha güvenli hale nasıl getirebiliriz?

Şehir içi kalabalık yerler taşıt trafiğine kapatılmalı mıdır? Nasıl?

Trafik kurallarına uymayan kişileri nasıl uyarırız?

Trafikte en çok hatayı araçlar mı yoksa yayalar mı yapmaktadır?

Trafik kurallarına uymayanlara ne tür cezalar verilmelidir?

BÖLÜM III

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

*** Yaratıcı okuma uygulamasında ders içinde eğitim-öğretim faaliyetleri devam ederken ölçme ve değerlendirme işlemleri süreç içerisine yayılmıştır.**

1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme

Trafik kurallarını içeren bir broşür hazırlama: Öğrencilerden öncelikle karşılaştıkları trafik kuralları ihlallerini tespit etmeleri istenir. Daha sonra sınıfta ve okulda sunulacak şekilde uyulması gereken trafik kurallarını içeren bir broşür hazırlamaları istenir. Hazırlanacak olan broşürde kuralları listesi, neden uyulması gerektiği ve uyulmaması durumunda yapılacak olan yaptırımlara ilişkin bilgilerin içermesi gerektiğine yönelik bilgilendirmeler yapılır. Hazırlanan broşür sınıfta sunulur ve diğer öğrencilerden eleştiriler istenir.

Trafikte ihtiyaç olarak görülen bir trafik işareti belirleyip resmini çizmeleri istenir. Bu uygulamada öğrenciler mukavva üzerine el işi kağıtları ile çalışmalarını yaparlar. Öğrencilere yapılacak uygulamada neden bu trafik işaretini seçtiği, neden bu işarete ihtiyaç duyulduğu, nerede kullanılacağı ve diğer işaretlerden farklarını yazmaları istenir.

Boş Sayfa Tekniği: Öğrencilere boş bir kağıt dağıtılır ve sınıf arkadaşlarına bunu belli etmeden o anda bir hikaye yazıp kağıtta yazıyormuş gibi okumaları istenir. Süreç başlarında öğrenciler özgür bırakılır ancak okuma sürecinde öğretmen uygunsuz dil kullanımına dikkat eder. Süreç öğrenildikten sonra öğretmen tarafından okumalara müdahale edilerek yaratıcılık süreci kademe kademe zorlaştırılır.

Yabancı Dil Tekniği: Yabancı dil etkinliğinde öğrencilere Rusça kısa bir metin dağıtılır ve şöyle bir yönerge verilir: “Rusya’ya gittiniz ve trafik polisi yanınıza gelerek size bu kağıdı verdi. Sizce bu kağıtta ne yazıyor olabilir?” Öğrencilerden düşüncelerini kağıda dökmeleri istenir.

2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme

Sınıfta 5erli 4 grup oluşturulur. Trafik kurallarına uymayan ve uyan bir öğrencinin yaşadıklarını anlatan bir hikaye yazdırılır.

Metinde yer alan karakterlerin duygusal özelliklerini belirleyip her bir karaktere farklı bir duygusal özellik katıp karakteri tekrar oluşturma ödevi grup ödevi olarak verilir.

BÖLÜM IV

İbrahim Halil YURDAKAL
Uzman Arş. Gör.

UYGUNDUR.
Okul Müdürü

EK-3: Örnek Ders İşleyiş Süreci

Yaratıcı okumanın açık okumadan en temel farkı okuma devam ederken okumanın içselleştirilmesidir. Bu süreçte aykırı fikirler, yaratıcı düşünceler ve normalin dışı görüşler üzerinde önemle durulur. Yaratıcı okumanın değerlendirme aşamasında ise yaratıcı yazma çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda uygulama süreci üç boyuttan oluşmaktadır. İlk olarak metin yaratıcı okuma temelli işlenmekte daha sonra yaratıcı okuma teknikleri ile okuma pekiştirilmektedir. Son aşamada ise yaratıcı yazma ile öğrenilenler değerlendirilmektedir.

Örnek ders işleme süreci (2. Hafta)

Türkçe öğrenci kılavuz kitabının 1. Tema 2. Metni olan “paylaşmayı öğrenen sincap” adlı metin üzerinden yaratıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Metin 18 paragraftan oluşmaktadır. 1. Paragraf metne giriş, 2.-11. Paragraflar gelişme ve 12.-18. Paragraflar ise sonuç kısmını oluşturmaktadır.

“Evvel zaman içinde, geçmiş zaman içinde... Bilinmiyor ne, ne zaman, nasıl, nerede? Her şey olup bitmiş; bir vakitte, bir yerde. Periler ve insanlar, konuşan hayvancıklar...Hepsi masal içinde.”

İlk paragraf okutulur ve tanılayıcı aşamada metin nerede geçiyor? kahramanları kimler? Gibi sorular sorularak tanılayıcı aşama uygulanır. “Sizce neden zaman ve mekan bilinmiyor?” şeklinde bir soru ile metnin türü tahmin ettirilmeye çalışılır. Böylece kişisel yorum aşamasına geçilir. Bu aşamada “ayrıca daha önce periler ve hayvanlarla ilgili metinler okudunuz mu?” sorusu sorulur. “Metnin yazarı nasıl bir giriş yapmıştır?” şeklinde bir soru ile eleştirel düşünme basamağına geçilir. Yaratıcı okumanın son basamağı olan yaratıcı okuma sürecinde ise siz olsaydınız paylaşma ile ilgili bir metin hazırlarken hangi yazım türünü kullanırdınız? şeklinde bir soru sorularak metnin giriş kısmına ait süreç tamamlanır. Metnin başlığı da bu süreçte sorgulanarak başlığa bakıldığında metnin ne ile ilgili olabileceği gibi konular öğrencilerle tartışılır.

Yabanlar Ormanının ortasında bir Mavi Göl varmış. İşte onun kıyılarından birinde fındık, ceviz ve meyve ağaçları, iç içe girmişçesine birlikte yaşarlarmış. Burası, işte tam burası, sincapların cennetiymiş. Yüce ceviz ağaçlarının dalları, burada gökyüzünü örtermiş. Fındık ağaçlarının yapraklarından toprak bile görünmezmiş. Ama sincaplar, yuvalarını yaşlı meşelerin geniş gövdelerinin kovuklarında yaparlarmış. Hele bu üç ağacın yemişleri yok mu? İşte sincapların dünyada en sevdikleri yiyecekler bunlarmış. Sincaplar, yaz boyunca ceviz, fındık ve meşe palamutlarıyla beslenirlermiş. Bir yandan da bunları toplayıp evlerinin bir köşesinde biriktirirlermiş. Yoksa kış bastırıp her şey karların bembeyaz örtüsü altında uykuya yatınca tek bir meyve bile bulamazlarmış. Ama o yıl çok verimli geçmiş. Ağaçlar dalları kırılırcasına çok yemiş vermiş. Sincaplar da yuvalarını tika basa ceviz, fındık ve meşe palamuduyla doldurmuş. Seyrek dış, sincapların en şanslısıymış. O, bir gün unutulmuş bir piknik sepeti bulmuş. İçindeki zıp zıp topu, yiyecekleri, şekerleri evine taşımış, durmuş. Artık kışı beklemekten başka yapacak hiçbir şey yokmuş. Sincaplar da öyle yapmışlar. Eğlenerek, oyun oynayarak kışı beklemeye başlamışlar. Ağaçların tepelerinde saklambaç, kovalamaca oynamışlar. Yerlere kadar sarkan ağaç dallarından kaydırak gibi kaymışlar. Salıncak yapıp sallanmışlar. Hemen hemen tüm oyunlar oynamışlar. Sonunda sıra top oynamaya gelmiş. Sincaplardan birinin aklına Seyrekdiş’in zıp zıp topu gelmiş. “Haydi koş Seyrek dış!” demiş. “Şu senin topu al da gel! Takımları kuralım, çift kale maç yapalım.” Seyrekdiş’in yüzü hemen asılmış. Kaşları sertçe çatılmış. “Yo! Doğrusu siz eğleneceksiniz diye ben topumu veremem. Onu sizin keyfiniz için

eskitemem!” demiş. Sonra herkese küsüp yuvasına gitmiş. Arkadaşları, Seyrekdiş’in bu bencilliğine şaşmış kalmış. Hem de onu ayıplamış. Seyrekdiş, yaprakların arasına gizlenerek arkadaşlarını seyretmeye koyulmuş. “Ne güzel oynuyorlar, ne kadar çok eğleniyorlar.” diyormuş, kendi kendine. “Benim şekerlerim, kurabiyelerim, zıp zıp topum var ama yine de canım sıkılıyor. Tek başıma hiç eğlenemiyorum. Keşke şu topu hiç bulmasaydım da şu an arkadaşlarımla oynuyor olsaydım.” Sonra ani bir kararla topunu alarak arkadaşlarının yanına gitmiş. “Bakın topu getirdim. Haydi, topla oynayalım.” Arkadaşları, “Olur mu Seyrekdiş?” demişler ona. “Topun eskir sonra! Sen topunu al, götür yuvana. Sıkı sıkı sakla.” Seyrekdiş, hem utanmış hem üzülmüş. Çaresiz tekrar yuvasına dönmüş. Seyrekdiş, yuvasından hem arkadaşlarını izliyormuş hem de düşünüyormuş. “Bir şeyleri yanlış ya da eksik yaptığım besbelli. Yoksa benimle oynarlardı. Topumu onlarla paylaşmadığım ve haksız yere onlara küstüğüm için özür dilemeliydim. Evet! Evet! Özür dilemeliydim. O zaman beni tekrar aralarına alırlar, benimle birlikte oynarlardı.” Seyrekdiş, yeniden arkadaşlarının yanına koşmuş. Bu kez hem zıp zıp topunu hem de şeker torbasını götürmüştü. “Arkadaşlar! Hem topumu sizlerle paylaşmadığım hem de sizlere küstüğüm için özür diliyorum. Arkadaşlığının her şeyden daha değerli olduğunu çok iyi öğrendim. Ne olur beni affedin. Tekrar aranıza kabul edin.” demiş. Bütün sincaplar, Seyrekdiş’in çevresinde toplanmışlar. Onu sevgiyle kucaklamışlar. Seyrekdiş, torbasındaki renk renk şekerleri arkadaşlarıyla paylaşmış. Konuşa, gülüşle şekerleri yemişler. Ardından zıp zıp topla, oynanabilecek ne kadar oyun varsa hepsini oynamışlar. Günler böyle neşe ve eğlence içinde geçedursun ağaçların yaprakları sararmış. Üçer beşler yerlere düşmeye başlamış. Sonunda dallar çırılçıplak kalmış. Derken bir gece lapa lapa kar yağmasın mı? Her yer bembeyaz olmuş. Sincapların kış uykusuna yatma zamanı gelmiş. Bütün sincaplar gibi Seyrekdiş de artık günlerinin büyük bölümünü uyumakla geçiriyormuş. Zaman zaman uyanıyor; yazdan biriktirdiği ceviz, fındık ve meşe palamutlarıyla karnını doyuruyormuş. Sonra da tekrar yatıp uyuyormuş. Uyumasına uyuyormuş da bir şeyi aklına takmadan edemiyormuş. Nasıl oluyor da o kadar uğraşarak biriktirdiği yemişleri böyle hızla tüketiyormuş?

Metnin gelişme kısmı okutulduktan sonra tanılayıcı aşamada öğrencilere;

- Sincapların cenneti neresiymiş?
- Sincaplar yuvalarını nereye yaparlarmış?
- Sincapların en sevdiği yiyecekler hangileridir?
- Sincaplar hangi besinlerle beslenirmiş?
- Sincaplar neden o yıl yuvalarını ceviz, fındık ve meşe palamudu ile doldurmuştur?
- Seyrekdiş neden diğer sincaplara küsmüş?
- Arkadaşları Seyrekdiş’i neden ayıplamış?
- Seyrekdiş neden özür dilemeyi düşünmüştü?
- Sincaplar neden kış uykusuna yatmış?

Gibi sorular sorularak açık okuma yanı tanılayıcı aşama süreci bitirilir. Bu aşamada metinde yer alan bilgilerin değiştirilmeden verilmesi istenir. Soruların cevapları bulunamaz ise metnin gelişme bölümü tekrar okutulur.

Tanılayıcı aşama sonrası kişisel yorum aşamasına geçilir. Bu aşamada okunan metin ile öğrencinin kendi hayatı arasında ilişki kurulur.

- Daha önce hiç hayvanlarla ilgili bir belgesel izledin mi?
- Sincapların neler yediğini biliyor musun?
- Sen olsaydın eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşır mıydın?
- Arkadaşların oyun oynarken sen izleseydin ne hissederdin?

Parçanın bu kısmında öğrencilere yaratıcı okuma tekniklerinden boş sayfa tekniği uygulanır. Öğrencilere “Daha önce hiç hayvanlarla ilgili bir belgesel izledin mi?” sorusu sonrası izledikleri belgeseli yazıya dökmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden isteyenler tahtaya kaldırılarak yazdıklarını okumaları istenir. Bu sırada öğrencinin yazdığı kağıt diğer öğrencilere gösterilmeden alınır ve boş bir kağıt verilir. Öğrenciye gizli bir şekilde yazdığının dışında bir belgesel izlediğini düşünerek yaratıcı bir şekilde neler izlediğin burada yazıyormuş gibi yaparak okuması istenir. Süreç başlarında öğrenciler özgür bırakılır ancak okuma sürecinde öğretmen uygunsuz dil kullanımına dikkat eder. Süreç öğrenildikten sonra öğretmen tarafından okumalara müdahale edilerek yaratıcılık süreci kademe kademe zorlaştırılır. İlerleyen süreçlerde öğrenciden okuduğu paragrafı tekrar etmesi istenir. Böylece hafıza gelişimine katkı sağlanır. Ayrıca öğrencinin metnin sonunu bitirirken müdahale edilerek öğretmen tarafından başka bir sona yönlendirilir.

Kişisel yorum aşamasında metindeki temel bilgileri alıp bunlar ile kendi yaşantılarını karşılaştıran öğrenciler artık mevcut bilgileri genellemeye böylelikle eleştirel düşünme aşamasına geçebilir. Bu basamakta öğrenciler okudukları metinleri değer yargıları ile sorgulayarak iyi-kötü gibi yargılara ulaşır. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır: Metinde yapılanlar değerli mi? Metinde geçen olaylar gerekli mi? Metindeki olaylar/konuşmalar herkes tarafından kabul edilebilir mi? Metindeki karakter başka ne türden davranışlar sergileyebilir? Alternatif davranışlar nelerdir? Farklı cinsiyet/kültür/ırka sahip insanlar bu durumda neler hisseder/yapar?

Bu aşamada öğrencilere;

- Seyrek diş adlı sincabın arkadaşları ile kendi eşyalarını paylaşması doğru mu?
- Kendi kazandıklarını tembellik yapanlarla paylaşmak uygun bir davranış mı?
- Sincapların kış boyu çalışmadan yatmaları doğru bir davranış mı?
- Seyrekdiş'in yardım istediği arkadaşı ona yardım etmese ne olurdu?
- Sincap dışında ki diğer hayvanlar birbirleri ile sahip olduklarını paylaşır mı?
- Seyrekdiş bulduğu piknik sepetini kimseye göstermeden saklasaydı sonuçları daha iyi olur muydu? Şeklinde sorular sorulur. Son aşama olan yaratıcılık aşamasında öğrenciler metni dönüştürerek farklı düşüncelere ulaşırlar.

Günlerden bir gün Seyrekdiş, yine karnı çok acıkmış olarak uykusundan uyanmış. Karnını doyurmaya kalkmış. Bir de ne görsün? Üç beş ceviz, birkaç fındık, iki de meşe palamudundan başka bir şey kalmamış. Zavallı telaşlanmış. Uykusu biraz kaçmış. Fakat elden ne gelir? Bir iki yemişle açlığını bastırmış. Sonra ne kaldıysa yemişlerden geriye hepsini bir araya toplamış. Bunlara sıkı sıkı sarılıp yine uykuya dalmış. Artık uyku denirse buna! Baştan sona karabasanlarla uğraşmış. Güya yuvasında bir delik varmış. Bu delikten dışarıya arka arkaya iki fare çıkmış. Fareler, bütün yuvayı köşe bucak dolaşmışlar. Onun başına dikilip sarıldığı yemişleri tek tek elinden almışlar. Seyrekdiş uykusundan karnı guruldayarak uyanmış. Kucağında hâlâ sıkı sıkıya tuttuğu cevizi varmış. Birden gördüğü o karabasan› anımsamış. Hemen kalkıp çevresine bakmış. “Eyvah!” diye çığlığı basmış. “Soyuldum! Soyuldum! Bütün yemişlerimi çalmışlar Beni kış ortasında yiyeceksiz bırakmışlar. Hainler, kalpsizler, hırsızlar!” Zavallı, sesi kısılana kadar bağırmış, durmuş. Zavallı Seyrekdiş artık bütün umudunu yitirmiş. Bütün bu kışı yiyeceksiz, aç olarak geçirmesi mümkün değilmiş. Ağlamaya, hıçkıra hıçkıra ağlamaya başlamış. Gözlerinde yaş kalmayınca, hıçkırmaktan yorgun düşünceye kadar ağlamış. Bir ara susunca kulağına gelen bir sesle irkilmiş. Sanki... Evet, sanki yakınlarında bir yerlerde birisi fındık çıtlatıyormuş. “Bu olsa olsa yakın komşum Bilmiş’tir.” demiş Seyrekdiş. İçinde bir umut

yeşermiş. Hemen yandaki ağaca, komşusu Bilmiş'e geçmiş. Gerçekten de Bilmiş; uyanmış, bir şeyleri yemekteymiş. Seyrekdiş'i görünce onu da buyur etmiş. Doğrusu Seyrekdiş'in naz yapacak hâli yokmuş. Hemen sofraya kurulmuş. Hem karnını doyurmuş hem başına gelenleri anlatmış, durmuş. Bilmiş onu ilgiyle dinlemiş. Sonra da bir çözüm önermiş. "Hemen yanımda yaşı, geniş ama dinç bir meşe ağacı var. Yuvanı oraya taşırız. Farelerin çaldığı yemişlerini de yerine koyarız. Bunun için herkese haber salarız. Yiyeceklerimizi seninle paylaşıyoruz." demiş. Seyrekdiş, hemen yeni evine geçmiş. Bütün sincaplara haber verilmiş. Herkes evinden Bir kaç meşe palamudu, fındık, ceviz getirmiş. Seyrekdiş'in evi yiyeceklerle dolmuş. Seyrekdiş, o kışı çok rahat geçirmiş. Ondan da önemlisi paylaşmanın değerini öğrenmiş.

Metnin sonuç bölümünde tanılama sürecinde

- Seyrekdiş neden telaşlanmış?
- Seyrekdiş nelere sarılarak uykuya dalmış?
- Seyrekdiş neden umudunu kaybetmiş?
- Seyrekdişin yakın komşusunun adı nedir?
- Seyrekdiş neden naz yapmamış?
- Seyrekdişin komşusu evini nereye taşımalarını önermiş?
- Seyrekdiş o kışı neden rahat geçirmiş?

Gibi sorular sorulur gelen cevaplarda ki hatalar düzeltilerek, kişisel yorum aşamasına geçilir. Bu aşamada öğrencilere daha önce böyle bir sonla biten hikaye okuyup okumadıkları, hikayede geçen olaylar ile kendi yaşantıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı gibi sorular sorulur. Eleştirel okuma bölümünde yazar sorgulanarak yazarın metni daha iyi nasıl bitirebileceği, metinde yer alan sıkıcı bölümlerin hangileri olduğu, metnin uzun veya kısalık durumu gibi konular tartışılır. Eleştirel düşünme aşamasında şu sorulara yer verilir;

- Seyrekdiş'in yardım istediği arkadaşı ona yemek vermese idi metin nasıl sonlanırdı?
- Siz olsaydınız metni nasıl bir sonla bitirirdiniz?
- Metinde sıkıcı veya eğlenceli bölümler var mı?
- Sizce metin uzun mu kısa mı?
- Metin daha fazla uzatılabilir miydi?/ kısaltılabilir miydi?
- Yazar olsaydınız metinden hangi bölümü çıkarırdınız? Gibi sorular sorulur.

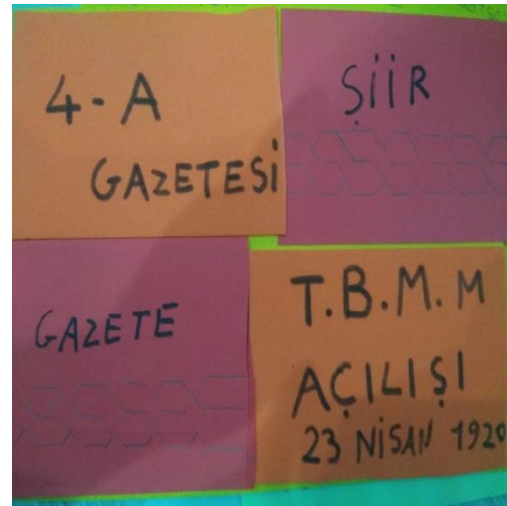
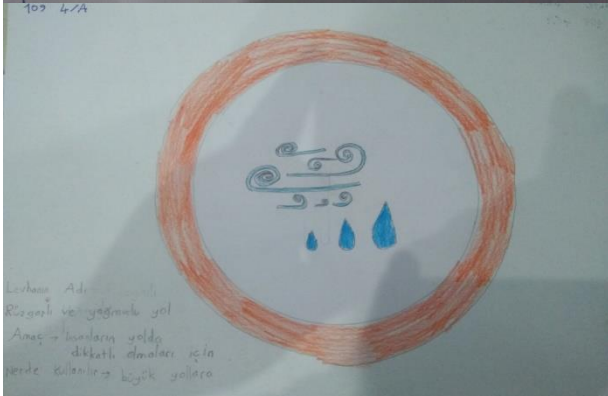
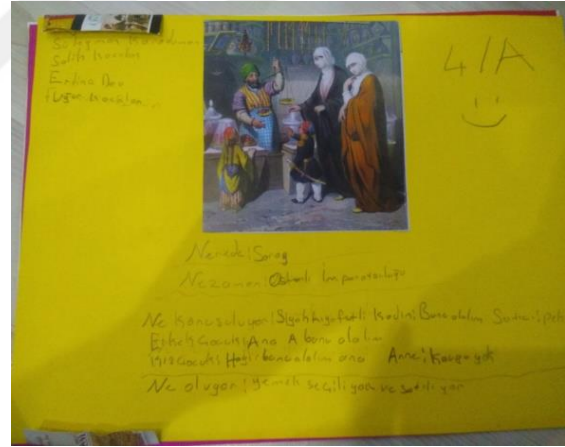
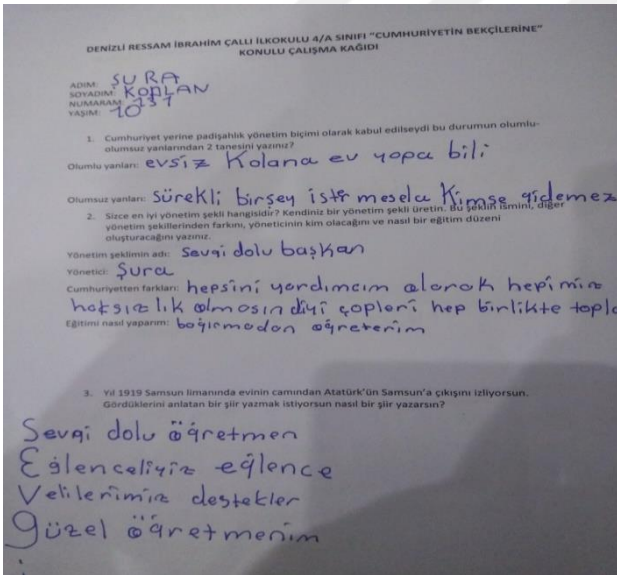
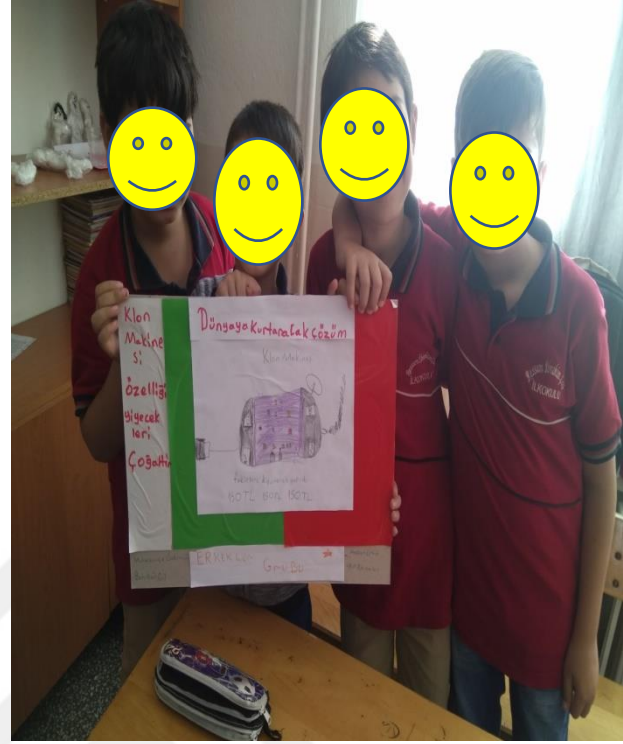
Yaratıcı okuma aşamasında ise öğrencilere:

- Yazar olduğunuzu düşünerek metinde sincap yerine hangi hayvanı kullanmak isterdiniz neden?
- Bir hayvan seçerek sincap yerine o hayvanı koyup metni tekrar yazarsak metinde ne gibi değişiklikler olur?
- Paylaşmanın yasak olduğu bir orman düşünerek bu orman ile ilgili bir şiir yazınız?
- Metne uygun bir resim çiziniz?
- Tüm sincapların kış uykusundan uyanmadığını düşünerek seyrekdişin bu durumda ne yapacağına ilişkin bir sonuç yazınız?
- Metne farklı bir giriş yazmak isteseydiniz nasıl yazardınız?
- Hayvanların aç kalmaması için ne gibi fikirleriniz var?
- Paylaşmanın olmadığı bir orman düşünüp bu ormanda neler olabileceğini belirtiniz?
- İnsanlar arasında paylaşma olmasaydı dünya nasıl bir yer olurdu?
- Metnin sonu olumsuz bir şekilde bitseydi neler olurdu?
- Siz bir sincap olsaydınız Seyrekdişe paylaşmanın önemini nasıl anlatırdınız?

- Fareler tüm sincapların yemeklerini çalsaydı ve ormanda hiç yiyecek kalmasaydı neler olurdu? Eğer siz de bu ormanda sincap olsaydınız böyle bir sorunu çözmek iyi neler yapardınız?
- Ormanların kralı sincap veya bir başkan olsaydı orman nasıl bir yer olurdu? şeklinde sorular sorulur.
- Yaratıcı okuma aşamasına ilişkin sorular yanıtlandıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.

Öğrencileri değerlendirme aşamasında ise önce bireysel daha sonra da grup etkinlikleri yapılır. Yapılan etkinlikler yaratıcı yazmaya yöneliktir. Bireysel değerlendirmede metne farklı özelliklere sahip bir karakter ekleyerek metni yeniden yazmaları istenir. Bu uygulamada öğrencilerden metne bir olumlu bir olumsuz karakter eklemeleri ve bu karakterin tüm davranışsal özelliklerini metne ve olaylara etki edecek şekilde yansıtmaları istenir. Yazılan metinler sınıfta okutularak öğrencilerden dönütler alınır. Grup değerlendirmesinde ise sınıf 5erli 4 gruba ayrılır ve herkesten “dünyada kimsenin aç kalmayacağı” bir proje üretmeleri, projenin amacını nasıl yapılacağını, zorluklarını içeren bir broşür hazırlamaları istenir. Broşürün dikkat çekici olmasına özen gösterilir. Bireysel değerlendirmede seçilen karakterin bir masal kahramanı veya bir süper kahraman olabileceğini ancak tek istenilenin bu karakterin özelliklerinin metne yansıtılması olduğu öğrencilere belirtilir. Bu süreçte öğrencilerden farklı bakış açıları ile düşünmeleri ve yaratıcı fikirleri ortaya koyarken çekinmemeleri gerektiği de vurgulanır.

EK-4: Uygulamaya İlişkin Görseller



EK-5: Denizli valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama izni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.14355060
Konu : Tez Çalışması İzni

20/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi 12/09/2017 tarih ve 18859 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İlköğretim Doktora programı Öğrencisi İbrahim Halil YURDAKAL "Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4.sınıfı Okuyucularına Anlamaya ,Yaratıcı Okuma Algısını , Okumayı Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Pamukkale ilçesinde yer alan ilkokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen öğrenciler ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtilmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarını "Araştırma, Yarıyım ve Sosyal Etkinlik İzni" Geneliğinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatılmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurumuna arz ederim

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/09/2017
Rifat ATA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Öğrenci Etkileme İzni

20.09.2017

Mehmet TUR
Memur

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurulumuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Rifat ATA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sankatlar Mah. Saha Cad. No: 76 20100/DENİZLİ /Ayrıntılı bilgi için :Fatma Nur Salih Tokdemir/ Sefa GELMEŞ - Şef
Elektronik Ağ :http://denizli.meb.gov.tr /Telefon :0 258) 365 53 54 Gebeli 106-100
e-posta: yuksel@genel.milliyarizci.gov.tr /Belgegece :0 258) 365 01 60

Be cerak g'itimi ele ömerek izni ile inarlarısınan. tepeciyona.sorgu@pb.gov.tr adresinden 4858-0103-3676-806d-092a kodu ile teyit edilebilir.

EK-6: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**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. İsmınızı yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Uzm. Arş. Gör. 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” yakıştırmaları yapar.			
28.Bir şeyler okumak beni mutlu hissettirir.			

Ek-7: Yaratıcı Okuma Algı Ölçeği**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler, bu ifadeler sizlerin yaratıcı okuma becerilerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsmınızı yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Uzm. Arş. Gör. İbrahim Halil YURDAKAL

- a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()
b) Yaş: (Lütfen yazınız)

YARATICI OKUMAYA İLİŞKİN ANKET FORMU

MADDELER		EVET	HAYIR
METİN İLE İLGİLİ SORULAR	Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.		
	Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.		
	Okuduğum metindeki olayları kronolojik olarak sıralarım.		
	Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.		
	Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.		
	Okuduğum metne yeni bir son eklerim.		
	Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.		
	Okuduğum metne farklı bir giriş eklerim.		
	Metni okuduktan sonra faydalı olup olmadığını belirlerim.		
	Okuduğum metin ile daha önce okuduklarım arasındaki benzerlikleri belirlerim.		
	Okuduğum metin ile daha önce okuduklarım arasındaki farklılıkları belirlerim.		
	Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.		
	Okuduğum metinde geçen mekan olgusunu değiştirip yeniden yazarım.		
	Okuduğum metindeki yeni öğrenmeleri belirlerim.		
	Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.		
	Okuduğum metinde geçen olayların sonuçlarını sorgularım.		
	Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.		
	Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.		
Okuduğum metinde hoşuma gitmeyen yerleri belirlerim.			
Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.			
YAZAR İLE İLGİLİ SORULARI	Okuduğum metinde yazarı sorgularım.		
	Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım.		
	Okuduğum metindeki yazar ile empati kurarım.		
	Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.		
	Okuduğum metinde yazarın beğendiğim özelliklerini belirlerim.		
	Okuduğum metinde yazarın beğenmediğim özelliklerini belirlerim.		
	Okuduğum metinde yazar ben olsaydım farklı olaylar eklerdim diye düşünürüm.		
	Okuduğum metinde yazar ben olsaydım farklı mekanlar eklerdim diye düşünürüm		
Okuduğum metinde yazar ben olsaydım farklı karakterler eklerdim diye düşünürüm.			

KARAKTERLER İLE İLGİLİ SORULAR	Okuduğum metindeki karakterleri duygusal özelliklerini belirlerim.		
	Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.		
	Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.		
	Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini eleştiririm.		
	Kendimi okuduğu metindeki karakterin yerine koyarım.		
	Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.		
	Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.		
	Okuduğum metinde yer alan karakterlerin değer anlayışlarını belirlerim.		
	Okuduğum metinde yer alan karakterlerin değer anlayışları ile kendi değer anlayışlarımı karşılaştırırım.		
	Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarının doğru/yanlış olduğunu belirlerim.		
	Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.		
	Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.		
	Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.		
	Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.		



Ek-8: Okuduğunu Anlama Başarı Testi**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Açıklama: *Sevgili öğrenciler; okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan bu test 30 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlarınızı “sorunun üzerine” işaretleyiniz. Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Testi yanıtlama süreniz 45 dakikadır. Başarılar dilerim.*

- a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()
b) Yaş: (Lütfen yazınız)

AVCILAR*

Tecrübeli avcı, av sezonu açılınca acemi avcılardan üçünü yanına alıp ormana gitmiş. Onlara avcılığın sırlarını, inceliklerini anlatacakmış. Küçük bir deliğin yanına gelmişler. Tecrübeli avcı: – Böyle yerlerde tavşanlar bulunur. Tüfeğin namlusunun ucuyla bu delikleri karıştırın. Sonra içeriden çıkan tavşanı benim gibi avlayın. Daha sonra küçük bir inin önüne gelmişler. Tecrübeli avcı: – Bu küçük inlerde tilkiler yaşar. Bu durumda içeriye taş atın. Tilki dışarıya çıkacaktır. Sonra onu böyle avlarsınız. Az sonra büyükçe bir mağaranın önüne gelirler. Tecrübeli avcı: – Burada ayı gibi büyük hayvanlar barınır. Bu hayvanlar tehlikelidir. Onları tahrik etmemek gerekir. Bu durumda, mağaranın önüne yatın ve içeriden hayvanın çıkmasını bekleyin. Bunun üzerine dört arkadaş mağaranın önünde pusuya yatarlar. Ertesi gün gazetelerde garip bir haber manşete çıkar: “Dört avcıyı tren ezdi!” Meğer tecrübeli avcı ve arkadaşları ayı ini diye bir tren tünelinin önüne yatmışlar.

1. Öyküde kaç avcı ormana avlanmaya gidiyor?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

2. Bu hikayenin ana fikri nedir?

- A) Yanlış hedefler insanları zor durumlara sokar.
B) Avlanmak için ormana gitmek tehlikelidir.
C) Bedel ödenmeden hiçbir başarı elde edilemez.
D) Uzmanlaşmadan bir işe girilmemelidir.

3. Avcıya göre inlerin büyüklükleri neye göre değişmektedir?

- A) Hayvanların yaşam koşullarına
B) Hayvanların ayak sayılarına
C) Hayvanların büyüklüklerine
D) Avcıların yaşlarına

4. “Avcılığın incelikleri” ile ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Avcıların kibar olması gerektiği
B) Avcıların hızlı hareket etmeleri için zayıf olmaları gerektiği
C) Avcıların bilmesi gereken tüyolar ve avcılığın püf noktaları
D) Avcı olmak için sahip olunması gereken araç-gereçler

TREN KAÇTI*

Üç arkadaş tren istasyonuna gitmişler. İçlerinden biri gişeye yaklaşıp bilet almış ve trenin kalkmasına ne kadar zaman olduğunu sormuş. – Bir saat on beş dakika... Arkadaşlarına dönmüş: – Daha çok var, hadi gidip şu karşıki kafede çay içelim... Oradan buradan derken lâf lâfi açmış... Birden tren düdüğüyle kendilerine gelmişler. Koşarak dışarı fırlamışlar ama, nafile... Tren kaçmış... Sormuşlar: – Sonraki tren ne zaman? – Bir buçuk saat sonra... Yine dönmüşler kafeye. Yine çay, yine lâf ve derken yine düdüğü sesi... Koşmuşlar ama bu defa da treni kaçırmışlar. Bir saat sonra bir tren daha varmış. Dönmüşler kafeye... Ama bu kez uyanık duruyorlar. Trenin sesini duyar duymaz kalkmışlar ve koşmaya başlamışlar. İçlerinden ikisi; biri bir vagona, diğeri başka vagona zar zor yetişmiş... Üçüncü ise geride kalmış ve yetişememiş... Bir süre dövündükten sonra başlamış katıla katıla gülmeye. Durumu gören istasyon memuru dayanamayıp sormuş: – Hem treni kaçırdın hem gülüyorsun! – Nasıl gülmeyeyim!... Onlar beni uğurlamaya gelmişti...

1. Çocuklar trene neden binememişler?

- A) Bilet fiyatları pahalı olduğundan
B) Trende yer olmadığından
C) Zamanında yetişemediklerinden

- D) Elbiseleri kirli olduğundan
2. Bu hikayeye en uygun başlık hangisidir?
 A) El elden üstündür
 B) Üzüm üzüme baka baka kararır
 C) Kızını dövmeyen dizini döver
 D) Kraldan çok kralcı olmak
3. “Ama bu kez uyanık duruyorlar” sözü ile ne anlatılmak istenmiştir?
 A) Uykularını iyi aldıkları
 B) Hırsızlara karşı duyarlı oldukları
 C) Ayakta durdukları
 D) Temkinli ve teyakkuzda oldukları
4. Hikayede toplam kaç karakter vardır?
 A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
5. “Yine çay, yine lâf ve derken yine düdüğü sesi” cümlesindeki düdüğü sesi neye işaret etmektedir?
 A) Kafenin kapanışına
 B) Trenin hareket edişine
 C) Biletlerin tükenmesine
 D) Tren garının kapanışına
6. Hikayede anlatılan kahramanların temel özelliğı nedir?
 A) Başarılı olmaları C) Sorumluluk sahibi olmamaları
 B) Dakik olmaları D) Kurallara uymaları

AYAKKABI PAZARLAMACISI*

Ayakkabı üretip pazarlayan bir şirket, yıllar önce, pazar araştırması yapmaları için Afrika’ya iki elemanını göndermiş. Birinci eleman, pazar araştırmasını yaptıktan sonra kendisini gönderen patrona bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika’da bizim için hiçbir fırsat yok. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor. Aynı yere birkaç ay sonra giden ikinci eleman da Pazar araştırmasını yapmış, dönüşte patronuna bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika’da bizim için olağanüstü fırsatlar var. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor.

1. Şirket Afrika’ya neden eleman göndermiş?
 A) Şirkete ait bir ofis açmaları için.
 B) Pazar araştırması yapmak için.
 C) Satış yapmak için.
 D) Yakınlarını görmek için.
2. Parçanın ana fikri nedir?
 A) İşi uzmanına vermek gerekir.
 B) Herkesin düşüncesine saygılı olmak gerekir
 C) İyi bir pazarlamacı olmak için iyi bir eğitim almak gereklidir.
 D) Hayata bakış açımız, davranışlarımızı etkiler.
3. Parçada hangi sorunun cevabı yoktur?
 A) Kaç elemanın Afrika’ya gittiğı?
 B) Elemanların Pazar araştırması için hangi kıtaya gittikleri?
 C) Şirketin hangi alanda üretim yaptığı?
 D) Patronun kaç yaşında olduğu?
4. “Pazar araştırması” ile anlatılmak istenen nedir?
 A) Pazar günleri yapılan araştırmalar.
 B) Bir ayakkabı markası
 C) Satış yapılacak yer ile ilgili yapılan araştırma.
 D) Afrika’da yapılan araştırmalar.

ÇATLAK KOVA*

Hindistan'da bir sucu, boynuna astığı uzun bir sopanın uçlarına taktığı iki büyük kovayla su taşırmış. Kovalardan biri çatlakmış. Sağlam olan kova her seferinde ırmaktan patronun evine ulaşan uzun yolu dolu olarak tamamlarken, çatlak kova içine konan suyun sadece yarısını eve ulaştırabilirmiş. Bu durum iki yıl boyunca her gün böyle devam etmiş. Sucu her seferinde patronunun evine sadece 1,5 kova su götürebilirmiş. Sağlam kova başarısından gurur duyarken, zavallı çatlak kova görevinin sadece yarısını yerine getiriyor olmaktan dolayı utanç duyuyormuş. İki yılın sonunda bir gün çatlak kova ırmağın kıyısında sucuya seslenmiş. -Kendimden utanıyorum ve senden özür dilemek istiyorum. -Neden?... diye sormuş sucu. -"Niye utanç duyuyorsun?..." Kova cevap vermiş: -Çünkü iki yıldır çatlağımdan su sızdığı için taşıma görevimin sadece yarısını yerine getirebiliyorum. Benim kusurumdan dolayı sen bu kadar çalışmana rağmen, emeklerinin tam karşılığını alamıyorsun. Sucu şöyle demiş. -Patronun evine dönerken yolun kenarındaki çiçekleri fark etmeni istiyorum." Gerçekten de tepeyi tırmanırken çatlak kova patikanın bir yanındaki yabancı çiçekleri ısıtan güneşi görmüş. Fakat yolun sonunda yine suyunun yarısını kaybettiği için kendini kötü hissetmiş ve yine sucudan özür dilemiş. Sucu kovaya sormuş. -Yolun sadece senin tarafında çiçekler olduğunu ve diğer kovanın tarafında hiç çiçek olmadığını farkettiler mi?... Bunun sebebi benim senin kusurunu bilmem ve ondan yararlanmamdır. Yolun senin tarafına çiçek tohumları ektiler ve her gün biz ırmaktan dönerken sen onları suladın. İki yıldır ben bu güzel çiçekleri toplayıp onlarla patronumun sofrasını süsleyebildim. Sen böyle olmasaydın, o evinde bu güzellikleri yaşayamayacaktı. Hepimizin kendimize özgü kusurları vardır. Hepimiz aslında çatlak kovaları. Kusurlarınızdan korkmayın. Onları sahiplenin. Kusurlarınızda gerçek gücünüzü bulduğunuzu bilerseniz eğer, siz de güzelliklere sebep olabilirsiniz. Unutmayın yalnız ölü balıklar akıntı doğrultusunda yüzer...

1. Kova neden suyun yarısını eve ulaştırabiliyormuş?
 - A) Kovanın yarısı dolduğu için.
 - B) Parçada bu sorunun cevabı yok.
 - C) Sucu döktüğü için.
 - D) Kova çatlak olduğu için
2. Sucu kovanın hangi kusurundan faydalanmıştır?
 - A) Küçük olmasından
 - B) Hafif olmasından
 - C) Çatlak olmasından
 - D) Hiçbiri
3. Parçanın ana fikri nedir?
 - A) Herkes kendi yeteneği ölçüsünde çalışmalı.
 - B) Çok çalışırsak başarılı oluruz
 - C) Kusurlarımıza iyi yönünden bakarsak faydalı olabiliriz.
 - D) Her koyun kendi bacağından asılır.
4. Neden yolun bir tarafında yabancı çiçekler bulunmaktadır?
 - A) Yabancı ot tohumları ekildiği için.
 - B) Toprağın sulanmaması sebebiyle.
 - C) Çatlak kovanın az su taşıması sebebiyle.
 - D) Patron yabancı otları sevdiği için.
5. Sucu her seferinde eve kaç kova su getirebiliyormuş?
 - A) Bir
 - B) Bir buçuk
 - C) İki
 - D) İki buçuk

EK-9: Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği Kullanım İzni

PAÜ :: Pusuİa Bilgi Sistem: X (12089) PAÜ E-posta :: A: X

Güvenli | https://webmail.pau.edu.tr/?_task=mail&_mbox=INBOX

Hakkında Destek Al iyurdakal@pau.edu.tr Kapat

PAÜ E-Posta Servisi E-Posta Adresler Ayarlar

Yenile E-Posta Yaz Yanıtla Tümüne Ya... İlet Sil İşaretle Daha Fazla

Hepsini Q aksoy

Gelen	Gönderen	Konu	Tarih	Boyut
12089	Bulent Aksoy	Fwd: ne kadar yaratıcısınız	20.11.2016 22:23	33 KB

Sırala

Seç Dizilimler Postalar: 1 - 1, Toplam: 1

Fwd: ne kadar yaratıcısınız

Gönderen Bulent Aksoy Tarih 20.11.2016 22:23

Halil İbrahim bey merhaba,
 Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ve puanlaması ektedir. (Tezde 30. Sorunun puanlamasında maddi hata var, doğrusu ektedir).
 Takıldığınız bir konu olursa 922 556 1327'den ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Ne kadar yaratıcısınız.docx ...

Doç.Dr. Bulent AKSOY
 Gazi Üniversitesi
 Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

https://webmail.pau.edu.tr/#sort

20:29 12.07.2018

